

ANUARUL

ȘCOLII NORMALE „VASILE LUPU”

DIN

IAȘI

1855-2010

EDITORII VOLUMULUI: **prof. dr. LUCIA-GABRIELA MUNTEANU**
prof. dr. MARIANA-GEORGETA PURȚUC
prof. MIHAELA UNGUREANU



Sapiientia
Iași 2010

Editori – coordonatori:

prof. dr. Lucia-Gabriela Munteanu

prof. dr. Mariana-Georgeta Purțuc

prof. Mihaela Ungureanu

Colectivul redacțional:

prof. Laura Găleată, Dana Mihăilă, prof. dr. Lucia-Gabriela Munteanu, prof.

Luminița Popa, prof. dr. Mariana-Georgeta Purțuc, prof. Cătălina Rotariu,

prof. Adrian Timofti, prof. Mihaela Ungureanu

Tehnoredactare și coperta:

prof. Florentina-Carmen Tomoiagă

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Anuarul Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași (1855-2010): 155 de ani de învățământ pedagogic/ coord.: prof. dr. Lucia-Gabriela Munteanu/ prof. dr. Mariana-Georgeta Purțuc / prof. Mihaela Ungureanu. - Iași : Sapienia, 2010

ISBN 978-606-578-008-8

28

© 2010 Editura SAPIENTIA
Institutul Teologic Romano-Catolic
Str. Th. Văscăuțeanu 6
RO – 700462 Iași
Tel. 0232/225228
Fax 0232/211476
www.editurasapientia.ro
e-mail: slupu@itrc.ro

SUMAR

CUVÂNT ÎNAINTE	5
----------------------	---

I. DIN ISTORIA ȘCOLII NORMALE

Restituiri: <i>Anuariul Institutului Vasilie Lupu (Școala Normală de la Trei-Ierarhi) din Iași, pe anul școlar 1863 – 1864, publicat de Directorul Titu Maiorescu</i>	6
*** <i>Etape din istoria Școlii Normale „Vasile Lupu”, Iași</i>	38
MIHAELA UNGUREANU, <i>Contribuția Școlii Normale „Vasile Lupu” la dezvoltarea învățământului pedagogic și primar din țara noastră</i>	44

II. TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

<i>Memoriu privind necesitatea reparației instituționale și morale a școlilor normale cu profil pedagogic</i>	51
IRINA COSOVANU, <i>Dezvoltarea competențelor profesionale prin mobilități europene</i>	59
ADRIAN TIMOFTI, <i>Școala Normală „Vasile Lupu” - Iași – proiecte europene</i>	63
VIORICA CODREANU, <i>Limbile străine în Școala Normală „Vasile Lupu”</i>	86
ELENA MĂNUCĂ, <i>Voluntariatul normalist - între tradiția filantropică și necesitatea prezentului</i>	88
ELENA SILIAN, <i>Despre biblioteca școlii</i>	91
<i>Directorii Școlii Normale „Vasile Lupu”- Iași</i>	93
<i>Componența catedrelor de-a lungul istoriei</i>	95
<i>Personalul administrativ</i>	113
<i>Tabloul generațiilor de absolvenți normaliști din 2005 până în prezent</i> ..	119
<i>Șefii de promoție ai Școlii Normale „Vasile Lupu”- Iași</i>	137

III. ARTICOLE ȘI STUDII

DANIELA CHIORESCU, <i>Un exercițiu de predare destinat luării deciziilor într-un mediu cu o distribuție inegală a resurselor</i>	139
DANA-ELENA COMAN, <i>Degradarea terenurilor în spațiul periurban al municipiului Iași</i>	142
IRINA COSOVANU, <i>Educația interculturală în context european</i>	144
GENOVEVA-AURELIA FARCAȘ, <i>Educația pentru autonomie, o nouă educație</i>	150

CRISTINA-MARIA FRUMOS, <i>Atrizii - Un mit antic în configurații moderne: Mircea Eliade, Eugene O'Neill, Jean-Paul Sartre</i>	157
LUCIAN MORARU, <i>Scepticul mântuit</i>	172
GABRIELA-LUCIA MUNTEANU, <i>Textul narativ - de la teorie la practica didactică</i>	174
VERONICA PĂDURARU, <i>Și totuși ...matematica!</i>	189
MARIANA-GEORGETA PURȚUC, <i>Privire diacronică asupra constituirii fundamentelor teoretice și aplicative ale predării-învățării limbii române ca limbă nematernă (L2)</i>	192
IONEL-DANIEL RĂDUIANU, <i>Resursele de apă din bazinul hidrografic al râului Suceava și valorificarea lor economic</i>	209
MARCELA RÂPANU, <i>Conversiunea în creația poetică eminesciană</i> ...	214

IV. AMINTIRI, EVOCĂRI

IULIAN CRISTEA, <i>Gânduri la ceas aniversar</i>	218
MARIA BORȘ (PATRAȘCU), <i>Amintiri, regrete, împliniri</i>	219
ROXANA-ELENA AMARIEI (BACIU), <i>După 16 ani...</i>	222
PETRU APACHIȚEI, <i>Ani de liceu, fără emoții la română, dar cu soarele în mână</i>	223
ALINA BENDESCU (APĂVĂLOAIEI), <i>Să zbor...</i>	224
PETRONELA GRIGORESCU, <i>Bucurie</i>	224
LOREDANA OPARIUC, <i>Privind înapoi cu bucurie</i>	225
RUXANDRA RĂUȚU (NECHIFOR), <i>Lecția despre modele</i>	227
LUMINIȚA POPA, CRISTIAN-FLORIN GÎNGA, CONSTANTIN PĂULEȚ, <i>Foști profesori în evocarea colegilor și a elevilor</i>	228

V. DOCUMENTE INEDITE

MARIANA-GEORGETA PURȚUC, <i>In memoriam... Ion S. Chiriac (1879-1946)</i>	231
---	-----

Cuvânt înainte

Cum aflăm din documentele istorice, deschiderea Școlii Preparandale de la Trei Ierarhi s-a hotărât la 15 decembrie 1855, sub direcția profesorului doctor în pedagogie Anton Velini; însă, adevăratul fâgaș al acestei importante instituții de învățământ îl va hotărî și construi Titu Maiorescu, prospăt licențiat al universităților din Berlin și Paris, doctor în filosofie; el alege titlatura de *Școala Normală Vasiliană de la Trei Ierarhi din Iași*, reformează programa școlară, introduce practica pedagogică și editează primul *Anuar*, la finalul anului școlar 1963-1864. Acesta reprezintă pentru noi un reper istoric, obiectiv, de maximă importanță, dar și unul cu o încărcătură afectivă deosebită. Din aceste motive editorii prezentului volum s-au gândit să pună la dispoziția generațiilor mai tinere paginile în care veți citi despre începuturile istorice ale școlii, semnate de institutorul clasei a IV-a, I. A. Darzeu, regulile limbii române, formulate de Maiorescu, și veți cunoaște, de asemenea, viața școlii din anii amintiți.

De atunci, lumea și școala s-au schimbat mult, însă această schimbare s-a produs în datele exterioare, de tehnologie și modernitate socială; spiritul, scopul școlii, chiar și disciplinele, metodele, profesorii, biblioteca, serbările au rămas aceleași! Suflul școlii noastre atrage calm sau răscolitor, atrage prin forța coeziunii clădite de generații. Există școli nepăsătoare și școli care se consumă și ard pentru fiecare lucru; Școala Normală „Vasile Lupu” este o *școală de lumină* peste timp, așa cum simțim noi, cei care trăim în intimitatea ei.

La aniversarea a 155 de ani, intenția noastră este de a schița formele de evoluție, dimensiunea organizatorică a instituției, locul ei în comunitatea ieșeană și în contextul învățământului național, contribuția profesorilor în întreținerea și stimularea unei ambianțe didactice și intelectuale. Entuziasmul nostru de a restitui evenimente din istoria școlii și de a opri timpul prezent în file de cronică poate fi păgubitor din punctul de vedere al cercetătorului meticolos, exact și temeinic; el vine însă din opțiunea unor dascăli care au zăbovit într-o istorie vie, cu nostalgia plăcută a scurgerii timpului peste atâtea fapte și personalități dragi. Și, mai presus de orice, dorim să restituim, să menținem și să transmitem flacăra vie a *spiritului* care dă identitate școlii: ideea că ne formăm pentru educația altora, că purtăm flacăra tradiției instituite de înaintașii bine cunoscuți, că suntem atașați de valorile satului, că avem încredere în educație, în carte, în artă.

Puține lucruri din viața de pe pământ se pot apropia în frumusețe de „prietenia” dintre o școală și dascălii săi, dintre o școală și discipolii săi. Pentru noi, liantul este și va rămâne acest *spirit normalist*.

Editorii

RESTITUIRI: *ANUARIUL INSTITUTULUI VASILIE LUPU* (ȘCOALA NORMALĂ DE LA TREI-IERARHI) DIN IAȘI, PE ANUL ȘCOLAR 1863 – 1864, PUBLICAT DE DIRECTORUL TITU MAIORESCU

Prefață

Scopul anuariului este:

1. A publica la finele fiecărui an școlar, toate legile, decretetele, ordonanțele și deciziunile date de diferitele autorități, în cursul anului și relative la Institut.
2. A încunoștiința pe părinți și pe public în genere, despre modul de primirea elevilor la internat, despre condițiunile cerute, despre numărul locurilor vacante, etc.
3. A publica datele statistice relative la acest Institut.
4. A publica profesorii în activitate și planul învățământului, împreună cu schimbările intervenite în această privință, în cursul anului.
5. A da o cunoștință oficială despre mijloacele învățământului, cu care este înzestrat Institutul și despre înavușirea lor succesivă.
6. A publica istoria Institutului, în anul respectiv.
7. A desvolta prin disertațiuni originale, o publicitate științifică între profesori și a lumina pe de altă parte în acest mod, pe școlari și pe public, asupra întrebărilor importante pentru educațiune și învățământ.

Îndispensabil din aceste puncturi de vedere, anuariul este pe deplin justificat și se va publica de acum înainte, la finea fiecărui an școlar.

Cu aceste cuvinte, introduceiu anuariul, în anul trecut, când eram director la Gimnaziu; cu aceleași cuvinte, îl continui în anul acesta, ca director la Școala Normală.

Importanța unei asemenea publicări a avut, în timp de două semestre, ocaziune a se desveli. Datele publicate în anuariul din 1963 au fost Comitetul de inspecțiune școlară, un isvor oficial, la care recurgea în tot minutul pentru lămurirea sa, la examinări restante de școlari, la propuneri de programe, la împărțiri de oare, etc. și în lipsa căruia, administrațiunea relativ la gimnasiu ar fi îndoit de grea.

Aceeași importanță o va arăta și anuariul de față. Se înțelege că materiile propuse în el sânt schimbate după sfera schimbată de învățământ, la care se rapoartă. Dar pentru aceasta, însemnătatea lor nu este mică. Noțiția istorică ce D. Darzeu, institutorul superior al școalei primare dela Trei-Ierarhi, o dă despre Institutul lui Vasile Lupu, poate servi de model, a cărui imitare este de dorit din partea tuturor școalelor mai mari ale țerii noastre. Pentru fiecare, ar trebui să se afle câte un învățător, care să-i publice viața istorică și aceasta, până când nu se șterge memoria timpurilor ei primitive din capul unei generațiuni așa de agitate prin alte interese. Dacă e vorba ca

Românii să aibă un viitor literar și științific, atunci ar fi o daună nereparabilă, când s'ar pierde din timpul prezent, tocmai aceste începuturi ale vieții noastre intelectuale.

Încercarea ce se publică după notița D-lui Darzeu, este o gramatică rațională după metoda analitică, ce o recomand tuturor celor ce-i privește. Aceasta este întâia încercare pedagogică pentru gramatica noastră română. Ea conține singura metoadă bună, pentru începători, adică, după planul nostru actual, pentru clasa II-a primară. Fiecare învățător primar, care o va aplica, se va convinge despre aceasta și totodată despre imposibilitatea sistemului sintetic întrebuințat până acum.

Știrile oficiale, cu care se termină anuariul, cuprind date și notițe importante pentru institut și pentru public.

Astfel facem și aici un mic pas spre îmbunătățirea învățământului român. Noi vom fi fericiți și de cel mai mic succes ce se va dobândi pe acest țărâm așa de greu de lucrat. Căci nespuse, nenumărate, neprevăzute și necrezute dificultăți se pun tocmai aici, în contra progresului. La mai mari și la mai mici, la părinți și la copii, „Iliacos muros intra et extra” se găsește rezistență și, de multe ori, ceva mai rău. Dar ne mângâie ideea, că tot așa a fost în orice societate, ce deabia se deștepta, și prin urmare vom pași înainte, pe calea începută cu curaj neclintit și pătrunși de convingerea, că ceea ce este solid, va ști a se consolida în mijlocul chiar a luptelor celor mai grele. Măine, dacă nu astăzi, vor recunoaște cei de sus și cei chemați, unde este adevărul și binele; iar cei de jos și cei nechemați care înșii nu lucrează nimic, ci pândesc numai pe ceilalți, aceia nu au nici o greutate în cumpăna progresului. Și apoi: când mergem călare, cine latră? Răspunsul la această întrebare ușor ne poate consola.

Și așa mai departe.

Supuind dar anuariul, pentru a a doua oară, atențiunii guvernului, cu cărui autorizare se publică, îl rugăm totdeodată, să dechiare o asemenea publicare, la finea fiecărui an școlar, obligatoare pentru directorii tuturor școalelor secundare din țară.

Numai așa se va putea ținea o bună regulă, în administrațiune și instrucțiune. Ministerul va binevoi cu atât mai mult a se ocupa de această întrebare, cu cât însuși a anunțat publicarea unui anuar general al Instrucțiunii publice, care, pentru a fi temeinic și a duce deplinul său folos, presupune anuarie speciale, din fiecare școală mai mare.

Iași, în septembrie 1864.

Titu Maiorescu

Cuprins

—

Notița istorică despre școala dela Trei Ierarhi,.....	de I.A.Darzeu
Regulele limbii române pentru începători,.....	Maiorescu
Observațiuni la aceste reguli,.....	Maiorescu
Știri școlare din 1863/1864,.....	Maiorescu

NOTIȚA ISTORICĂ Despre Școala dela Trei-Erarhi.

De I.A.Darzeu

Nu poate fi îndoială, că Românii Moldoveni au avut institute de instrucțiune, încă de pre timpurile lui Alexandru cel Bun, deacă nu și mai dinainte. Acest Numa al Moldaviei, carele a regulat statul său, introducând în țară dreptul roman(vezi Uric.partea II, pag.279) nu se poate să nu fi regulat și instrucția publică, precum a regulat și biserica. Dovezi pipăite despre existența școalelor în vechime, în care s'a cultivat și limba română, sunt uricele domnești, scrise românește, cu aproape patru secole înaintea noastră, cronicile țerei, cărțile bisericești, codicele de legi și cântecele vechi, ce se află în gura poporului. Tempurile cele de ne-pace însă, de care avu parte țeara, n'au permis ca să se înmulțească și să înflorească școalele așa, încât să lase urme despre dânsule mai chiare. Pe lângă aceasta, se vede că și preferința, ce se da limbilor străine, a împiedicat popularizarea lor.

Școala cea mai bine cunoscută dintre cele vechi este cea dela Trei-Ierarhi din Iași. Ea s'a fondat de către Domnul Vasile Lupu la 1644 și s'a înzestrat cu trei moșii: Răchitenii, Tamașianii și luganii(Uric. partea III, p.279). Gradul ei era de gimnaziu, (G.Asaki în relație istorică asupra școalelor, pe zece ani, 1838) și dascalii ei cei înței au fost aduși dela Kiev, unde pe timpurile acelea era arhiepiscop Moldovanul Patrașcu Movilă. Ce învățăture a preles dascalii dela Kiev, acesta ar putea-o, poate, spune călugării Greci ai mănăstirei Trei Sfinți, cari țin actul de fundațiune ascuns. Istoricii moderni laudă pre Vasile Lupu ca pre salvatorele limbii române, de slavism; se crede dar că limba română n'a fost omisă din acest gimnaziu, și cărțile tipărite în limba română, pe timpurile acestui Domn, sprijină această aserțiune a istoricilor.

Școala lui Vasile Lupu fără îndoială ar fi prosperat și ar fi înălțat pre Români de pre atunci, deacă liniștea țerei n'ar fi fost atât de des tulburată și funcționarea ei întreruptă. Vasile Lupu se încaeră în o luptă nefericită, cu Mateiu Basarabă, Domnul României, carele îl răpuse la 1633, spre dauna Moldaviei. Atunce, călugării mănăstirii, violând actul de fundațiune, își apropiară moșiile afectate școalei și alungară pre dascălii de la Kiev, iară în locul lor, aduseră dascăli din țeara grecească. Succesorele Domnului fondatoriu, George Ștefan, ca acela ce fusese logofăt mare al lui Vasile Lupu, și știa despre fundațiunea școalei, „cercetând și cu deamănuntul cetind documentul înaintea...adus dela călugării dela Sfânta mănăstire” a restituit zăstrea școalei și a restabilit pre dascălii dela Kiev, pre care i află mai folositori țerei(1656). Dar curând după această restabilire(1658) George Ștefan căzu din domnie și pacea țerei fu din ce în ce mai tulburată, așa

încât despre școală, se văd numai niște rare amintiri a le cronicarilor țerei, cu cuvintele aceste:

Grigori Ghica (1727-1733) „au adus dascalii și slovinești elinești și au așezat școale de învățătură copiilor”. (Letopis. tom. III, p. 82).

Constantin Mavrocordat (1742-1744), „au mai întărit școalele cele slovinești. Așisdere, au mai înființat școale de învățătură latinești și arăpești.”(Litopis. t. 2. p. 462).

Grigore Ghica (1764-1766) „au cumpărat și un loc mare, lângă Mitropolie, și au pus de l-au îngrădit, și a făcut case mari și frumoase, orânduindu-le trei școale, pentru învățătura copiilor, orânduind și trei dascalii, cu bună leafă, de învața elineasca și kino-grecesca și moldoveneasca”.(Letop. t. 3, p 262).

Școala aceasta din urmă a lui Grigore Ghica era o academie și a existat până la 1827, sub nume de școala grecească, când a ars odată cu o mare parte a Iașilor. Dascalii ei prelegeau: limba elina, limba latina, filosofia, agrimensura și limba română.(Uric. Part. 3 p. 22)

În urma întâmplărilor din 1821 deșteptându-se Românii, având în fruntea lor un domn național, au cerut înființarea școalelor naționale. Epitropia de atunci a școalelor propuse Domnului Ioan Sandu Sturza, prin anafora din 1 ianuarie 1828, ca „în Mănăstirea Sfinților Trei Ierarhi, anume în casa și pe așezământul învechit a fericitului întru vecinica pomenire a Domnului Vasile Lupu, unde, de când ne aducem aminte, a urmat o școală obștescă, să se statornicească o școală normală (primară) și o gimnasia...cătră care mai în urmă, să se adaugă un curs de filozofie și de pravile, - „însă gimnasiul numai provizoriu”- până i se va intipui o casă statornică, când apoi ar urma la Trei Ierarhi, numai școala normală”. Domnul încuviința propunerea Epitropilor și cursul primar începu cu prelegerea obiectelor: gramatica română, caligrafia, catechis, aritmetica și cu nisaiva începătoare învățătura, care toate să se petreacă în curs de doi ani: iara cursul gimnaziale cu: limba latină, religiunea, filologia, biografia, logica, retorica, poezia, istoria, matematica, moralul, iconomia pământescă, și politicească, istoria naturală și arhiologia; mai pre urmă, ușurându-se școala de cheltuele, să se învețe și limba elină. (Uric. part. 3, p. 33).

Toate aceste obiecte de învățătură s’au preles în limba națională, „fiind mai trebuitoare cultura limbii vorbirii neamului, în care se fac sfintele rugățiuni, se tratarisesc toate pricinele, și carea este cea mai puternică legătură spre pastrarea și îmbunătățirea neamului, și însuflețirea de dragoste către patrie”, zicea epitropii.

Și cu adevărat, că prelegerile învățăturilor în limba română atât a lucrat la renașterea spiritului de naționalitate, încât, cu toate piedicile și neajunsurile, școalele totuși au trebuit să se înmulțească și să prepare tărâmul, pentru reformele sociale și politice de astăzi, pre care nimeni, la

1828, nu le ar fi pretins. Școalele cele slovenești, elinești și arăpești din timpurile de decadență n'au putut decât să facă sentimentele de naționalitate tot mai obtuze.

Casele cele vechi fiind prea înguste pentru școala primară și gimnasiu, s'au mai edificat aripa dreaptă până'n turn, pe frontispiciul căroră se vede inscripțiunea; „Institutul Vasilian, hărăzit junimii române, 1831.

În 1835, cumpărându-se case deosebite pentru gimnasiu, la Trei Ierarhi a rămas numai școala primară și un internat de gimnasiști, carele se desființă la 1846.

Programa școlii primare s'a mai lărgit, și obiectele se propuseră, cu adăugire de biografie ale barbaților mari, în curs de trei ani, iară la 1851, pe lângă obiectele ce era, se mai adăuseră încă și: istoria Românilor, geografia țărilor române și limba latină, propunându-se toate obiectele, în patru ani. La 1857, s'au adăus și cunoștințe de istoria naturale, de fizică populară, de contabilitate și de desenul liniar, suprimându-se limba latină.

În 1855, se înființă la Trei Ierarhi, seminarul de învățători sătești cu un internat pentru seminariști, iară la 1857, se înființă și o școală reală, care însă a existat numai până la înființarea Universității din Iași, în 1860.

Observându-se că, din lipsa încăperilor de ajuns de mari, nu se putea introduce metode didactice mai bune în clasa I-a. Ministeriul de Instrucțiune Publică a mai edificat în 1860-1861, casele, care formează aripa stângă despre apus, și de atunci, s'a introdus, prin D-l Vasile Alexandrescu, în clasa I-a, metoda mixtă, carea astăzi e obligatorie, în ambele țări române unite.

I.A.D

Regulele limbii române pentru începători

de Titu Maiorescu

I

1. Școlarul intră în odaie. El ține 3 cărți în mână.

Aceste sânt două gândiri spuse. **Gândirile spuse se numesc propusăciuni.** Aci avem dar două propusăciuni.

2. Spuneți aceste două propusăciuni mai rar:

Școlarul – intră – în – odaie. – El – ține - trei – cărți – în – mână.

Vedeți că propusăciuni nu se zic într'una, ci că au mai multe părți.

Părțile propusăciunii sânt cuvinte.

Câte cuvinte are propusăciunea dintăi? Câte cuvinte are propusăciunea a doua? - Căutați în cartea de „scriere și cetire”, fața 31 și cetiți la nr.1: „Școala”. Numărați, câte cuvinte are propusăciunea dintăi, până la punct? Câte - propusăciunea a doua până la virgulă? Câte - a treia? Câte - a patra, până la punct?

Scrieți aceste propusăciuni, pe tablă.

3. Care este cel dintâi cuvânt, în propusăciunea dintâi? - Școlarul. Spuneți cuvântul acesta mai rar: Șco-la-rul.

De câte ori deschideți gura, pentru a-l spune? Șco-la-rul, - de trei ori - Spuneți tot așa, cuvântul următor: In-tră.

De câte ori deschideți gura? - De două ori. - Dar la cuvântul următor: în? - Odată.

Partea cuvântului, care se spune cu o singură deschidere de gură, se numește silabă.

4. În toate cuvintele, se află una, sau mai multe silabe.

Spuneți propusăciunea a doua mai rar, așa încât să se osebească silabele. Scrieți amândouă propusăciunile deosebite în silabe. Numărați, câte silabe are fiecare cuvânt. Căutați două cuvinte de o silabă, căutați două cuvinte de două silabe, căutați unul de trei silabe. Cetiți mai departe în „cursul de scriere și cetire”, la fața 31. „Aceasta le vorbește ” ș. c. l. pânt la punct și osebiți toate silabele.

5. Care este silaba dintâi a cuvântului *Școlarul*? Care este silaba dintâi a cuvântului *olarul*? Scrieți aceste cuvinte unul sub altul:

Șco-la -rul

O-la-rul

Ce osebite este între silaba dintâi *șco* - și între silaba dintâi *o* ? Silaba *șco* are mai multe sunete decât silaba *o*. Sunetele silabei *șco* sânt: întâi ș, apoi c, apoi o.

Fiecare silabă se compune din sunete.

Câte sunete are silaba a doua *la*? Câte are silaba *rul*? Câte - cuvântul *școlarul*? Spuneți toate sunetele, din cele două **propusăciuni**. Scrieți aceste sunete, fiecare deosebit.

6. Dacă băgați bine de seamă, vedeți că unele din sunete se pot spune ușor singure, precum sânt în cuvântul școlarul: *o*, *a*, și *u*, iar celelalte nu se pot spune ușor singure, ci le mai trebuie încă un mic sunet pentru a fi auzite, precum; ș, c, l, r.

Sunetele ce se aud ușor singure, sunt vocale. Sunetele ce se aud numai cu altele, sânt consune.

Câte vocale și câte consune are cuvântul *școlarul*? Câte - cuvântul *intră*? Arătați toate consunele, din propusăciunea dintâi; arătați toate vocalele, din propusăciunea a doua. Luați „cursul de scriere și cetire”, cetiți de unde ați rămas mai departe, până la alt punct și numărați în fiecare cuvânt, vocalele și consunele.

7. Cetiți în cartea de „scriere și cetire”, toată fața 31, până jos, căutați toate vocalele osebite și consunele osebite și scrieti-le la o parte. Cum vedeți, **în toate cuvintele române, sunt șapte vocale și 20 consune osebite.**

8. Fiecare sunet are un semn, pentru ca să-l cunoaștem la cetire și la scriere.

Semnele sunetelor pentru scriere se numesc litere.

Iată toate literele române:

Pentru vocale-*a, e, i, o, u*¹

Iar vocala **ă** se arată în scris, prin *a*, sau cu semnul **!** ~ de-asupra, de ex. *masă, văd*; vocala **î** se scrie cu *a* sau *e* cu semnul **^** deasupra, d. e. *cânt, rend, rîu*. Așadar, toate literele vocalelor sînt:

a, e, i, o, u, ă, e, â, e, î

Pentru consune: *b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, r, s, t, v*, sau *z, ș, ț*.

Aici trebuie să știți, că litera *c* arată două sunete: (slope vechi) precum și litera *g* arată două sunete: (slope vechi).

Când c sau g se află înainte de e sau i, atunci se citesc (slovă veche) iar când se află înaintea celorlalte vocale, sau î nainte de consune se citesc (slope vechi).

Cetiți: cercel, cinci, casa, cort, cumpăna, cărți, trecând, crescut, clește; - chip, cheltuit, ceasornic, cioban, ciuntit, Crăciun, obicinui, genunchiu, gingie, gata, gol, gura, găina, gărla, grindina, glas, ghimpe, ghem, giubea.

9. Fiecare literă are numele său, de ex. Litera *b* se numește *be*, litera *h* se numște *ha*, litera *m* se numește *em*. *Când se silabizează un cuvânt, atunci nu se pun sunetele, ci numele literelor, osebindu-se fiecare silabă*. De ex. Școlarul: *eș, ce, o - șco; el, a- la, școla, er, u, el-rul, școlarul*.

Silabizați și multe alte cuvinte.

10. Literele se spun într'un șir regulat, adecă: *a, b, c, d, e, i, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, d, ș, ț, ă, î*.

Șirul regulat al literelor se numește alfabet, sau abece.

Învățați alfabetul pe dinafară.

11. Osebiți sunetul de literă. *Sunetul se spune și se aude, litera se scrie și se vede*.

12. (Repetițiune).

a) Spuneți fiecare sunet din următoarele cuvinte: *Român, eu, zid, țipă, șatra, aspru, casa, cap, gard, gingie*.

Câte sunete are fiecare ? Care cuvinte încep cu o vocală?

b) Silabizați: *Român, zid, casa, gard, gingie, binecuvântare*,

Scrieți fiecare silabă osebită. Câte silabe are fiecare cuvânt? Ce este silabă?

Scrieți cu litere române cuvintele:

(slope vechi)

¹Mai nainte, se scria cu alte litere, adecă cu slope vechi. Acele nu erau românești, ci împrumutate dela Ruși. Acum noi le-am dat împrumutul îndărăt și scriem cu literele noastre române. Dar fiindcă multe cărți românești sînt scrise cu slope vechi, este bine să le cunoașteți și pe aceste.

d) Câte cuvinte sânt aici :

Maicămae este sănătoasă. Numă pot duce să mă joc.

Pâinea noastră cade toată zilele dăne nouă astăzi și în iartă nouă păcatelor noastre.

Osebiți fiecare cuvânt, în scris. Câte propusăciuni sânt aci, cu toate?
Ce este propusăciunea?

II

Părțile vorbirii.

13. Grigorie plângea.

De cine este vorba ? Ce se zice despre Grigorie ?

Cuvântul despre care este vorba într'o propusăciune, se numește subject. Cuvântul care arată ce se zise despre subject, se numește predicat.

În propusăciunea de sus *Grigorie* este subjectul și *plângea* este predicatul. Pentru ce ?

La subject se întreabă : cine ? La predicat se întreabă : ce face ? De ex.: Vulpea mușcă. Cine mușcă ? Vulpea. *Vulpea* este dar subject. Ce face vulpea ? Mușcă. *Mușcă* dar este predicat.- Apa curge. Tigru urlă. Luați cartea de cetire și scriere, căutați în multe propusăciuni subjectele și predicatul și spuneți, pentru ce sânt subjecte și pentru ce sânt predicate.

Deprimdere. Primavara vine ! Soarele lucește, iarba înverzește, florile se deșteaptă. Cimbrul miroasă, mărgăritarul se împodobește, crinul se înalță; pomii înfrunzesc și păsările cântă. Rândunica ciripește, barza toacă, ghionoaia ciocănește; albinele bâzâesc, broaștele orăcăesc, greerii cântă. Locusta îi aude și sare; muștele o văd și se joacă în aer. Copiii saltă de bucurie și aleargă pe câmp.

14. *Cine numește un lucru și spune ceva despre dânsul, acela face o propusăciune.*

În fiecare propusăciune, se află subject și predicat.

D.e.: pomul înverzește. Aceasta este o propusăciune. Pentru ce? Pentru că am numit un lucru, adică pomul, și am spus ceva despre dânsul, adică că înverzește. Care este subiectul? Care predicatul? Pentru ce?

(Teme). Formați propusăciuni, din aceste cuvinte: Vântul, a sufla. Soarele, a răsări. Copilul, a se juca. Dimineața - .Luna-. Pasărea - plângea, - apune, muri.- *Formați și alte propusăciuni, din cap.*

15. Cuvintele: luna, pasărea, copilul, dimineața, arată lucruri și ființe. *Ființele sânt de sine mișcătoare și însuflețite, lucrurile nu sânt de sine mișcătoare.*

Cuvintele care arată ființe sau lucruri se numesc substantive.

Spuneți substantive multe, unele care arată ființe, altele care arată lucruri.

16. Maria.

Aceasta încă nu este o propusăciune. Cine vrea să vorbească, trebuie să spue ceva.

Maria se joacă.

Aceasta este o propusăciune, fiindcă spune ceva despre Maria. Care cuvânt arată, ce zicem despre Maria?

Cuvântul care arată ce face cineva, se numește verb, fiindcă prin dânsul *vorbim* despre ceva.

În fiecare propusăciune, trebuie să fie un verb.

Căutați verbe, care se potrivesc cu substantivele: fratele, sora, găina, vulpea. Aflați persoane, la verbele: trage, spărgeau, dormiți. - Căutați multe verbe.

17. În vorbire, mai avem și alte feluri de cuvinte.

O mamă zice copilului său: Mama trebuie să coase acum și Alecu să vadă afară, dacă vine frate-său. Cine vorbește? Cu cine vorbește? Despre cine vorbește?

Copiii văd într-o pădure, o femeie cu apă și strigă: Niște copii se roagă, să ne dea femeia de băut, soarele ne-a încălzit prea mult.

Cine vorbește? Cu cine? Despre ce?

În vorbire, se află dar trei feluri de persoane: persoana care vorbește, sau persoana întâi, persoana, cu care vorbește, sau persoana a doua, persoana, despre care se vorbește, sau persoana a treia.

Eu trebuie să cos acum și tu să vezi afară, dacă vine el. Noi ne rugăm ș. c. l.

Persoanele nu se numesc totdeauna pe numele lor; ci, în locul persoanei vorbitoare, zicem *eu*, sau *noi*, în locul celei cu care vorbim, zicem *tu*, sau *voi*, în locul celei despre care vorbim: *el*, *ea*, *ei* sau *ele*.

Cuvintele care se pun în locul numelor, se numesc pronume. Eu, noi, tu, voi, el, ea, ei, ele, sânt dar pronume.

Puneți, unde se potrivesc pronume în locul numelor, în următoarea vorbire: Elena zice Anicăi: Elena vine la Anica cu păpușa. Păpușa este nouă și frumoasă. — Aflați numele, în locul cărora stau pronumele, în următoarele propusăciuni: El lucește, ea învață, voi cărați, noi ne jucăm, eu cânt, ele spală.

Și cuvintele: nimene, cineva, cine, ce, arată persoana a treia și stau în locul unui nume, sânt dar pronume.

Căutați propusăciuni, unde subiectul este un pronume. Ce fel de cuvânt este predicatul?

Verbele le cunoaștem ușor din aceea că putem pune un pronume înaintea lor, ca subject. D. e. : eu scriu, tu vezi, cine păzește? Nimeni nu vine, ei fug.

18. Două mere. Câte mere? Cinci degete, opt zile, o mie de soldați.

Cuvinte: *două, cinci, opt, o mie*, arată numărul lucrurilor. Cuvintele ce arată numărul lucrurilor, se numesc numerale.

Aflați substantive, la următoarele numerale: *zece, doisprezece, patruzeci, optsprezece, o mie*.

19. O luntre mică. Ce fel de luntre? Ploaia repede, banca lungă, mărul roș. Ce fel de ploae? Ce fel de bancă? Ce fel de măr?

Cuvintele: *mică, repede, lungă, roșu*, arată cum este un lucru, adecă însușirea sau calitatea lui. *Cuvintele, care arată însușirea lucrurilor, se numesc adjective. Le cunoaștem ușor din aceea că stau lângă substantive, la întrebarea : ce fel de?*

Struguri frumoși, animalul cel mai credincios, pere coapte.

Aflați multe substantive potrivite la următoarele adjective: *albastru, scurt, mai albă, cel mai înalt, cel mai fricos, mai amară, aspru*.

Aflați mai multe adjective potrivite la fiecare din substantivele: *masă, mamă, vară, râurile, tămie, garoafa, omătul, gândirea*.

Căutați multe-multe adjective.

Deprindere. Iepurele sburdalnic venea din pădurea întunecată. El avea o mare poftă de mâncare. Deodaiă văzu pe câmpul vecin curechiu înalt și alergă iute. Însă vânătorul stă după o tufă lată. El ridică pușca cea lungă și dete foc: bietul iepure se dete peste cap și căzu în iarbă verde. Duminică se va frige.

Altă deprindere. Puneți adjective, la toate substantivele, din următoarea istorioară:

O albină căzu într'o baltă. O porumbiță o văzu de sus; ea rupse o foaie din pom și i-o aruncă. Albina se puse pe dânsa și scăpă din baltă. Mai târziu, aceasta porumbița ședea pe casă. Un vânător trase cocoșul puștei, la ea. Dar albina veni. Pic! îl împunse în mână. Puf! glonțul trecu în laturi. Porumbița scăpă.

Aflați încă alte adjective, la toate aceste substantive. Si altele.

20. *(Repetițiune).*

Spuneți, ce fel de cuvinte sânt aceste :

Unsprezece, umed, surd, cine? nimene, lovesc, cel mai tare, cuțit, vale, laudă frumoasă, el laudă (frumos), negru, groapa, îngroapă, rece, răceală, recește.

Arătați zece adjective, pentru substantivul *masă*. Arătați zece substantive, ce se potrivesc cu adjectivul *negru*. Asemenea, ce se potrivesc cu *rece*.

Spuneți pronume de persoana a treia, care să pună în loc de persoane femeiești. Spuneți, care se pun în loc de persoanele bărbătești. Cum se întreabă la adjective? Cum-la verbe? Cum-la pronumele de persoana a doua?

Substantivele, pronumele, adjectivele și verbele mai îndeosebi.

21. Substantivele, *fier, garoafă, Milcovul, turmă, cimpoi*, arată lucruri din natură, adică, pe care le putem pipăi, sau vedea, sau auzi, sau gusta, sau mirosi.

Substantivele, care arată lucruri din natură, se numesc reale

Multe substantive arată lucruri, ce nu le aflăm în natură, ci numai în idee, adică, numai în capul nostru, d.e. silința, curajul, mintea.

Substantivele, care arată, lucruri, ce se află numai în mintea noastră, se numesc ideale.

Deprindere. Soarele apune, noaptea se întinde. Luna luminează pătrunde prin întineric. Silința și lucrarea încetează, somnul și repaosul se apropie.

Căutați substantivele ideale; căutați-reale. Cercetați următoarele, dacă sunt reale, sau ideale: Gheorghe, plăcere, frunte, datorie, puterea apei.

22. Simțiți ce osebite este când zic: oameni erau în pădure și când zic: oameni erau în pădure? Când zic *oamenii*, nu-i cunosc de mai înainte; dar când zic: *oamenii*, atunci hotăresc că sânt, fiindcă trebuie să mai fi vorbit de ei. Tot aceeași osebite este între: casă frumoasă și casa frumoasă, d.e.: am văzut o casă frumoasă, sau am văzut casa frumoasă. Astfel, la substantive, hotărâm prin sunetele sau literele dela sfârșit, dacă lucrurile ne sânt de mai nainte cunoscute, sau nu.

Substantivele, a căror finale ne arată că ne sânt cunoscute de mai nainte, se numesc substantive articulate; celelalte sunt nearticulate.

Osebiți, care din următoarele substantive sânt articulate și care nu. - Am văzut o pasăre; pasărea, ce am văzut-o, era pestriță. Am văzut calul vecinului. Un cal al vecinului s'a pierdut. Omul bun, un om bun, doi oameni, oamenii cei buni; cei doi oameni, lemn gros, lemnele groase, lemnul gros, ochi frumoși. Când zic: masă mare, - substantivul este nearticulat; cum îl vom face articulat? Cum voi articula următoarele substantive: sat, soldați, bancă, odăi, iepure, iepuri, lemn, lemne?

Spuneți alte substantive nearticulate și articulați-le. Căutați substantive articulate și spuneți-le apoi nearticulate.

23. *Pronumele.* Subiectul propozițiilor este, mai adeseori, un substantiv; însă și pronumele: *eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele, cineva, ceva, nimic, cine, ce* - pot să fie singure subject ca și substantivele, în locul cărora

stau: a venit un străin, a venit cineva, s'a rupt telegraful, s'a rupt ceva. Asemenea pronume se numesc: *neatârinate*.

Iată pronumele: meu, tău, său, nostru, lor, acestea, acelea, care, aceleași asemenea, tocmai ca și adjectivele, mai au un substantiv, pe lângă ele, fără care nu s'ar înțelege; d.e: inima mea, această iarnă, cartea lor.

Asemena pronume se numesc *atârinate*.

Deprindere. Gheorghe, leneșul, doarme încă; lui nu-i place să lucreze; însă noi știm, că nimene nu ajunge la bine, dacă este trândav. Sora sa este însă altfel; ce silință mare are fetița aceasta! Maica mea zice că asemenea fată este un model pentru oricine; dar frate-său e un ștregar.

24. *Numeralele.*-Dacă zicem: au ars două case, sau zece, sau treizeci și trei, atunci spunem numele lucrărilor hotărât; iar dacă zicem: *multe case, câteva case, toate casele*, atunci arătăm câtimea, dar lăsăm numărul nehotărât. Prin urmare, avem două feluri de numerale: numerale hotărâtoare și numerale nehotărâtoare.

Numeralele hotărâtoare sunt de ex.: *unul, doi, trei, școlari; ață îndoită, a patra, a cincea, a șasea parte; banca a doua, a treia, a opta*. Numeralele hotărâtoare sânt: tot, mult, câteva putini, ș.c.l. Faceți propusăciuni, din toate aceste numerale.

25. *Verbele.*-*Moșul doarme; vâtaful așteaptă; țăranii vând*

Unde sânt în aceste propusăciuni, verbele? Pentru ce?

Multe verbe, precum sunt și cele zise acum, arată pe deplin ce face o persoană și nu le mai trebuie, pentru aceasta, alte cuvinte. Însă, nu sunt toate verbele așa. Vedeți, cum sunt acestea: *Lăcătușul a dres - broasca; ce? Isus Christos a iertat dușmanilor săi; cui?*

Multe verbe mai au dar trebuință de o complinire, pentru a da înțeles deplin, în propusăciune. Complinirea stă mai ales, la întrebările: pe cine, sau ce? cui? cu cine? de cine? de ce?

Să examinăm dacă verbele sunt cu complinire, sau fără complinire, în următoarele exemple :

Un țăran muri. *Muri* este un verb fără complinire. El dăruise o vie, copilor săi. *Dăruise* este un verb cu complinire (ce și cui?) La moarte, le-a spus că vor afla în vie o comoară. *A spus și afla* sânt verbe cu complinire. Atunci, copiii începură a săpa pământul, pentru a da de comoară. Comoară de bani n'au aflat dar tot săpând pământul, au cultivat via bine și prin această silință, s'au făcut avuți. *Începură, săpa, da, au aflat, au cultivat, s'au făcut*, sânt verbe cu complinire. La ce întrebare au fiecare complinirile?

26. Propusăciunile, în care se află asemenea verbe, au dar: 1) subject, 2) predicat, 3) complinire.

Căutați aceste părți, în următoarea fabulă:

Corbul furase o bucată de caș și se pusese pe un arbore înalt. Când începu să mănânce cașul, îl văzu o vulpe și zise: Corbule, ce pasăre

frumoasă ești! Penele tale strălucesc ca penele vulturului. Dacă îți este și glasul tot așa de frumos, apoi tu ești împăratul păsărilor. Această laudă umflă pe deșertul corb și el începu a croncăni. Dar când își deschise ciocul, scăpă cașul. Vulpea îl apucă îndată, îl înghiți și râse de prostia corbului.

27. Afară de cele 5 feluri de cuvinte, pe care le-am învățat până acum, mai sunt alte patru, adică:

6) *Adverbe*. Adverbele sunt cuvinte care arată însușirea unui verb, sau unui adjectiv, sau adverb și răspund la întrebările: cum? unde? și când? De ex.: *acolo, aici, sus, bine, atunci, azi, mâine, unde? Când? numai ș. c. l.*

Adverbele trebuie să le deosebim de adjective. Adjectivele arată însușirea substantivului și răspund la întrebarea: ce fel de? Adverbele arată însușirea verbului și stau la întrebarea: cum? când? unde?

Acelaș cuvânt poate să fie când adjectiv, când adverb, după cum însușește când pe substantiv, când pe verb. De ex. : Un râu frumos ; râul curge frumos. Un cal iute. Calul fuge iute.

7) *Prepozițiuni*. Prepozițiunile sânt niște cuvinte mici, ce se pun înaintea substantivelor, pentru a arăta ce fel de legătură au substantivele cu alte cuvinte. De ex.: *copii din sat*. Aici *din* este prepozițiune, fiindcă arată în ce legătură stau copii cu satul, adică sânt dintr'ânsul.

Ion iese din oadă, fără pălărie. Apa curge sub munte. Șerpele se sue pe arbore. Domnul este la masă.

8) *Conjuncțiuni*. Conjuncțiunile sânt cuvinte, care arată legătura între propozițiuni, sau numai între cuvinte. De ex. Mă duc la plimbare, dacă va fi timpul frumos. Deși plouă, totuși, mă voi duce. Ion a fost pedepsit, fiindcă n'a învățat lecțiunile. Du -te, dar nu ședea prea mult. El și frate -său.

9) *Interjecțiuni*. Interjecțiunile sunt strigăte de mirare, de bucurie, sau de durere. D. e.: A! Bre! Ah! Vai! Ei!

28. Prin urmare sânt, peste tot, nouă feluri de cuvinte care se numesc și părțile vorbirii:

1.Substantive, 2.Pronume, 3.Numerale, 4.Adjective, 5.Verbe, 6. Adverbe, 7. Prepozițiuni, 8. Conjuncțiuni, 9.Interjecțiuni.

Deprinderea din urmă.

Arătați părțile vorbirii, în următoarea fabulă și spuneți și predicatul și complinirile.

Șoarecele șiret. Un șoarece, ieșind de sub părete, văzu o capcană.-- Aha, începu el să gândească, acolo e pusă o capcană. Bre! Ce șireti sânt oamenii! Ei proptesc o cărămidă, pe trei bețișoare și într'unul, înfing o bucățică de slănină. Aceasta numesc ei o capcană. Dar noi, șoarecii, știm foarte bine, că dacă roadem din slănină, clap ! cade cărămida și ne ucide. Nu, nu, eu cunosc șiretlicul vostru. Inșă de mirosit, tot aș mirosi slămina : olecuță de miros nu doboară încă cărămida. Hai, să-mi apropii măcar botul. Prea îmi place afumatul slăninei.

Cu aceste gânduri, sorecuțul alergă sub capcană și miroși slănina. Însă capcana era ușor așezată, așa încât, când se apropie șoarecele prea mult cu botul său, tronc ! căzu cărămida, și lacomul șoarece fu lovit de moarte.

Ce trebuie să învățăm din această fabulă ? Ca să nu mirosim slănina și să nu fim flecari și lacomi, ca șoarecele.

OBSERVAȚIUNI la regulile precedente ²

Ideea fundamentală în predarea limbii române, la școlari începători, este, *ca toți școlarii, fără excepțiune, să cunoască toate regulile, fără excepțiune*. Căci, dacă sunt în învățământul elementar, obiecte, a căror cunoștință completă nu se poate dobândi și prin urmare nu se poate cere dela clasa întregă, gramatica română este, din contra, un obiect principal, a cărui cunoștință trebuie să se ceară și să se dobândească în întregime, dela toți școlarii.

Altfel, școala primară și a greșit scopul. Căci scopul ei cel mai nemijlocit este de a produce oameni, care vorbesc și scriu bine românește, și unde nu se câștigă acest rezultat, învățătura a fost rea. Pentru a înțelege noua metodă gramaticală propusă de noi, să aruncăm mai întâi, din acest punct de vedere, o ochire asupra actualității.

Rea a fost, după cele zise mai sus, învățătura primară, de până acum; fiindcă oricare institutor cu cugetul curat îmi va mărturi că, nu în clasa II, dar nici în clasa III-a, nici măcar în clasa IV-a, și nici după terminarea studiilor primare, majoritatea școlarilor nu știe să scrie bine românește, nu știe să vorbească fără dialect și nu știe să deosebească cu siguranța cerută, toate părțile vorbirii. Când am intrat ca Director al Gimnaziului din Iași, pentru prima oară, în clasele gimnaziale, am fost surprins în modul cel mai neplăcut, văzând că dela clasa I-a, până la clasa VII-a, școlarii vorbeau rău românește și scriau și mai rău. Du-te astăzi în clasa IV-a primară sau în clasa VII-a gimnazială și pune pe școlari să scrie vre-o simplă propusăciune română, de ex. *n'am să-ți zic nimic* și 80% vor scrie plină de erori. Aceeași

² Gramatica mea se referă cât pentru lectura școlarilor, la cursul de scriere și citire, publicat înainte cu câteva săptămâni, de d-l Schwartz. Metoda acestui curs este excelentă și din această cauză, neavând o carte mai bună am fost silit să o recomand pe aceea, deși conține multe erori și erori neiertate în contra limbii române. D-l Schwartz e străin și nu știe bine românește. D-lui a făcut tot ce a putut, dar tot ce a putut D-lui, încă nu este suficient. Până când însă vom avea ceva mai bun în această privință, învățătorii vor trebui să se servească de cartea D-lui Schwartz, luând numai seama de a alege pentru citirea școlarilor, bucățile ce au mai puține erori.

observațiune am făcut-o, la înșii aspiranții și aspirantele pentru profesura școalelor primare, pe care îi examinez acum, de aproape doi ani.³

Nu mai încap: *Limba română este maltrată în școalele noastre*. Acea limbă națională, ce vom avea ca cea mai scumpă moștenire de la strămoșii noștri, acest simbol de recunoștință, care leagă popoarele de aceeași sămânță, peste sute de secole și despre care s-au făcut atâta vorbă, la începutul regenerării noastre intelectuale: această limbă amenința deja decadența, în mijlocul nostru, nimeni nu își mai bate capul de regulele ei, impulsivitatea dată de literatorii noștri, de: Alecsandri, Negruzzi, Bolintineanu, Eliad, este amortită, calea filologică croită de Cipariu, de Laurianu și de repozitul Maiorescu, nu este urmată, și cu multe iluzii și speranțe ce le-a pierdut această generațiune seacă, se pierde și limba iubirii materne și a studiului ei. De abia câte un profesor, ca Maximu, ca Circa, fac vreo încercare izolată de viață, onorabilă pentru dâșii, dar neobservată de cercul friguros, în care sunt siliți a trai.

Cine te mai înțelege astăzi, dacă strigi: limba și naționalitate sânt, în specie pentru Români, cuvinte aproape identice ! Cultivă limba poporului, lățește-i-o prin toate satele, învață-l să și-o cunoască cu toate dependențele ei, cu poezii și cu cântece, cu tradițiuni istorice și cu povești populare și atunci ai regenerat un popor, pe tărâmul intelectual, cu acelaș rezultat, cu care îl regenerezi pe tărâmul economic, prin o lege rurală! Dă-i poporului, 60 de gramatici bune și ele vor avea același succes ca 60 de tunuri, și un dicționar etimologic lătit în societate plătește, chiar pentru dezvoltarea politică, mai mult decât o fabrica de arme din București.

Dar cine te mai înțelege astăzi, când îi spui astfel de cuvinte? Generațiunea, în mijlocul căreia trăim, s'a depărtat dela asemenea lecțiuni, seriozitatea studiului limbistic, și istoric a speriat căpăținile gingașe ale coconășilor moderni și în loc de a scrie cărți, d-lor s'au pus să scrie jurnale și acelea-ca vai de ele. Și aici, d-nii mei, permiteți o abatere dela calea gramaticală și o mică excursiune, în altă sferă ce o justific, punându-i în frunte cuvântul grav, care de cinci ani încoace sună la urechile tuturor Românilor : politica și iar politica !

Da, Domnilor noi suntem un popor politic, noi suntem strănepoții acelor Români care nu-și băteau de estetică și de știință, ci se ocupau de jurisprudență și de arta de stat, care au produs împărați și istorici celebri, dar nu artiști și bărbați de știință abstrasă, a acelor Români, despre care cântă un poet al lor :

³ În fine, la concursurile din urmă, în Septembrie 1864, după atâtea ostenele date de Comitetul Inspecțiunii școlare, la această pricină, puturăm constata un rezultat mai îmbucurător. Se vedea cel puțin, că concurențele se preparaseră în special, din această materie și începuseră a-i înțelege importanța

Excudent alii spirantia molius aera
Credo equidem, vivos ducet de marmore vultus,
Orabunt causas melius, coelique meatus
Describent radio et surgentia sidera dicent :
Tu regere imperio populos, Romane, memento :
Hae tibi erunt artes, pacique imponere morem.

(Virgil. Aen. VI, v. 847-852)

Dar D-voastră, nu vedeți, că politica adevărată nu este cu puțință, fără studiul istoric? Că politica este arta de a conduce un popor, spre destinațiunea sa? Că însă această destinațiune nu se poate ghici din saloane, ci trebuie să fie urmărită cu răbdare și răbdare, în revelațiunea ei istorică prin 17 secole până acum? Că aci tocmai limba este busola conducătoare, legătura națiunii, timbrul ei caracteristic, stampa nemuritoare, cu care a însemnat-o natura, pentru a-și cunoaște și recunoaște conaționalii de acelaș sânge și de aceeași chemare istorică și pentru a alunga dela sine, orice tendință străină? Că prin urmare *primul pas de politică solidă este deșteptarea limbii și a conștiinței istorice într'un popor?*

Nu ocuparea politică serioasă este rea, căci aceasta se bazează pe studiul cel mai sever și mai sistematic. Dar este rea, e pernicioasă și funestă maimuțăriia politică ce molipsește junimea de astăzi, este rea depărtarea dela studii serioase și năvălirea în broșuri, este rea fanfaronada liberală și declamațiunea de prin cafenele, pronunțată de domnișorii parfumați, care încă n'au șters de pe ei pulberea școalei și, cu idei necoapte și cu noțiuni nemistuite, au aroganța de a se crede oameni politici, este rea cu un cuvânt toată direcțiunea, care ne îndepărtează dela învățătura solidă și sistematică și ne aruncă înainte de timp, în activitatea abruptă și aforistică a jurnalelor. Cine astăzi, la noi, se pune pe politică jurnalistă, în loc de a se pune pe studiu sistematic, acela este un copil nebun, care vrea să înalțe coada smeului și ține smeul însuși la pământ.

Este de datoria oricărui profesor conștiincios a chema în toate ocaziunile, atențiunea studenților, asupra acestui pericol și a le arăta calea cea dreaptă, și eu, din parte-mi, o repet și aci: calea cea dreaptă pentru junimea noastră, în știință conduce întâi, la studiul cel mai sever și îndelungat al istoriei și al limbii române și apoi spre ramurile practice, ale sferei intelectuale, în funcțiuni de stat și politică.

Această expunere cam lungă ne poate arăta, chiar din punct de vedere al unei politici solide, necesitatea studiului limbii române. Întrebarea practică este, cum trebuie să se cultive acest studiu, spre a aduce marele rezultat științific și politic, ce-l atinseserăm mai sus? Cultivarea lui este de două feluri: una este științifică și estetică în clasele superioare ale societății și pentru această trebuință, va îngriji Gimnaziul și Universitatea; este gramaticală și curat națională în poporul de rând și pentru aceasta, trebuie să

îngrijească școala primară și mai ales școala comunală de prin sate. Gimnaziul și Universitatea nu ne privesc aci; vom avea, poate, ocaziunea de a arăta altundeva, modul cultivării limbistice, în aceste Institute. Aci ne privește numai școala primară, și ea merită cea dintâi privire, fiindcă, pe lângă valoarea sa proprie și intrinsecă, ea mai este încă condițiunea neapărată, pentru prosperarea acestui studiu, în sferele superioare de învățământ, în Gimnaziu și Facultăți.

De aci rezultă teza practică: dela învățătura limbii române în școlile primare, trebuie să înceapă regenerarea noastră intelectuală. De aceea, subscrisul, văzând lipsa totală de atențiune pentru această ramură a învățământului, s'a oferit în Octomvrie 1863 de a o îmbrățișa și a primi Direcțiunea școlii normale dela Trei-Ierarhi, nu din încredere că va fi singur în stare de a pune piatra fundamentală la acest edificiu național și mai puțin încă din așteptarea vreunei recunoștințe pe acest țărâm, deocamdată ingrat, ci din datoria de a arăta calea ce o crede adevărată și de a-și sacrifica activitatea în orice caz acolo, unde îi spune că este de sacrificat. Aci, mi-o spune conștiința și eu o spun altora, după dânsa; aci este un câmp de activitate modestă, pacientă, în aparență inferioară, în realitate de importanță suverană pentru poporul nostru și, cu o expresiune politică, pentru statul nostru. Aci este ținta, spre care o parte din junimea noastră trebuie să-și concentreze silințele sale. Aici este locul unde se împlântă stindardul cel mare, care va chema pe toți Românii din toate țările, la vatra comună.

Să rezumăm: Regenerarea poporului român începe dela cultivarea limbii române; cultivarea limbii române presupune studiul ei în toate secolele și începe dela cele elementare, se înțelege, după un sistem rațional. Astfel, sistemul rațional de gramatică română elementară, totdeauna un mijloc puternic pentru deșteptarea inteligenței școlarilor, este, în împrejurările noastre, o necesitate, pe cât de logică pe atât de patriotică, și institutorii primari și învățătorii din sate să se pătrundă de adevărul, că în obiectul limbii române, au una din cheile cele mari, care deschid poarta viitorului nostru național.

Dar, o repetim: gramatica română câștigă numai atunci această importanță, când este tratată în mod rațional, adică astfel, încât să fie, întâi, pe deplin înțeleasă și să îmbrățișeze, al doilea, pe cât se poate mai mult, viața literară a poporului nostru. Pentru aceasta se cere: 1. noțiuni elementare, dar solide, de gramatică pentru începători, 2. o carte de lectură rațională alcătuită din descrieri de obiecte practice, mai ales aflătoare în economia noastră casnică, din povești naționale și din cântece populare, nu din traduceri franceze ca cele de până acum, scrise într'un jargon neologist, încât nu le mai înțeleg nici oamenii mari damite copiii: 3. o gramatică mai intensă, care să ilustreze numai prin exemple luate din încercările literare române.

Acesta este cercul de activitate, care trebuie să fie împlinit pentru învățătura limbei române, în cele patru clase elementare.

Noi îl începem cu partea întâia, cu noțiunile elementare de gramatică, pentru începători. Cărțile gramaticale întrebuințate până acum, spre acest scop, în clasa a II-a primară, departe de a fi bune erau deadreptul stricătioase inteligenței școlarilor. În adevăr, să ne punem un minut, precum ne prescrie mintea sănătoasă și pedagogia, în pozițiunea școlarului, pe care voim a-l învăța, și să vedem, cum va putea el să primească lecțiunile de gramatică, date până acum. Luăm, pentru aceasta, orice gramatică primară întrebuințată la noi, a D-lui Măcărescu, a D-lui Platon, etc. Aceste gramatici sunt sintetice și încep cu sistemul regulat, mai mult sau mai puțin științific, al limbii române. Ele încep, dar, cu definițiunea gramaticii, spun că se împarte în etimologie și sintaxă, mai adaug (fără cauză) ortografia și prosodia, dau definițiuni prealabile pentru fiecare din aceste părți, se apucă apoi, îndată de etimologie și spun că ne învață părțile vorbirii, Substantivul, Adjectivul, Pronumele, Verbul, ș. c. l., ș. c. l.

Pe cărțile Dumnealor, se cetesc aceste lucruri foarte frumos, dar ian să vedem, ce față iau în capul școlarilor, pentru care sunt scrise. Bietul școlar, care vine din sânul familiei, unde de învățat, a învățat românește și știe să vorbească, dar n'a auzit, de când este, formidabilele cuvinte de : etimologie, sintaxă, ortografie, gramatică și cum se mai numesc, bietul școlar, dar, intră în școală și așteaptă să învețe și să înțeleagă ce-i va spune institutorul.

Cel dintâi cuvânt ce-l aude e „gramatica”, cuvânt străin, cuvânt grecesc, neînțeles pentru dânsul și chiar neinteligibil ani dearându-l. Învățătorul, după ce a început cu un lucru neînțeles, caută însă îndată a-l explica și zice, că gramatica ne învață să vorbim și să scriem bine românește. Copilul, care vede că știe să vorbească românește, nu prea înțelege, cum să-l învețe gramatica încă odată să vorbească, dar știind că, cu scrisul, îi merge mai rău, speră că mai ales scrierea va fi dibăcia, ce-i va procura acea măiestrie botezată grecește. După ce și-a format astfel despre gramatică, o idee bună – rea, adică un pătrar bun și trei pătrare rea, i se spune că această gramatică are patru părți: etimologia, sintacsa, ortografia, prosodia. Nouă cuvinte grecești, nouă confuziune! De-abia le cetește copilul, de-abia le pronunță, de-abia le învață pe dinafară (de regulă rău, pentru toată viața lor; mulți zic totdeauna, *sindags*, alții *etomologie* și alte asemenea erori, inevitabile la lucruri neînțelese) ; în fine, se cere explicarea lor. A priori și înainte de a ne uita la cărțile gramaticale, putem să știm că explicarea va fi imposibilă. Cum să explici școlarului prosodia, la începutul gramaticii, când el nu știe încă ce e cuvânt, ce e accent, ce e scopul vorbirii? Cum să-i explici ortografia, când el nu știe încă, ce e rădăcina de cuvânt, ce e derivațiunea sunetelor? Cum să-i explici ce e sintacsa, când el nu cunoaște încă părțile

vorbirii și nu știe ce va să zică a compune? Aceași piedică – la etimologie. Pentru ca să ne convingem acum, din experiență, despre această imposibilitate, nu avem decât să luăm în mână, gramaticile sintetice. D. Măcărescu zice: Etimologia ne învață a cunoaște părțile vorbirii, adică analiza gramaticală. (NB. Copilul care nu știe cuvântul etimologie, i se explică prin cuvântul *analiză*! și asemenea, mai la vale, sintaxa, prin *sinteză*). D. Platon zice: Etimologia ne arată câte feluri de cuvinte sânt în limba noastră și cum se schimbă ele în vorbă. Un învățător conștientos trebuie să explice acum, copiilor, această definițiune. Pentru ca să înțeleagă copiii, ce va să zică feluri de cuvinte, învățătorul trebuie să înceapă a le arăta diferența lor; va vorbi dar despre diferența între substantiv, adjectiv, verb, adverb, etc. Dar pentru ca să înțeleagă copiii această diferență, trebuie să capete o idee de obiecte, de însușiri, de lucrări, etc. Apoi, pentru ca să înțeleagă ce va să zică „schimbarea lor în vorbă”, trebuie să capete o idee de flecțiunea gramaticală, de declinațiunea și conjugățiunea unor cuvinte și de invariabilitatea altora, etc.

Să ne oprim aci. Ce spectacol ni se prezintă? Copilul a învățat, în I-a lecțiune, despre gramatică; dar nu știe ce este gramatica, fiindcă i se va explica prin diviziunile ei; dar nu știe încă ce sunt diviziunile ei, fiindcă de-abia a început explicarea uneia dintre ele, a etimologiei; dar nu înțelege încă, ce e etimologia, fiindcă de-abia a început explicarea părților vorbirii; dar nu înțelege încă ce sunt părțile vorbirii, fiindcă nu știe ce sunt osebirile între ele; dar nu poate înțelege încă ce sunt osebirile între ele, fiindcă nu are idee de substantiv, adjectiv adverb, conjuncțiune, etc. ; dar nu poate înțelege ce este substantiv, adverb, etc. și ce osebite este între ele, fiindcă nu are încă idee despre variabilitatea și invariabilitatea cuvintelor, fiindcă nu are încă idee despre declinațiune, conjugățiune, numere, persoane, etc, etc. Iar când va avea aceste idei, atunci tocmai va fi ajuns la finea gramaticii, pentru clasa a II- a. Cu alte cuvinte: școlarul, numai la lecțiunea din urmă a gramaticii, va fi înțeles, ceeace înseamnă lecțiunea dintâi, iar până atunci, nu înțelege nimic. Ce este rezultatul? Rezultatul este, că învățătorul, care totuși trebuie să propășească din lecțiune în lecțiune, cu materia sa, lasă astfel explicarea de azi pe mâine, pe poimâine etc., iar până atunci, obligă pe școlari a învăța pe dinafară, cât s'a cetit, cu sau fără înțelegere. Școlarii, dar, cu idei neexplicate, incomplete, confuze și prin urmare slabe și ușor de uitat, memorizează mecanicește, din paragraf în paragraf și, ostenindu-se de a aștepta tot pe mâine, explicarea definitivă a lecțiunii de ieri, de o lună, de două luni, etc., nu se mai silesc a înțelege, pierd șirul primitiv și se dedau la o tâmpitoare învățare pe dinafară.

Rezultatul final este dar rău și periculos, în aceste trei privințe: 1) școlarul, care nu poate înțelege decât tocmai în urmă, lecțiunea dela început, când ajunge la fine, în timp de nouă luni, a uitat începutul, sau cel puțin nu-l

are prezent, cu vivacitatea cerută, pentru a-l înțelege acum și a pătrunde șirul logic al învățaturii; 2) școlarul, chiar cel mai bun, aflându-se în neputința de a ține șirul învățaturii, uită părți considerabile ale gramaticii, din lipsă de înțelegere și are astfel lacune, în știința sa elementară; 3) și acesta este pericolul cel mai grav: școlarul, neputând înțelege pe deplin nici o lecțiune, până la fine și fiind obligat cu toate acestea a o învăța, este silit a învăța numai pe dinafară, și încet, încet, nici nu-și mai dă osteneala de a înțelege, ci memorizarea mecanică devine inevitabilă și din dânsa se naște pierderea atențiunii, pierderea spiritului viu, ce trebuie să caracterizeze pe școlari, și în fine, tâmpirea intelectuală, ce (o mărturisim cu durere) caracterizează majoritatea școlarilor noștri.

Dacă acestea sunt rezultatele dobândite chiar cu cea mai bună intențiune a învățătorilor; dacă cu sistemul sintetic nu se pot evita aceste pericole, chiar de un învățător conștiincios – cât de tristă este starea școlarilor, când învățătorul e fără conștiință și fără metoadă, precum sunt mulți la noi, când nu caută, decât să-și împlinească litera moartă a programului impus de guvern, când își crede datoria sa împlinită, dacă ordonă învățarea pe dinafară a materiilor prescrise și prin urmare, nu face altă, decât a-i împărți cartea D-lui Măcărescu, în atâtea bucăți, câte lecțiuni are de predat și apoi a vârfi aceste bucăți, în capul școlarilor, pe dinafară, fără a se întreba, dacă înțelege, sau nu. Apoi, numai îi vezi că paradează la examene, cu asemenea învățături false și periculoase și comisiunea examinatoare de prin sate, de regulă mai necălită decât învățătorul, dă premiul dintâi, acelui școlar, care a recitat mai fără eroare, cel mai spirit și mai papagalicește, lecțiunea gramaticală din carte! – Rezultatul acestor procedări funeste este depravațiunea spiritului junimii și aceasta, se va putea observa cât de curând, în mod eclatant, fiindcă deja acum i se văd precursorii ei, fiindcă școlarii de astăzi, în loc de a fi mai buni, sunt mai răi decât cei de acum 10 ani, mai nedisciplinați, mai lipsiți de însușirile unui adept al învățaturii. Unde mai vezi în ei, spiritul viu de știință? Unde, ochiul scânteetor al inteligenței? Unde, energia și iubirea de adevăr? și acea seriozitate și bunăvoință, ce distinge în alte părți, pe școlari? A trece degrabă – degrabă, toate clasele, a scăpa pe la examene, a lua pe furiș, vre o notă bună, fără a se îngriji, dacă merită sau nu, și dacă sunt la internate, a critica mâncarea; aceasta este singura tendință a marei lor majorități.

Cea dintâi vină a acestei depravațiuni este în sistemul de învățământ din clasele primare. El trebuie să remedieze acum la aceste rele și să refondeze predarea objectelor, pe un sistem rațional, adică potrivit cu înțelegerea copiilor și totodată logic și complex. Și fiindcă între obiectele învățaturii primare, limba română este cel dintâi, cu dânsa trebuie să începem reforma.

Din arătările de mai sus, se va fi convins oricine despre imposibilitatea sistemului de până acum și astfel vor fi preparate spiritele, pentru a primi un sistem nou. Eu nu zic, că grămaticile D-lor Măcărescu, Platon, etc. sunt rele, dar zic: că este rea, este imposibilă întrebuințarea lor în clasa a II-a și a III-a primară. Ele nu pot să fie întrebuințate decât în clasa a IV-a, după ce școlarii au câștigat pe o cale rațională, cunoștințele gramaticii și nu le trebuie decât o sinteză complectă și științifică a lor. Iar în clasa a II-a, pentru începători și în clasa a III-a, trebuie să fie sistemul cu totul întors și respunzând la cele trei pericole enumerate mai sus, să prezinte școlarului, următoarele trei avantaje: 1) **înțelegerea deplină a fiecărei lecțiuni, dela cea dintâi până la cea din urmă,** 2) **cunoștință completă și fără nici o lacună, a întregii materii propusă,** 3) **pătrunderea lecțiunii cu mintea, aflarea fiecărei finețe, prin propria atențiune și prin urmare, depărtarea totală a memorizării mecanice.**

Acesta este scopul, ce și-l propun cele 16 pagini de gramatică, ce preced observațiunile de față și acest scop îl și ajung, precum m'am convins din experiență, înainte de a le încredința publicității. Cine citește această gramatică, va vedea mai întâi, ca însușire esențială a ei, că pornește dela lucruri deja cunoscute școlarului și apoi trece la necunoscut. Căci a explica, va să zică tocmai a forma concepte nouă, din concepte vechi, și cine începe, din contră, o învățătură cu lucruri cu totul nouă, acela face explicarea imposibilă și oprește înțelegerea. O însușire, ce e consecința celei dintâi, este apoi aceea, că nici un cuvânt nou nu este introdus, decât după ce s'a preparat mai întâi, la mintea școlarului, toate elementele necesare, pentru ca el să le înțeleagă îndată. Astfel în această gramatică, toate sunt înșirate cu logica cea mai strictă, și aceasta ne-a costat mai multă osteneală, decât ar părea la prima vedere, a unei broșure așa de puțin voluminoasă. O a treia însușire este că deșteaptă la orice paragraf, propria activitate a școlarului și nu-i permite a fi indolent, iar pe de altă parte, silește astfel pe învățător a avea atențiunea cea mai ținută asupra lecțiunii și nu-i permite șlendrianul teribil, în care adormeau mulți din ei, până acum, încredințându-se în mecanica memorizare a școlarilor.

Aceste puține cuvinte vor fi deajuns pentru a caracteriza noua încercare gramaticală. Învățătorii n'au decât să o aplice și să o verifice prin singura probă admisibilă, prin predarea în școală, și apoi se vor convinge despre adevărul ei. Nu mai avem, dar, decât a adăuga aci, câteva observări practice pentru învățători, relativ la întrebuințarea sistemului gramatical tipărit mai sus. Aceste observațiuni formează obiectul metodicii pentru gramatica română, pe care am predat-o noi în cursul acestui an școlar, în amândouă școlile normale din Iași. Aci vom explica după această metodică, numai doi paragrafi drept model de procedare mai departe.

Observarea generală: Cele 25 de paragrafe de gramatică (imprimare mai sus) conțin materia întregului an școlar, pentru clasa a II – a primară, după programul actual. În tipar, sunt numai 16 pagine, dar în realitate, se cere, pentru învățarea lor solidă, nouă luni.

La § 1. Învățătorul va pune un școlar să citească rândul dintâi al cărții și apoi să-l scrie la tabelă: „*Școlarul intră în odaie. El ține trei cărți în mână.*” Pe urmă, școlarul va ceti mai departe: „Acele sunt două gândiri spuse”. Pentru ca să înțeleagă școlarii bine, ce va să zică „gândire”, cuvântul, din nenorocire, greu pentru copii, dar care nu se poate înlocui prin altul mai ușor, învățătorul va da mai întâi, o sumă de exemple ușoare, d.e: Pasărea zboară, apa curge, etc., și apoi va întreba pe mai mulți dintre școlari, să-i spună și ei alte gândiri, din capul lor. Școlarii îi vor spune atunci d.e.: eu sunt școlar, sau: banca este albă, sau așa ceva. Învățătorul va produce astfel dela școlari vre o zece – douăzeci de gândiri. Aci însă, învățătorul trebuie să primească numai gândiri, ieșite, în adevăr, din capul copiilor și pe care le înțeleg ei; dar să nu sufere gândiri prea grele, pentru copii, ce aceștia au avut, poate, păcatele, de le-au învățat alt undeva, pe dinafară, precum ar fi „Dumnezeu este vecinic”, „Sufletul e nemuritor” și alte deasemenea. Dacă s'ar întâmpla ca vre un școlar să zică astfel de lucruri, atunci învățătorul să-l oprească îndată, să-i spuie că vorbele acestea sunt prea grele de înțeles, prea înalte pentru copii și să-i sfătuiască a spune lucruri ușoare, mai ales ce le vede acum, de ex.: odaia este albă, ciobota (cisma) este neagră, etc. În acest chip, învățătorul începe de îndată, a pune în lucrare regula cea mai pedagogică: *orice se învață în școală, trebuie să fie înțeles de școlari.*

Pentru exemplele din școala elementară, o ciobotă neagră este de mai folos decât sufletul nemuritor.

Apoi învățătorul va arăta școlarilor, ce osebire este între „gândire” și „gândire spusă”. Gândirea este numai în capul nostru, gândirea spusă o scoatem afară din cap și o arătăm altuia, prin vorbă, sau prin scris. Deaceia, numai gândirea spusă se numește propusăciune, căci cuvântul propusăciune vine dela *pro*, ce în limba română veche, încă de pe vremea strămoșilor noștri Romani, înseamnă *înainte* și dela *pusăciune* sau punere, propusăciune însemnează, dar, punere înainte, adică punerea gândirii mele, înaintea altuia, și astfel gândirea spusă se chiamă propusăciune. Învățătorul va explica aceasta, pe cât se poate mai la înțelesul școlarilor, pentru a-i familiariza cu acel cuvânt nou.

Institutorul trebuie să se oprească la această lecțiune, până când toți școlarii sunt în stare să-i dea gândirii spuse și să le numească propusăciuni. Paragraful 1 îl va ocupa, prin urmare, 3, 4, până la 6 ore de lecțiuni, după numărul școlarilor. În orice caz, institutorul nu pășește la altă lecțiune, până când nu s'a încredințat că cea dintâi este pe deplin înțeleasă de toți.

La §2. După ce a pus învățătorul pe școlari, să-i repete cele învățate în §1, până când s'a încredințat că l-au înțeles, trece la n-rul 2, unde școlarii înțeleg și învață, ce este cuvântul. Școlarii citesc întâi paragraful, apoi învățătorul le zice iarăși, să spuie și ei gândiri de ale lor, să le desfacă și pe acestea în cuvinte, rostindu-le încet și să numere cuvintele. În fine, va da și învățătorul exemple de propusăciune de la sine, provocând pe școlari să le desfacă în cuvinte, mai întâi în grai și apoi în scris, la tabelă, sau pe plăcile lor. Aci, învățătorul va alege mai cu seamă propusăciuni, în care să se afle olaltă, cuvinte, ce oamenii fără cunoștință gramaticală, le scriu într'una, în loc să le scrie în două, de ex.: eu mă întorc dela școală: „de”, „la” – sunt două cuvinte și prin urmare, trebuie să fie scrise osebit. Eu mă duc într'acolo; „între” este un singur cuvânt și nu trebuie să fie scris: „în tr'acolo”, etc.

Aceste deprinderi, sau exerciții speciale din graiu și la tabelă, asupra despărțirii și legării cuvintelor sunt de cel mai mare folos, deși până acum, nu s'au pomenit în școalele noastre primare. Ele cer toată silința învățătorului, dela început. Numai așa se vor deda copiii a scrie cuvintele lămurit. Căci acum este o rușine a vedea, cum mai toți scriitorii din Ministerii și Judecătorii, deși au trecut prin diferite școli române, scriu adresele oficiale cu ortografia cea mai proastă și mai ales cu o sumă de erori în contra regulii gramaticale desvăluite în acest paragraf,

Greaua deprindere a § 2 va ocupa dar pe învățător, cel puțin 6-10 ore de lecțiuni, în care se vor da și se vor scrie tot mereu, exemple pentru distingerea cuvintelor. Exemplele trebuie să fie variate, învățătorul întreabă școlarii pe sărite și susține astfel, în chipul cel mai viu, atențiunea tuturor.

Încă o observare e de făcut pentru întregul curs al învățăturii. Toate propusăciunile și cuvintele ce le zice școlarul, trebuie să le zică lămurit, cu voce pătrunzătoare, fără a schimba vre un sunet. La din contră, învățătorul îl va îndrepta îndată și îl va face să repete propusăciunea, sau cuvântul, până când îl va zice bine și nici prea tare, nici prea încet. Mai ales vorbirea dialectică, adică acea care se află numai într'o parte mai mică a țării și nu se vorbește de toți Românii, trebuie să fie îndată îndreptată. Dacă școlarii zic: picere, cărți noi (București), vorbască, dzice (Iași), s'o mghirat, 'unu fârtal la patru (Sibiu), șine, jin (Timișoara), mânc, (Brașov) ș.c.l., învățătorul îl va îndrepta și îl va deprinde să zică: picioare, cărți nouă, vorbească, zice, s'a mirat, trei și un pătrar; cine, vin; mânânc, mă duc ș.c.l. Această îndreptare o va face învățătorul dela cea dintâi lecțiune până la cea din urmă și așa se vor deprinde copiii, în ora gramaticală, a vorbi românește curat și toți, din toate locurile, aproape într'un fel. *Este una din misiunile importante ale școlii primare, de a susține în toate părțile unui popor, o limbă egală și comună.*

Curmăm aci observările metodice. Orice învățător practic și le poate completa. Pentru candidații preparamanți dela Trei Ierarhi, le dau eu incomplet,

și acesta formează cursul lor de gramatică română, însoțit de deprinderile practice, la școlarii din cl. a II – a.

Terminând, arătăm rezultatul dobândit, după această metodă, la finea clasei a II – a primară: toți școlarii cunosc părțile vorbirii și știu a le distinge unele de altele; toți știu, ce e propusăciunea, ce e subiectul și predicatul, ce e cuvântul, silabă, sunet și literă; toți scriu ortografia lui C. și G.; toți vorbesc românește, fără dialect; o mare parte din ei, citesc cu accent natural, și în fine, ceea ce este de cea mai mare importanță, toți sunt plini de o vie atențiune și urmează cu inteligența deșteptată, propășirile învățătorului.

Aceste rezultate le-am constatat din experiență și prin urmare le garantez.

Ele cuprind tot succesul ce se poate cere în această privință dela școlarii clasei II– a primare și împlinesc totodată cerința programului alcătuit de Consiliul superior de Instrucțiune publică, care prescrie cu înțelepciune: cunoașterea părților vorbirii, după o metodă practică.

T.Maiorescu

Știri școlare

Dela 1 Septembrie 1863 până la 31 August 1864

I.PROFESORII

Corpul profesional al Institutului normal dela Trei Ierarhi a fost foarte mărginit. În anul școlar 1863 – 1864 s'a compus numai din:

1. D. Teodor Burada, profesor de muzică vocală, și
2. Subscrisul Director, profesor de pedagogie, predând și metodică gramaticii și exerciții stilistice.

Prin bugetul lucrător dela Iulie 1864 încoace și cu începerea noului an școlar, s'a împlinit această lacună simțibilă și s'au mai adăugat

3. Un profesor de științe exacte și
4. Un maestru de gimnastică.

Despre ocuparea cadrelor lor, vom raporta în anuariatul viitor.

II.PLANUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Institutul Vasilian se află acum într'un timp de tranzițiune. Până în Septembrie 1863, cursul studiilor sale erau numai de un an. În acest singur an, candidații se preparau din pedagogie și din șt. naturale. Gramatica cu metodică ei, aritmetica și sistemul de cetire și scriere nici nu se pomeneau. Rezultatul era potrivit cu neajunsul învățământului. Candidații, după nouă luni de învățare, primeau absolutoriul de finirea cursului și știau să scrie caligraficește destul de frumos și să enumere clasele botanice ale lui Linne, plus noțiuni teoretice și netrebnice despre „scopul și importanța” pedagogiei,

dar mai mult – nimic. Astfel, deveneau învățători, fără a fi știut vreo dată să scrie ortograficește, fără a fi cunoscut bine gramatica, fără a-și mai aduce aminte de aritmetică și neavând nici măcar umbra unei metode. Cine a cunoscut institutul preparandal de mai înainte știe, că, departe de a exagera, noi n'am marcat încă destul înjosirea nivelei de cultură camciadală, pe care se aflau acei iluminatori ai poporului român.

Această stare a lucrurilor trebuia să înceteze. Ministrul Odobescu, înțelegând pe deplin importanța școalei normale de învățători, a arătat în Iulie 1863, deciziunea de a o reorganiza, dar, retrăgându-se dela Minister deja în Octombrie 1863, n'a putut face aci, decât două schimbări: a fixat timpul învățământului la doi ani și a onorat pe subscrisul, cu direcțiunea institutului Vasilian. Subscrisul, începându-și noua activitate în Ianuarie 1864, nu a aflat vre un program stabilit, și rămâne dar însărcinat a propune însuși modul reorganizării acestui învățământ. Un studiu minuțios al școalelor respective din Prusia, cari, cum se știe, au servit de model, pentru organizarea școalelor în Franța și sunt legalmente propuse ca model prin regulamentul școlar al Moldovei, m'a convins că organizarea lor este excelentă pentru statele civilizate, cum sunt Prusia și Franța, dar imposibilă pentru treapta de cultură semi-barbară, a societății noastre. Cauzele acestei diferențe le voi expune pe larg, în însuși proiectul regulamentului definitiv pentru școalele noastre normale și primare. Aci, mă mărginesc a arăta, că sufletul învățământului popular în Prusia și, după modelul lui, în Franța, se caracterizează prin două direcțiuni: direcțiunea religioasă și direcțiunea estetică. Studiul rațional al religiunii, muzica vocală, desemnul și ilustrațiunile se întind în toate ramurile învățământului. (Acesta merge așa de departe, încât, după o metodă mai nouă, chiar cetirea și scrierea se învață prin desmn, o metodă recomandată de Rendu pere⁴ și pentru școalele franceze). O asemenea practică este cu neputință la noi; clerul nostru nu este la înălțimea culturii, artele nu sunt lățite, dela învățători, nu se pot cere cunoștințe muzicale în vioară și în organo – clavier, precum se află în Prusia, și, în fine, aparatele, modelele de desemn, plăcile, hârtia de note, etc., nefiind fabricate în Principatele Unite, sunt cu mult prea scumpe și prea rare, pentru a putea fi întrebuințate în școalele noastre elementare.

În școalele noastre elementare, trebuie să ne ferim deocamdată de orice lux și, introducând numai strictul necesar, să ne concentrăm îndoite silințe asupra deșteptării inteligenței și a vieții naționale, în școlari. Organizarea școalei normale dela Trei Ierarhi și, după forma ei și a celorlalte școli, va trebui dar să fie potrivită cu împrejurările noastre și nu copiată de altundeva. De aceea subscrisul, desprețuind, din adâncul inimii toate programele teoretice, care pe hârtie sunt frumoase, dar în realitate se produc numai ca

⁴ E.Rendu, Manuel de l'enseignement primaire; Paris, 1858, pag. 21-23'

niște caricaturi din țări străine, a crezut de datoria sa: a încerca mai întâi în practică, un mod de învățământ adoptat la școalele noastre și a propune apoi numai după experiența completă, câștigată din cursul de doi ani, ceea ce va fi aflat că este bun pentru învățământul primar și că se va putea înrădăcina în poporul nostru. O organizare teoretică în școli normale, dacă este vorba de aceasta, se poate traduce într-o singură oră din cărți franceze sau germane, dar o organizare care să aibă viață, cere cel puțin, doi ani de studiu practic, în însăși țara aceasta, și asemenea studiu ar trebui să preceadă toate instituțiile nouă și în alte sfere ale statului. De un lucru trebuie să se ferească într-o țară de reorganizat orice corp consultativ, fie Consiliul superior de Instrucție publică, fie Consiliul de Stat, etc. : de a nu deveni o fabrică mecanică de proiecte teoretice.

Prin urmare, subscrisul va așterne în Iulie 1865, după terminarea cursului complet de doi ani, proiectul de organizare a școlii normale și a dependențelor ei. Pentru astăzi, are datoria a arăta modul învățământului, precum s'a pus în lucrare, în anul școlar expirat.

In anul școlar 1863 | 1864 s'a propus:

ANUL I

Pedagogia.

Principiile de educație și mai ales de instrucție, cu privire deosebită la metodele, atât generale cât și speciale, - trei ore pe săptămână. Afară de aceasta, candidații preparanți au fost obligați să asculte un curs de psihologie populară, fără a fi examinați din acest obiect, 3 ore pe săptămână.

Pentru deprinderea practică, preparanții au sarcina de a ține disciplina școlarilor, în cele 6 clase primare (clasa I-a, cu trei secțiuni) dela Trei Ierarhi. Spre acest finit, ei erau împărțiți în diferitele clase și păzeau ordinea în tot timpul lecțiilor, profitând totdeauna de învățământul institutorilor.

Metodica gramaticii române.

Gramatica elementară, cu instrucțiuni perpetue pedagogice, despre modul cel mai rațional de a o explica școlarilor primari (vezi mai sus: Regulele limbii române pentru începători și Observările la aceste reguli), 3 ore pe săptămână.

Exerciții stilistice.

Candidații preparanți, pentru a se deprinde la scrierea Ortografică și la compuneri în scris, au fost obligați, în tot cursul anului școlar, a-și redacta

înșii, acasă, observările pedagogice ce le făcea profesorul în școală, asupra regulilor gramaticale. Aceste compuneri le lua profesorul, le critica și le înapoia candidaților, îndreptate. Ortografie bună, reflecțiune liberă și buna ordine în caete erau puncturile, asupra cărora se insista. Afară de aceasta, se scria, în o oră pe săptămână, dictando la tabelă și se recitau fabule, pentru deprinderea cetirii logice și, pe cât s'a putut, estetice. Obiectele mai sus însemnate au fost predate de subscrisul director.

Muzica vocală.

Principii elementare. 3 ore pe săptămână. Maestru : D. T. Burada. Acesta fu învățământul anului întâi.

ANUL II

Anul II începe pentru prima oară, în 1864-1865; despre dânsul, referăm dar numai pe scurt, cece se va învăța:

Metoda de scriere și cetire.

Metodica aritmeticei pentru școala primară.

Compuneri în scris.

Toți candidații preparanți, care au terminat cursul anului I, sunt obligați a face un curs practic, în timpul învățământului teoretic din anul II. Spre acest finit, preparanzii predau gratuit numai gramatica română, în clasa II, a tuturor școalelor primare de băieți din Iași^{)} și țin, afară de aceasta, lecțiunile în două secțiuni a clasei I primare dela Trei Ierarhi, introducând astfel, pretutindene, metodele raționale, ce le-au învățat în Școala normală.*

Aceste notițe vor fi suficiente pentru a caracteriza învățământul, în noul institut.

III. INSTITUȚIUNI PENTRU INLESNIREA INVĂȚĂMÂNTULUI.

Școala, fiind tânără, este săracă de asemenea instituțiuni. Nu ne îndoim însă, că guvernul le va completa cu timpul și după trebuință. Tot ce posedăm astăzi, sânt : 1. Cărțile geografice litografice de neobositul D. Partenie din Iași (: cele cinci părți ale pământului și carta specială a

^{*)} Aceste deprinderi practice au și început dela Septemvrie, cu succesul dorit.

1. Bauer. Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. (Nördlingen 1861).
2. Becker. Schulgrammatik der deutschen Sprache. (Frankfurt am Main).
3. Berlinisches Lesebuch für Schulen. (Berlin, 1864).
4. Böhme. Uebungsbuch im Rechnen. 6 Hefte. (Berlin, 1862),
5. „ Auflösungen zum Uebungsbuch. 5 Hefte. (Berlin, 1862).
6. Boehme. Lese-Fibel (Berlin, 1863).
7. C. Bormann. Hand-Fibel. (Berlin, 1863).
8. „ „ Methodische Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen. (Leipzig, 1853).
9. C. Bormann. Unterrichtskunde für Volksschullehrer. (Berlin, 1862).
10. C. Bormann. Schulkunde für Volksschullehrer. (Berlin, 1863).
11. C. Bormann. Der orthographische Unterricht. (Berlin, 1846).
12. Carte de lectură pentru clasa II primară (București, 1863).
13. Catehism elementar. (București, 1858).
14. F. Crüger. Schule der Physik (Erfurt und Leipzig, 1862).
15. „ Grundzüge der Physik. (Erfurtu. Leipzig, 1862).
16. „ Die Physik der Volksschule. (Erfurt und Leipzig, 1861).
17. H. Daniel. Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. (Halle, 1863).
18. H. Daniel. Lehrbuch der Geographie. (Halle, 1863).
19. Diesterweg und Heuser. Methodisches Handbuch für den Gesamt-Unterricht im Rechnen.
20. Diesterweg. Gesamt-Praktisches Rechnenbuch (Gütersloh, 1858).
21. Diesterweg. Gesamt-Auflösungen der schwierigsten Aufgaben im Rechnen (Gütersloh, 1862).
22. A. Engelen. Sammlung von -Musteraufsätzen (Berlin, 1861).
23. L. Erk. Schul-Choralbuch (Berlin, 1863).
24. „ „ u. W. Greef. Liederkranz, 3 Hefte (Essen, 1863).

25. J. Fölsing. Rechnenbuch, 2 Theile. (Berlin, 1851).
26. E. Goltzsch. Einrichtunge.- u. Lehrplan für Volksschulen. (Berlin, 1859).
27. E. Goltzsch. Anweisung zum grundlegenden Lese—, Schreib—, Recht—und Schönschreibe-Unterricht. (Berlin, 1863).
28. C. Hentschel. Lehrbuch des Rechnenunterrichtes in 2 Theilen. (Leipzig, 1863).
29. L. Kellner. Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht, 3 Bände. (Erfurt, 1861).
30. W. Koch. Aufgaben für das schriftliche Rechnen, 7 Hefte. (Berlin, 1863).
31. W. Koch. Rezultate zu diesen Aufgaben. 6 Hefte. (Berlin, 1863).
32. C. Koppe. Die Stereometrie für den Schul-Unterricht. (Essen, 1862).
33. C. Koppe. Die Planimetrie für den Schul-Unterricht. (Essen, 1863).
34. Otto Lange. Leitfaden zur allg. Geschichte, 3 Theile. (Berlin, 1862).
35. E. Langenberg. Die schwierigsten Aufgaben im Rechnen. (Gütersloh, 1853).
36. Lehrplan der neuen Töcherschule zu Berlin. (Berlin, 1862).
37. T. Maiorescu. Anuariul Gimnaziului din Iasi, 1863.
38. Fr. Otto. Anleitung für das Lesebuch (Erfurt u. Leip, 1857).
39. J. Popescu. Organ pedagogic. (Sibiu, 1863).
40. Pușcaru. Die romanische Amtssprache. (Sibiu, 1864).
41. Raumer. Geschichte der Pädagogik (Stuttgart, 1857).
42. Richter. Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches, 2 Theile. (Berlin, 1863).
43. Otto Schulz. Lehrbuch der Raumlehre. (Berlin, 1850).
44. „ „ Anweisung zum ersten Unterricht im Lesen. (Berlin, 1857).
45. Otto Schulz. Hand-Fibel. (Berlin, 1863).
46. Samuel Schelling. Grundriss der Naturgeschichte. (Breslau, 1863).
47. A. Stubba. Lehrbuch der Geometrie (Leipzig, 1863).
48. Volksschul-Lesebuch, 3 Theile (Breslau, 1862 u. 1863).

Ne rugăm de toți autorii și amatorii, să contribuie la completarea acestei mici colecțiuni.

IV. STATISTICA.

La începutul anului școlar, în Septembrie 1863, numărul concurenților pentru a fi admiși în institut fusese numai de trei și aceia fără condițiunile cerute, așa încât școala amenința cu ruina. Aceasta a fost cauza nemijlocită, pentru care s'a schimbat D. Velini dela direcțiunea Institutului, s'a numit subscrisul director și s'a amânat timpul concursului, până la Ianuarie 1864.

În Ianuarie 1864 se prezintă 23, dintre care unul n'a continuat studiul până la fine.

Numărul candidaților preparanți a fost dar, la finea anului școlar 1863 | 864, de 22 (douăzeci și doi), rezultat îmbucurător față cu împrejurările, în mijlocul cărora s'a produs.

(În noul an școlar, frecvența a crescut peste așteptare. Deja acum, numărul candidaților este mai mare de 65, așa încât va fi imposibilitate materială de a primi toți aspiranții, institutul fiind întocmit numai pentru 50).

V. ADRESE ȘI REGULĂRI OFICIALE MAI IMPORTANTE

1. Adresa Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, cu nr. 29134 din 8 Oct. 1863, numește pe subscrisul, director al școalei preparandale dela Trei Ierarhi.

2. Adresa aceluiaș Minister, cu nr. 4844 din 17 | 29 Februarie 1864, recomandă organul pedagogic de D. I. Popescu.

3. Adresa Imprimeriei Statului, cu nr. 358 din 22 Februarie 1864, anunță că a ieșit de sub tipar geometria pentru clasa primară de Eustațiu ; pr. 2 lei 10 par.

4. Adresa Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, 18293 din 3 Iunie 1864 recomandă severitate și imparțialitate, la darea notelor și la examene, Ministerul fiind hotărât a nu ține în Internat, elevi cu note mediocre.

5. Noul buget lucrător, dela 1 Iulie 1864 încolo, prevede Institutul nostru, în următorul mod :

1 director și profesor de pedagogie.....	12 000 lei pe an	
1 profesor de aritmetică și șt. naturale.....	9.000	„ „ „
1 maestru de muzica vocală.....	4.800	„ „ „
1 maestru de gimnastică.....	3.600	„ „ „
3 pedagogi repetitori a 1200.....	3.600	„ „ „
1 econom.....	1.600	„ „ „
6 servitori a 600.....	3.600	„ „ „
1 bucătari a 1200.....	2.400	„ „ „
Nutrimentul a 50 elevi și a personalului		
intern a 54 parale pe zi unul (prea puțin !).	31.500	„ „ „

Spălătoria.....	3.000	„ „ „
Iluminarea și cheltueli extraordinare.....	1.200	„ „ „

6. Adresa Ministerului Justiției, Cultelor și Instrucțiunii Publice, cu nr. 41245 din 26 August 1864, arată că, în urma Decretului Înălțimei Sale Domnitorului, școala preparandală dela Trei-Ierarhi din Iași va purta de acum înainte, în memoria fondatorului, gloriosul nume „Institutul lui Vasilie Lupu”.

VI. H R O N I C A

Anul școlar a început în 8 | 20 Ianuarie 1864, întârziat din cauza arătată sub rubrica statistice.

Ziua de 24 Ianuarie se celebră printr'un Tedeum, la care asistară candidații preparanți.

Dela 10 până la 26 Aprilie, ținu vacanța de Paști. În S-ta Săptămână, elevii se mărturisiră și luară Sft. Cuminecătură.

Examenul anual se ținu în 19 Iunie—1 Iulie 1864, înaintea Comitetului de Inspecțiune și în prezența Înalt Prea Sfințitului Locotenent de Mitropolit Calinic Miclescu. Din cei 22 candidați examinați, 19 trecură în anul al II-lea, 3 primiră câte o secundă și fură admiși a-și corege nota, la Septemvrie 1864.

Solemnitatea distribuirii premiilor la toți școlarii din Iași se serbă în 29 Iunie, la Palatul Administrativ, în prezența Înalt Prea Sfințitului Locotenent de Mitropolit, a d-lui Florian Aaron, ca Delegat al Ministerului etc. Din preparanzii Institutului nostru, fură distinși cu premii:

I. Creangă Ion.

II. Vârgolici Ion

III. Climescu Ion

IV. Nistor Ion

V. Gălușcă Dimitrie.

Dela 1 | 13 Iulie până la 1 | 13 Septemvrie 1864, ținu vacanța anuală.

Directorul
Maioreescu

Titu

ETAPE DIN ISTORIA ȘCOLII NORMALE „VASILE LUPU” IAȘI⁵

Contextul istoric determinant pentru înființarea școlilor normale preparandale pentru pregătirea învățătorilor a fost constiuit mai ales de pătrunderea ideilor iluministe întâi în Transilvania, iar apoi în Moldova și Țara Românească. Dintre toate obiectivele iluminismului, în mod deosebit interesează atenția pe care a acordat-o învățământului primar și răspândirii științei de carte în rândul maselor populare, ca prim pas în construirea unei școli naționale care să corespundă nevoii de cultură a maselor. Dacă Transilvania și Banatul și-au dezvoltat învățământul sub influența Imperiului austriac cu aproximativ un veac înainte, în Moldova, o întâmplare fericită a fost apariția lui Gheorghe Asachi, un tânăr cu o temeinică pregătire culturală dobândită la Lemberg, Viena și Roma. Activitatea sa de organizator și îndrumător al școlilor naționale din Moldova începe cu înființarea în 1828, la mănăstirea Trei Ierarhi, a trei școli. Regulamentul organic ducând la înființarea unor școli ținutale în Moldova, era nevoie și de pregătirea învățătorilor la Trei Ierarhi.

În 1851 s-a desființat regulamentul cunoscut sub numele de „Așezământul pentru organizarea învățaturii publice din principatul Moldovei” care prevedea înființarea de școli publice în orașe și sate, și de asemenea, prevedea înființarea unui curs de pedagogie cu durata de un an la Școala Primară Vasiliană de la mănăstirea Trei Ierarhi, unde se va organiza și un internat pentru tinerii meniți a ajunge învățători sătești. Preocupările pentru înființarea școlii preparandale încep din 1853, iar în martie 1854 se întocmește „Proiectul pentru înființarea Institutului preparandal”, proiect care va fi pus în aplicare abia în 1855.

La 15 decembrie 1855 lua astfel ființă prima școală de pregătire a învățătorilor din cele două țări românești aflate încă sub suzeranitate turcească, moment istoric al organizării învățământului normal și primar pe baze științifice. Din acest moment, Iașul și Moldova vor îndeplini un rol esențial în pregătirea unitară a învățătorilor din țara noastră, școala preparandală de la Iași constituind ulterior model de organizare pentru celelalte școli pedagogice din Moldova și Țara Românească.

Primul director al școlii a fost Anton Velini, absolvent al Gimnaziului Vasilian (ulterior Liceul Național) și doctor în filosofie, titlu obținut la Universitatea din Viena. El a condus Școala primară de la Trei Ierarhi, Școala Preparandală și Internatul preparanzilor până în anul 1863. Tinerii recomandați să urmeze școala preparandală trebuiau să fie fii de preoți,

⁵ Selecție din anuarele istorice, adaptare de prof. Mihaela Ungureanu, șefă de promoție 1987.

dascăli sau alți săteni în vârstă de 17 ani și cu „certificat de moralitate iscălit” de preotul și proprietarul locului (boierul).

Prima denumire a școlii a fost aceea de **Școală Preparandală**. Aflată în pericol de desființare în 1863 deoarece rolul său nu era înțeles nici de public nici de autorități, școala a fost preluată la conducere de Titu Maiorescu, director al Gimnaziului central (Liceul Național) și rector al Universității, care a intuit importanța formării învățătorilor pentru dezvoltarea învățământului, mai ales rural. Titu Maiorescu a utilizat pentru prima dată denumirea de Școală normală în sensul de școală pregătitoare pentru învățători. El a propus numele școlii, **iar mai târziu domnitorul Alexandru Ioan Cuza a admis ca școala să fie numită Institutul lui Vasile Lupu**. Ulterior, numele de Institutul normal Vasile Lupu s-a păstrat până în 1890 când **s-a statornicit cel de Școala Normală „Vasile Lupu”**. **Denumirea de Școala Normală „Vasile Lupu” a fost înlocuită din 1948 cu cea de Liceul Pedagogic „V. Lupu”,** și ca rezultat al eforturilor neîntrerupte ale învățătorilor din prima jumătate a secolului al XX-lea pentru ridicarea școlilor normale la nivelul de cultură al liceelor și pentru accederea la cultura universitară. În anul 1993 **s-a revenit la numele inițial de Școala Normală „Vasile Lupu”,** în semn de recunoaștere față de contribuția pe care a avut-o instituția la dezvoltarea învățământului pedagogic și primar din țara noastră. Asupra serviciilor pe care le-a adus Titu Maiorescu Școlii Normale „Vasile Lupu” și învățământului vom reveni ulterior, în capitolul specific. Cu certitudine, el rămâne fondatorul care a creionat cu mare rigoare și precizie fizionomia Școlii Normale „Vasile Lupu”.

În anul 1868 a fost înlocuit la conducerea școlii de către Grigore Petrovanu. Acesta a condus școala între 1868-1869 și, ulterior, între 1876-1877. A urmat Mihail Ianculescu între 1869-1874, când durata studiilor la Școala Normală era deja de 3 ani, la propunerea ministrului Titu Maiorescu. Începând cu 1874 până în 1876 la conducerea școlii a fost junimistul Samson Bodnărescu.

Cel mai însemnat director de la Maiorescu până la Constantin Meissner a fost Petru Cujbă. El a condus Școala Normală „Vasile Lupu” între anii 1877-1886. Cele mai importante probleme pe care le-a statornicit, deși fuseseră provocări și pentru înaintașii săi, au fost cele legate de disciplinele ce se predau în Școala Normală, dintre care cele mai însemnate în formarea învățătorilor erau pedagogia și limba și literatura română. Petre Cujbă a fost cel care poate fi considerat întemeietorul școlii de aplicație, deși ideea fusese avansată de Anton Velini cât și de Titu Maiorescu, practica pedagogică fiind legiferată abia în 1876. De asemenea, Petre Cujbă este cel care s-a preocupat de un nou local propriu al școlii, deoarece cel în care funcționa devenise neîncăpător. Dacă până în 1881 corpul profesoral era nestatornic, constituit mai ales din suplinitori, școala depășea acest moment

formându-și deja un corp profesoral stabil, alcătuit din oameni cu temeinică pregătire, personalități culturale, puternic devotați școlii și elevilor. În felul acesta se institua la Școala Normală o atmosferă de aleasă spiritualitate și o tradiție de dezbateri academică a tuturor chestiunilor importante ce priveau școala și învățământul.

În 1886 la conducerea școlii vine Constantin Meissner care, prin modul cum a înțeles să organizeze școala, a reușit să o plaseze pe primul loc în învățământul secundar din România. De remarcat este faptul că aproape toți directorii Școlii Normale predau pedagogia și fuseseră școliți la cele mai înaintate universități din Europa apuseană a vremii. Continuând demersurile începute de Petre Cujbă pentru un nou local, în 1891, sub conducerea lui Constantin Meissner, s-a concretizat stabilirea școlii în localul în care se află și astăzi. Amplasarea școlii în fosta fermă Pester care dispunea de plantații de pomi, de vie și pădure a permis Școlii Normale să-și formeze elevii în direcția unei agriculturi teoretice și practice, înaintea altor școli normale din țară și înainte ca ministrul Spiru Haret să legifereze acest aspect în formarea învățătorilor.

Dintre personalitățile care se aflau în această perioadă între slujitorii Școlii Normale se cuvine să amintim pe profesorul de limba română – Gheorghe Ghibănescu, profesorul de matematică I.V. Praja, pe Grigore Buțureanu, profesor de istorie, pe Gheorghe Apostolescu-profesorul de științe naturale care a amenajat aleea Copou cu puieți din pepiniera Școlii Normale și a amenajat cimitirul Eternitatea, Timoftei Popovici-pedagog pentru limba germană. Au urmat la conducerea școlii Emanoil Călinescu (1892 – 1896), apoi Gheorghe Ghibănescu (1893 – 1896), precum și marele profesor de matematică Ioan V. Praja, pentru câteva luni.

Când Ioan V. Praja gira direcția școlii, ministru era Petru Poni. Acesta și-a legat numele și de dorința de a unifica școala primară, dar și de interesul deosebit pe care l-a acordat pregătirii învățătorilor, fapt ce a determinat insistența acestuia în a-l aduce director la Școala Normală pe Ioan Mitru, absolvent al Facultății de litere și filosofie din Iași, personalitate cu o temeinică pregătire pedagogică și o cultură filosofică, istorică și literară. Venit la conducerea școlii în 1896 și cu sprijinul ulterior al ministrului Spiru Haret, a realizat numai în patru ani lucrările de transformare a localului școlii, care au făcut din Institutul Vasilian una dintre cele mai frumoase și bine organizate școli normale din Europa. Localul și întreg ansamblul de anexe, grădina, parcurile, aleile și pepinierele, erau elementele care au impresionat cel mai mult pe orice vizitator.

Elementele fundamentale pe care s-a dezvoltat școala au fost, pe de o parte, prezența la conducerea ei a unor personalități culturale cu o temeinică pregătire pedagogică animați de crezul că învățătorul format la Școala Normală trebuie să aibă o înaltă etică profesională și să fie conștient de

misiunea importantă pe care o are de îndeplinit, iar pe de altă, parte grija și libertatea acestor directori de a-și atrage în școală cei mai buni profesori ai vremii. Acest lucru a fost posibil și datorită miniștrilor instrucțiunii care au cunoscut rolul Școlii Normale în dezvoltarea învățământului public primar unitar și, în consecință, au făcut tot ce era posibil pentru a o susține (Titu Maiorescu, Petru Poni, Spiru Haret).

În timpul directoratului lui Ioan Mitru, până la primul război mondial, se regăsesc în corpul profesoral nume de mare rezonanță pentru cultura română, nume pe care puține școli au avut șansa să le scrie în cartea istoriei lor: Gheorghe Ghibănescu, Mihai Carp, Octav Botez, Emil Panaitescu la limba română, Constantin Meissner, Ioan Mitru, Vasile Todicescu la pedagogie, Teodor Crivăț, Ștefan Popescu, Valeriu Alaci la matematică, Gheorghe Apostolescu, Dimitrie Cădere, Petru Bogdan la științe naturale, Constantin N. Ionescu, Constantin Baciș și Dimitrie Ionescu la muzică și caligrafie, Vasile A. Gheorghiuță la lucru manual. Pentru calitatea pregătirii culturale și experiența didactică pe care o demonstau profesorii și directorii Școlii Normale „Vasile Lupu” au fost de cele mai multe ori aleși să ocupe funcții de răspundere, fie în Ministerul Instrucțiunii, fie în conducerea regională a învățământului.

La Școala Normală „Vasile Lupu” n-a încetat o clipă să fie adusă în atenție problema națională prin conferințe, serbări, festivaluri și manifestări național-patriotice, dar mai ales prin contactul cu marile personalități ale culturii românești și, în special, cu marii luptători pentru unitate națională din ținuturile asuprite: I. Simionescu, Dr. C. I. Parhon, N. Iorga, S. Mehedinți, O. Goga; ei au vizitat școala și au vorbit elevilor. În războiul pentru unitatea noastră națională mulți absolvenți ai școlii au cazut vitejește pe câmpul de luptă, iar cei care s-au întors au adus cele mai înalte distincții militare.

Directorul Ioan Mitru a conceput învățătorul ca pe un apostol care s-a întors în satul său să culturalizeze și să ridice masele la o viață mai bună. Chiar dacă modelul de învățător nu mai corespunde într-un totu societății în care trăim, mai mult ca oricând acestuia îi trebuie aceeași dăruire, același crez social și, mai ales, dragostea pentru copii și respectul pentru valorile autentice românești. Prin Ioan Mitru, Școala Normală „Vasile Lupu” a dobândit un prestigiu de netăgăduit. Când s-a realizat primul congres al profesorilor din școlile normale din țara noastră, dezbaterile au avut loc la Școala Normală „V. Lupu”, iar revista *Școala Normală* pe care congresul a editat-o cu scopul ca profesorii școlilor normale să-și aibă organismul propriu de publicitate, a avut sediul redacțional la Iași.

În 1919, Ioan Mitru a fost numit inspector general în Ministerul Instrucțiunii Publice, iar la conducerea școlii a venit Vasile Todicescu, profesorul de pedagogie tânăr care a introdus în Școala Normală „V. Lupu” spiritul nou al pedagogiei apusene, precum și bazele pedagogiei

experimentale. De numele lui, se leagă, de asemenea, propaganda culturală realizată în scopul desăvârșirii unirii și a unificării culturii, propagandă care a început chiar în primii ani după unirea cea mare. În această acțiune, un rol important l-au avut învățătorii de frunte, proveniți din Școala Normală „V.Lupu”, care făceau parte din echipele instituite de Ministerul Instrucțiunii și trimise în ținuturile eliberate. De asemenea, elevii Școlii Normale au participat la manifestările culturale ale Ateneului Tătărași de promovare a legăturii puternice care există între românii de pretutindeni și mai ales dintre românii din Moldova și Ardeal.

Directorul Vasile Todicescu a introdus la Școala Normală portul popular tradițional și solemnitatea prezentării acestuia la toate evenimentele naționale. Sunt de remarcat cel puțin două momente rămase în analele instituției care fac referire la modul cum erau apreciate valorile culturii naționale în Școala Normală.

În 1921 mareșalul Badoglio, ca reprezentant al Italiei, a venit la Iași în vederea decorării orașului pentru sacrificiile din timpul războiului. Cu această ocazie a vizitat Școala Normală „V. Lupu”. A fost primit de către director, profesori și elevi îmbrăcați în costume naționale. Un program artistic, dansuri naționale și vizitarea școlii au produs o puternică impresie asupra mareșalului, care rămânând profund mișcat de buna organizare a acestei exemplare școli, nu s-a putut opri să nu declare: „O astfel de școală, în care se crește în specificul național viitorul învățător, ar face cinste și țării mele”. (Ziarul Moldova, 1943)

În octombrie 1922 școala este vizitată de Nicolae Iorga însoțit de o delegație de profesori și studenți de la Sorbona. Iată ce scrie istoricul în ziarul „Solia” din 1922: „După ce am vizitat cu prietenii priveliști care dezonorează Iașul a fost pentru toți o mângâiere și pentru mine o ușurare cercetarea Școlii Normale de învățători. Numai o bună chibzuință de la început și o serie de directori cu cele mai înalte calități au putut să deie școlii strălucita ei înfățișare de astăzi. Nici un lux, nici o trufie exterioară ...ci o gospodărire exemplară. Pădure, ogoare, vie .. nu era un singur lucru care să nu fie la locul lui. Aspectul însuși al școlarilor, pe care-i conduce părintește domnul Todicescu, spune câtă muncă fericită este aici. **„A învățat destul școală de la politică. Oare ce ar fi dacă și politica ...ar învăța de la această școală?”**”

După Vasile Todicescu, la conducerea școlii va veni Gheorghe Mitru, fratele lui Ioan Mitru, care a condus școala în două rânduri, dar pentru puțin timp (1925/1926 și în 1928).

O altă perioadă notabilă a fost cea în care a urmat la conducere profesorul Ștefan Bârsănescu. Școala Normală „V. Lupu” s-a bucurat prima de activitatea didactică și culturală bogată și variată pe care a desfășurat-o profesorul Bârsănescu, influențând atât dezvoltarea învățământului primar,

iar ulterior a întregului învățământ românesc. Deși a condus școala timp de aproape doi ani, a reluat cele mai importante tradiții frumoase inițiate de magiștri directori ai școlii: a reeditat anuarul, a reintrodus conferințele pedagogice pe temele celor mai presante probleme ale învățământului pedagogic, a introdus durata orei de 50 de minute (durată generalizată ulterior în toate școlile de grad superior, valabilă și astăzi). Profesorului Ștefan Bârsănescu i se datorează și introducerea cursului de filosofie în planul de învățământ al școlilor normale și al liceelor. Tot profesorul Bârsănescu a creat Școala Normală Superioară ca un nivel de pregătire academică, considerând că liceul pedagogic asigură o cultură generală și de specialitate care nu poate fi suficientă timp de 3 de ani pentru învățător. De aceea a propus și formele concrete de perfecționare a învățătorilor care, deși ar fi trebuit să fie în obligația statului, au fost desfășurate la inițiativa asociației învățătorilor, fiind legiferate abia mult mai târziu.

După plecarea lui Vasile Todicescu de la conducerea școlii au urmat foarte dese schimbări de directori și profesori la Școala Normală „V. Lupu” ceea ce a afectat bunul mers al școlii. După Ștefan Bârsănescu, au urmat Mihai Botez (1928-1929), Titus Hotnog (1929-1933), Vasile Harea (1933), Valeriu Buțureanu (1933-1935), Constantin Velicu (1935-1936 și 1938), Gheorghe Conicescu (1937-1938), Vasile Petrovanu (1938-1941).

Din toată perioada de existență de la 1855 și până în 1944, Școala Normală „V. Lupu” a atins cel mai înalt nivel de organizare, realizare și concepție.

Vasile Petrovanu vine la conducerea școlii în 1938 și contribuie în mare măsură la dezvoltarea școlii cu sprijinul ministrului Petre Andrei. Noua lege a învățământului din 1939 a introdus secțiile agricolă și tehnică în pregătirea învățătorilor, iar ministrul Petre Andrei a înființat prima dată aceste secții la Școala Normală „V. Lupu” din Iași: „A fost aleasă Școala Normală „V. Lupu” pentru că această școală are o tradiție recunoscută, cu reputația de a fi cea mai bună școală din Peninsula Balcanică. Apoi, corpul didactic select, în frunte cu valorosul ei director, domnul profesor Vasile Petrovanu, este o garanție că, și în direcția practică, viitorii învățători vor fi cât se poate de bine pregătiți.” (*Vremea școlii*, 1939).

Când Școala Normală „V. Lupu” ajunsese la apogeu, cel de-al doilea razboi mondial i-a adus dezastrul. În anul 1943 lumea începea să evacueze Iașul. Pentru Școala Normală „V. Lupu” s-a fixat loc de refugiu Școala Normală din Craiova. Localul școlii a fost distrus în întregime, din biblioteca școlii au fost distruse sau au dispărut colecțiile de cărți rare, în mare parte donații ale directorilor Titu Maiorescu, Constantin Meissner, Ioan Mitru și prof. univ. Ioan Simionescu. Tablourile în ulei, opera pictorului Octav Băncilă au fost distruse. Cu toate acestea, instituția și-a urmat cursul firesc

pentru o instituție de referință pentru învățământul ieșean și românesc, purtându-și cu modestie și distincție faima.

Dacă până în 1989 Școala Normală „Vasile Lupu” și-a îndeplinit constant rolul de instituție responsabilă de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar, anul 1990 a fost anul de grație care a adus o continuă luptă pentru o nouă identitate, creionată de repetatele reforme ale învățământului românesc.

PROF. MIHAELA UNGUREANU

CONTRIBUȚIA ȘCOLII NORMALE „VASILE LUPU” LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PEDAGOGIC ȘI PRIMAR DIN ȚARA NOASTRĂ

Fiind prima școală de pregătire a învățătorilor din Moldova și Țara Românească, Școala Normală „V. Lupu” a reușit să plaseze Iașul și Moldova imediat după Arad, înaintea celorlalte regiuni.

În domeniul organizării învățământului normal și primar, toate propunerile privind principiile de organizare a pregătirii învățătorilor, concepția privind conținuturile ce se studiau în școlile de învățători, precum și modelul învățătorului ce era potrivit societății românești, propuneri ce au izvorât din corpul profesoral al Școlii Normale „V. Lupu” au fost transmise Ministerului Instrucțiunii și, după aprobare, au fost generalizate în toate școlile normale care au luat ființă în România.

Cu primul director al Școlii Preparandale, Anton Velini începe organizarea învățământului normal primar pe principii științifice, având de îndeplinit ca scop imediat și foarte important răspândirea învățaturii de carte în rândul satelor românești. Prima problemă era recrutarea tinerilor din sate pentru Școala preparandală, precum și obligația, angajamentul acestora de a se întoarce în sate pentru a-și exercita profesia de învățător. Pentru ca pregătirea preparandală să nu fie una doar teoretică, ci și practică, directorul propune ca aceștia să susțină lecții la toate disciplinele. Apare astfel pentru prima dată **ideea școlii primare de aplicație**, care însă se va realiza mai târziu. Chiar și în Europa Apuseană această instituție era o creație nouă. Ea luase naștere abia în Prusia, considerată pe atunci cea mai avansată țară din punct de vedere al organizării învățământului popular și al pregătirii învățătorilor și era opera pedagogului german Adolf Deisterweg, care o înființase pe lângă Școala Normală din Berlin.

Preparanzii studiau cursul de pedagogie, cursul de istorie naturală și agricultură, iar pentru îmbunătățirea scrisului s-a introdus caligrafia. De

asemenea, Anton Velini a anticipat una dintre cerințele învățământului modern și anume **specializarea profesorilor**, propunând ca la Școala preparandală să fie profesori deosebiți pentru fiecare obiect de învățământ, prilejuind fiecăruia dintre aceștia o cunoaștere mai profundă a obiectului predat. Anton Velini a **introdus în 1860 muzica vocală și desenul și a propus să se introducă istoria, geografia și gramatica**. Spătarul Gheorghe Burada a fost primul profesor de muzică și a înființat cu elevii școlii **primul cor bisericesc de muzică vocală din Moldova**, fiind felicitat de domnitorul Al. I. Cuza. Anton Velini a realizat primul *Manual de pedagogie și metodică pentru profesorii școalelor primare* și a pus problema cunoașterii psihologiei copilului și a caracterului formativ al învățământului.

Galeria primilor sprijinitori ai școlilor publice din Principatele Române se deschide la Iași cu personalitatea directorului Școlii Normale “Vasile Lupu”, Titu Maiorescu, unul dintre puținii învățați din trecutul nostru național care a parcurs calea regală de îndrumător al culturii române cu atâta strălucire, fiind și cel mai înfocat apărător al învățământului primar și al rolului învățătorului în ridicarea satelor românești. Titu Maiorescu a dat școlilor normale din țara noastră, prin modelul Școlii Normale de la Iași, o viziune unitară asupra pregătirii învățătorilor de pe întreg teritoriul țării. Această viziune era conturată de grija pentru aspectul cult al limbii naționale, metoda fonetică de însușire a citit-scrisului și primul abecedar, interesul deosebit pe care trebuie să-l arate învățătorul tezaurului culturii populare, organizarea școlilor de aplicație în care se desăvârșea pregătirea practică a învățătorului, precum și creionarea profilului moral al învățătorului întruchipat la Iași în modul cel mai strălucit de primii discipoli ai săi, Ion Creangă și Mihai Busuioc – Domnul Trandafir. El începe reorganizarea școlii de la principiul potrivit căruia obiectul limba română este una din cheile mari care deschid poarta viitorului nostru național.

Titu Maiorescu propune prelungirea duratei studiilor la doi ani, introducerea **unei metode noi de predare**, precum și desfășurarea practicii pedagogice la o clasă model ce va fi înființată la școala primară. Prima propunere de Programa analitică pentru Școala Normală vine tot de la Titu Maiorescu și este aprobată de Consiliul Permanent și Consiliul General al Instrucțiunii în anul 1866. Odată lansată **ideea școlii de aplicație** de către Anton Velini ea va deveni realitate sub conducerea lui Titu Maiorescu. În România crearea și maturizarea, precum și desăvârșirea acestei instituții, vor fi opera și punctul de onoare al Iașului, întregul proces desfășurându-se la Școala Normală „V. Lupu” și generalizându-se în toate școlile normale nou înființate. Deși nu a stat mult la conducerea Școlii Normale, Titu Maiorescu a adus servicii de mare însemnătate instituției și după plecarea sa.

Când cele două școli normale de la Iași și București, singurele care pregăteau învățători pentru școlile rurale, au fost amenințate cu desființarea,

Titu Maiorescu a fost cel care le-a salvat. Ca ministru, a venit în 1876 cu un proiect de lege prin care aducea modificări Legii Instrucțiunii publice din 1864. **Prin acest proiect propunea ca pregătirea învățătorilor să se facă numai prin școlile normale, anume create pentru acest scop.** În felul acesta, a legalizat existența acestor instituții. De asemenea, spre a înălța gradul de cultură al profesorilor, noul proiect prevedea ca **toți profesorii să posede studii academice.** Prin această măsură a modificat optica privind profilul cadrelor didactice. De asemenea, a creat pentru prima dată profilul **învățătorului cerut de societatea** de atunci.

În timpul primului ministeriat al lui Titu Maiorescu, școala ieșeană a obținut **unificarea organizării școlilor normale**, iar în al doilea mandat de ministru, tot prin grija sa, s-a rezolvat problema localului școlii, Titu Maiorescu fiind cel care a încheiat contractul pentru clădirea din Copou în care Școala Normală se află și astăzi. O altă modificare ce va fi generalizată ulterior la toate școlile normale a fost aceea privitoare la **durata studiilor**. Deoarece conferința profesorilor considera că durata studiilor este insuficientă s-a propus, iar Ministerul Instrucțiunii a aprobat, ca din 1893 durata studiilor să fie prelungită la cinci ani. Acest lucru s-a instituit în directoratul lui Petre Cujbă.

Constantin Meissner este una dintre cele mai reprezentative personalități care și-a consacrat întreaga viață muncii de organizare și modernizare a învățământului primar și normal primar din toată țara noastră. Ca director el a contribuit în foarte mare măsură la ridicarea prestigiului Școlii Normale „V. Lupu”. Deoarece până la 1879 elevii din ultimul an studiau pedagogia și didactica odată cu practica pedagogică, a înlăturat această anomalie, considerând și justificând că practica pedagogică trebuie să se desfășoare numai după ce elevii au dobândit un minimum de cunoștințe teoretice de pedagogie și metodică.

Primul regulament de organizare și funcționare a școlilor normale, întocmit de Constantin Meissner și profesorii școlii, a fost aprobat în 1893 și a servit ca bază la întocmirea regulamentului oficial de ordine internă a școlilor normale din întreaga țară. De asemenea, din timpul cât a fost director Constantin Meissner s-a stabilit detaliat modul de desfășurare a **practicii pedagogice**, mod care va fi codificat într-un regulament de către profesorul Gheorghe Ghibănescu și care va dăinui până la reforma din 1948. Ca președinte al comisiei de redactare a programelor analitice pentru învățământul primar din 1893, a introdus cunoștințele fizico-naturale și de asemenea, a acordat o atenție **deosebită lucrului manual în școlile normale, elaborând și programa analitică pentru această disciplină.** De asemenea, a propus ca grădina școlii să fie lucrată cu elevi, **urmărind pregătirea viitorilor învățători și în domeniul agricol-practic.**

Constantin Meissner a clarificat și introdus elementele principale de tehnologie didactică, fixând numărul și numele treptelor formale ale pedagogiei herbartiene din structura lecției:

1. anunțarea;
2. pregătirea;
3. predarea;
4. asocierea;
5. generalizarea;
6. aplicarea.

Aceste cuvinte clare și precise, românești, au intrat în practica predării lecției în școala primară, ușurând mai ales munca elevilor, dar și a învățătorilor.

Constantin Meissner poate fi considerat **ctitor al învățământului special din țara noastră și implicit al pedagogiei speciale**. El s-a remarcat în mișcarea pedagogică românească, fiind inițiator al protecției și educării copiilor „cu rele porniri”. Încununând eforturile sale de 35 de ani în acest scop și cu eforturi filantropice deosebite, ia ființă în 1921 **Școala de îndreptare de la Copou**, care va funcționa până în 1955, când trece sub jurisdicția Ministerului Afacerilor Externe.

Dacă Titu Maiorescu prefigurase profilul învățătorului legat de școală și care-și desfășura activitatea în interiorul acesteia, sub conducerea pedagogului Ioan Mitru, la Școala Normală „V. Lupu” **apare ideea educației permanente** care va căpăta ulterior o importanță vitală. Este ideea care se suprapune cu **prefigurarea portretului apostolului haretian**, care își mărește considerabil sfera de activitate. Din educator al copiilor, acesta devine educator al satului, adică al întregului șir de generații cu care conviețuia în mica sa comunitate. În spiritul acestei concepții, învățătorul trebuia să culeagă, să promoveze și să dezvolte spiritul autentic românesc. Fapt pentru care tradiția jocurilor naționale la Școala Normală „V. Lupu” este introdusă odată cu venirea la catedra de gimnastică a profesorului ieșean Ilie Burghilea (1906). De altfel, chiar elevii Școlii Normale „V. Lupu” erau formați în spiritul desfășurării unor ample acțiuni sociale. Astfel, elevii, împreună cu profesorii, participau la toate festivitățile prilejuite de importante evenimente naționale, susțineau serbări pentru ajutorarea copiilor săraci.

De asemenea, sub conducerea lui Ioan Mitru elevii școlii au deschis liste de subscripție **în vederea reconstrucției bojdeucii** lui Ion Creangă, absolvent eminent al Școlii Normale, și tot elevii au avut inițiativa listelor de subscripție pentru construcția capelei școlii. Ulterior, aceasta a beneficiat de donația Regelui Carol I pentru ctitoria sa în 1911. Toate aceste inițiative au construit o frumoasă tradiție a școlii până în prezent.

În jurul anilor 1919, în Școala Normală „V. Lupu” pătrundeau ideile noi ale pedagogiei apusene prin profesorul Vasile Todicescu. Acesta a **deschis calea pedagogiei experimentale** la Iași pentru că a pus problema **cunoașterii de către învățător a individualității** copilului pentru a-l putea influența în consecință. De asemenea, a reluat ideea **caracterului formativ** al învățământului, prin accentuarea rolului elevului în procesul propriei transformări. **A înființat la Școala Normală „V. Lupu” un laborator de pedagogie experimentală**; un laborator similar exist doar la Universitatea din Cluj. În acest laborator, realizat cu mari sacrificii în condițiile grele create de război, a făcut o serie de experimente cu elevi, arătându-le practic cum trebuie să lucreze ca să ajungă să cunoască pe cale științifică modul cum se dezvoltă copiii. De asemenea, Vasile Todicescu poate fi considerat inițiatorul cinematografei școlare în țara noastră, pentru că a **introdus proiecțiile în desfășurarea lecțiilor și conferințelor școlare**.

Pedagogia științifică a pătruns ulterior în România tot pe poarta Școlii Normale „V. Lupu”, prin personalitatea profesorului Ștefan Bârsănescu. De la numirea sa ca profesor, a exercitat prin activitatea didactică și culturală bogată și variată pe care a desfășurat-o, o covârșitoare influență asupra dezvoltării învățământului primar și normal primar în primii ani, iar ulterior, asupra întregului învățământ din România.

Experiența a arătat că printre factorii care contribuie în mod real la dezvoltarea învățământului în cea mai mare măsură sunt profesorii și învățătorii. Legile școlare, regulamentele și programele școlare au corespuns nevoilor școlii românești atunci când profesorii și învățătorii au fost consultați la elaborarea lor. De aceea, profesorul și directorul Ștefan Bârsănescu, ca și înaintașii săi, a continuat tradiția conferințelor profesorilor, în cadrul cărora se dezbăteau cele mai importante probleme ale învățământului și se făceau propuneri către Ministerul Instrucției. În urma discuțiilor, dintr-o astfel de conferință în 1927, aducându-se argumente Ministerului, **s-a aprobat durata orei școlare de 50 de minute. De data aceasta, dispoziția s-a generalizat în toate școlile de grad secundar și a rămas valabilă și astăzi**. De asemenea, tot Școala Normală **a propus organizarea anului școlar în trei trimestre, precum și sistemul de notare al elevilor**.

Preocupat fiind de creșterea statutului profesional și cultural al învățătorului, profesorul Bârsănescu a căutat soluția pentru realizarea acestui scop și a ridicat Școala Normală la rang de liceu, iar pentru desăvârșirea pregătirii profesionale și culturale a propus **Academia pedagogică**, cu sprijinul ministrului de atunci al Culturii Naționale, sociologul Petre Andrei.

Școala Normală Superioară concepută de profesorul Ștefan Bârsănescu s-a înființat în 1939, având o secție pentru predarea profesorilor și una pentru pregătirea învățătorilor. Secția pentru pregătirea profesorilor fusese

înființată cu un an înainte de Armand Călinescu. Din păcate, această școală nu a funcționat decât foarte puțin. Profesorul Ștefan Bârsănescu este și **inițiatorul cursurilor de perfecționare pentru învățători**. În manualul de didactică, profesorul argumentează că pregătirea teoretică și practică dobândită de învățător în timpul studiilor nu poate fi suficientă pentru un număr mare de ani. De aceea el **propune pentru perfecționarea învățătorilor** cursuri și conferințe, schimbul de învățători (interasistențe), excursii de studiu și vizitarea școlilor cu experiență pedagogică, tabere de învățători. Între anii 1934-1939 acestea s-au organizat cu sprijinul Asociației învățătorilor.

Mutații importante în dezvoltarea instituțională a Școlii Normale „V. Lupu” apar abia după cel de-al doilea război când școala revine, începând cu anul 1954, în localul din Strada Culturii (Corpul D al Universității). În 1955 exact la 100 de ani de la înființare, Școala Normală „V. Lupu” devine mixtă pentru prima dată în istoria ei, în sensul că nu va mai fi numai de învățători, ci și de învățătoare, unindu-se cu Școala Pedagogică de fete „M. Sturdza”, care era din 1893 Școala Normală de fete. De la 1 septembrie 1977 școala nu va mai fi doar de învățători, ci și de educatoare prin trecerea la Liceul pedagogic „V. Lupu” a fostei Școli de conducătoare înființată în 1919. Liceul Pedagogic „V. Lupu” a devenit astfel singura instituție care pregătea cadre didactice atât pentru învățământul preșcolar cât și primar. Tot de atunci școala devine centru de perfecționare pentru aceste categorii de cadre didactice, activitate pe care profesorii școlii au desfășurat-o ani de-a rândul în vacanțele școlare, fără a fi remunerată în vreun fel.

Desființarea specializării învățător-educatoare din cadrul școlilor normale, prin măsuri administrative și legislative neinspirate, luate în ultimul deceniu, a reprezentat, în opinia noastră, o eroare politico-educatională majoră. S-a renunțat astfel, în condițiile democrației și fără o fundamentare științifică autentică, la una dintre puținele instituții naționale veritabile, care au rezistat timpului, inclusiv în epoca comunismului totalitar. Împrejurările istorice au demonstrat importanța școlilor pedagogice de învățători-educatoare, respectiv licee pedagogice, unități exemplare, prin modul de organizare, prin pregătirea psihopedagogică și metodică sistematică și complexă, pe care au oferit-o absolvenților, și prin calitatea ethosului în care s-au format aceștia.

În 1995 s-a înființat la Școala Normală „V. Lupu” Școala Postliceală cu specializarea Psihopedagogie specială și asistență socială, în colaborare cu Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației a Universității „Al. I. Cuza”. De asemenea, în 1996 s-a înființat Școala Postliceală cu specializarea învățător-educatoare, iar în 1997 s-au adăugat cursurile școlii postliceale cu aceeași specializare, în colaborare cu Episcopia Romano-Catolică; învățătorii finalizau studiile și cu atestat de predarea religiei romano-catolice. Instituția

Școlii Posliceale a răspuns unei nevoi firești identificate la nivelul sistemului de specializare a unor cadre didactice care funcționau ca necalificate în mediul rural mai ales. Între anii 1995-2001, la inițiativa Înalt Preasfinției sale Mitropolitul Daniel și a Inspectoratului Școlar Județean Iași, la Școala Normală „V. Lupu” a funcționat Seminarul Teologic Ortodox „Sfântul Vasile cel Mare”, iar corpul profesoral al școlii a fost unul comun, colaborând în spiritul frumoasei tradiții a Școlii Normale. Din anul 1999, în cadrul Școlii Normal „V. Lupu” funcționează și profilul teologic romano-catolic din inițiativa Episcopiei Romano-Catolice și a conducerii școlii, prof. Mariana Purțuc.

Trebuie menționat faptul că mutațiile instituționale care au avut loc au răspuns nevoii de diversificare a profilului școlii pentru a satisface un grup țintă cât mai larg, dar mai ales, a fost un semn de încredere și recunoaștere a autorităților școlare față de ethosul și calitatea corpului profesoral al Școlii Normale „V. Lupu”, validate de tradiția de peste o sută cincizeci de ani.

Cu toate dificultățile determinate de instabilitatea legislativă și de legislația discriminatorie care a determinat modificarea ofertei educaționale a școlilor pedagogice de nivel preuniversitar, Școala Normală „V. Lupu” a organizat o serie de evenimente culturale cu impact deosebit asupra învățământului ieșean:

- în anul 1995 a avut loc Conferința Națională a Liceelor Pedagogice, prima după Revoluție, precum și aniversarea a 140 de ani de la înființarea Școlii Normale „V. Lupu”. La evenimente au participat, printre alții, prof. dr. Ioan Neacșu, prof. dr. Vasile Molan și oficiali din Ministerul Educației.
- în anul 1996 Școala Normală „V. Lupu” a organizat Centenarul Ștefan Bărsănescu împreună cu Universitatea Al. I. Cuza. La eveniment au participat, printre alții, prof. univ. dr. George Văideanu, prof. univ. dr. Adrian Neculau, prof. univ. dr. Teodor Cozma, prof. univ. dr. Constantin Moise.
- în anul 1998 s-a organizat la Școala Normală „V. Lupu” Olimpiada Națională de Limba și Literatura română.
- în 1997 și 2001 au avut loc la Școala Normală „V. Lupu” două ediții ale Seminarului Internațional Formarea Formatorilor sub patronajul MEC, SNEC, Comisia Națională Unesco.

MEMORIU PRIVIND NECESITATEA REPARATIEI INSTITUTIONALE SI MORALE A SCOLILOR NORMALE CU PROFIL PEDAGOGIC

CĂTRE,

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI INOVĂRII
DOAMNEI MINISTRU, PROFESOR UNIVERSITAR, DOCTOR,
ECATERINA ANDRONESCU

Memoriu privind necesitatea reparației instituționale și morale a școlilor normale cu profil pedagogic

Stimată Doamnă Ministru,

În calitate noastră de reprezentanți și membri ai comunității didactice din cele mai vechi școli normale de învățători din România și totodată conștienți că supraviețuirea și revigorarea acestei forme de învățământ este un obiectiv al cărui însemnătate depășește cu mult interesele noastre de grup, fiind de interes național, permiteți-ne să vă informăm în cele ce urmează asupra situației grave în care se află pregătirea învățătorilor și învățământul timpuriu din țara noastră.

Permiteți-ne, de asemenea, stimată doamnă ministru, să vă transmitem cu acest prilej aleasa noastră prețuire și mult succes în nobila dumneavoastră misiune, de la școlile cele mai vechi de pregătire a învățătorilor, din cele trei provincii istorice!

Școlile normale de învățători (sau "liceele pedagogice", cum au fost denumite o vreme) au constituit, timp peste un secol și jumătate, o componentă esențială a sistemului de învățământ public în România. Concepute în perioada modernizării țării în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, unele dintre ele încă din secolul al XVIII-lea, după modelul celor mai înaintate sisteme de învățământ din Europa Occidentală a vremii, în special cel german și cel francez, școlile normale românești au reușit să-și formeze un profil distinct și să instituie o veritabilă tradiție de temeinicie, organicitate și continuitate în formarea generațiilor succesive de învățători și educatori români, contribuind astfel în mod substanțial la ridicarea calității învățământului național. Mai mult încă, unele dintre aceste școli normale, cum sunt și instituțiile noastre, s-au impus în timp ca adevărate izvoare locale de civilitate, decență și cultură, iradiind în special în mediile rurale, acolo unde figura învățătorului venit din Școala Normală a constituit în mod constant un factor de stabilitate și coagulare socială.

Desființarea specializării învățător-educatoare din cadrul școlilor normale, prin măsuri administrative și legislative neinspirate, luate în ultimul deceniu, a reprezentat, în opinia noastră, o eroare politico-educatională majoră. S-a renunțat astfel, în condițiile democrației și fără o fundamentare științifică autentică, la una dintre puținele instituții naționale veritabile, care au rezistat timpului, inclusiv în epoca comunismului totalitar.

Împrejurările istorice au demonstrat importanța școlilor pedagogice de învățători-educatoare, respectiv licee pedagogice, exemplaritatea lor, prin modul de organizare, prin pregătirea psihopedagogică și metodică sistematică și complexă pe care au oferit-o absolvenților și prin calitatea ethosului în care s-au format aceștia.

Este o realitate incontestabilă faptul că școlile normale au îndeplinit un rol esențial în dezvoltarea învățământului public, în răspândirea culturii naționale și chiar în răspândirea ideii de unitate națională și formarea statului național unitar.

Prin urmare, considerăm că este datoria noastră de onoare să recunoaștem, să reconsiderăm și să valorizăm tradiția de peste o sută de ani a școlilor pedagogice în pregătirea învățătorilor și educatoarelor, păstrând această tradiție ca unul dintre cele mai puternice elemente specifice sistemului național de învățământ.

Am reținut intenția Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului de a pune accent deosebit pe educația timpurie a copilului, intenție lăudabilă știut fiind faptul că educația din primii ani de viață este fundamentul pe care se așază întregul edificiu al dezvoltării personalității. Considerăm însă că acest deziderat nu poate deveni o certitudine, dacă nu există o preocupare deosebită pentru formarea personalului didactic care să realizeze această educație.

*Din nefericire, în urmă cu doi ani s-a decis ca școlile normale să nu mai școlarizeze învățători / educatoare. Având în vedere însemnătatea și impactul pe care îl va produce această decizie nelegitimă pe termen lung, și constatând rapiditatea cu care a fost pusă în aplicare, fără o consultare autorizată a specialiștilor domeniului și fără a se întreprinde o analiză diagnostică a sistemului actual de pregătire a învățătorilor și educatoarelor, suntem îndreptățiți să apreciem că nu interesul pentru calitatea acestei pregătiri a prevalat, ci doar dorința mediilor universitare de a deține monopolul furnizării de servicii de formare în sistem cu taxă a acestei categorii de personal didactic. Invocându-se, în mod neinspirat, argumente legate de legislația europeană, ne simțim obligați să menționăm că legislația europeană se referă mai ales la învățământul universitar recomandând chiar **implementarea cadrelor naționale pentru calificări, respectând în sensul acesta valorificarea punctelor forte ale sistemului nostru de învățământ***

(2005 - Comunicatul miniștrilor de la Bergen promovează implementarea cadrelor naționale pentru calificări și crearea de oportunități pentru trasee educaționale flexibile în învățământul superior, inclusiv prin proceduri de recunoaștere a învățării anterioare ca fiind obiective prioritare ale Procesului Bologna). În acest sens, noi nu înțelegem recomandarea ca toate cadrele didactice să aibă studii universitare prin desființarea specializării învățător-educatoare de la liceu, ci ca adăugare a pregătirii academice obligatorii peste o bază de competențe profesionale dobândite în timpul anilor de studii liceale.

De asemenea, Raportul Consiliului European (secț.1.2, pag. 6) precizează, în urma studiilor realizate, că profesia didactică este confruntată cu o evoluție demografică nefavorabilă. Astfel, în Uniunea Europeană aproape o jumătate din corpul profesional este în vârstă de 40 de ani sau mai mult și 20% dintre cadrele didactice vor ieși la pensie în următorii zece ani. În Europa de Est, în următorii zece ani vor ieși la pensie aproximativ 75 / 80% dintre cadrele didactice, fapt ce are o incidență cu atât mai puternică asupra sistemelor cu cât aceste sisteme se confruntă cu nevoia de creștere a calității.

Prin urmare, considerăm că legislația europeană ar constitui un puternic argument pentru păstrarea specializării învățător-educatoare în cadrul liceelor pedagogice, știut fiind faptul că dezvoltarea culturală a societății depinde de cele mai multe ori de calitatea educației, iar calitatea educației nu depinde doar de instrumente materiale, ci, mai ales, de calitatea pregătirii profesionale și morale a celor care răspândesc cultura prin educație.

Pentru a demonstra dimensiunea națională a problemei pe care o supunem atenției domniei voastre, permiteți-ne să exemplificăm cele mai reprezentative momente din istoria primelor școli normale din cele trei provincii istorice, momente ce se identifică esențial cu partea de mare valoare culturală a istoriei statului național unitar.

Galeria primilor sprijinitori ai școlilor publice din Principatele Române se deschide la Iași cu personalitatea directorului Școlii Normale "Vasile Lupu", Titu Maiorescu, unul dintre puținii învățați din trecutul nostru național care a parcurs calea regală de îndrumător al culturii române cu atâta strălucire, fiind și cel mai înfocat apărător al învățământului primar și al rolului învățătorului în ridicarea satelor românești.

Titu Maiorescu a dat școlilor normale din țara noastră, prin modelul Școlii Normale de la Iași, o viziune unitară asupra pregătirii învățătorilor de pe întreg teritoriul țării. Această viziune era conturată de: **grija pentru aspectul cult al limbii naționale, metoda fonetică de însușire a citit-scrisului și primul abecedar, interesul deosebit pe care trebuie să-l arate învățătorul tezaurului culturii populare, organizarea școlilor de aplicație**

în care se desăvârșea pregătirea practică a învățătorului, precum și creionarea profilului moral al învățătorului întruchipat la Iași în modul cel mai strălucit de primii discipoli ai săi, Ion Creangă și Mihai Busuioc – Domnul Trandafir.

Printre marile personalități culturale care au funcționat de-a lungul celor 153 ani de activitate în Școala Normală „Vasile Lupu” se cuvine să mai amintim câteva nume de rezonanță pentru cultura națională: **Constantin Meissner, Gheorghe Ghibănescu, Calistrat Hogaș, Octav Botez, Octav Băncilă, Ștefan Bârsănescu, Vasile Petrovanu** și multe altele.

Istoria **Colegiului Național „Elena Cuza” București** începe în primăvara anului 1861, când dr. Carol Davila întemeiază Azilului de orfani „**Elena Doamna**” care se alătură instituțiilor de cultură și educație înființate în celelalte provincii românești.

În 1874 prințesa Elisabeta, soția lui Carol I, susține dorința exprimată de Elena Doamna, realizând un proiect de creare a 10 clase normale.

Încă de la începuturi, această instituție (din care s-a desprins, la început **Școala Normală București, apoi Liceul Pedagogic și, în prezent, Colegiul Național Elena Cuza București**) a corespuns înaltei ei meniri fiind bine dotată pentru pregătirea didactică a elevilor; integrându-se rapid în viața cultural-educativă a Capitalei.

În acest context pot fi menționate proeminente personalități ale vremii: Spiru Haret, doctor Istrati, Petre Dulfu, Barbu Constantinescu, scriitorul I.Slavici, prof.I.Gârboviceanu, scriitorul Al.Odobescu, alături de doamna Odobescu, directoare a scolii din acea perioada, care au daruit toată măiestria pentru a insufla elevelor dragostea față de învățământ, de copii și cultură.

În 1907, la propunerea, lui Spiru Haret, prin Decret Regal, secția pedagogică a azilului Elena Doamna (care includea o Școală Primară și o Grădiniță de copii) capătă denumirea de Școala Normală de fete „**Elena Doamna**”.

Din 1921 școala trecută sub autoritatea Ministerului Instrucțiunilor Publice a devenit școală de stat cu titulatura de **Școala de Puericultură și Educatoare**, cu scopul de a forma personalul pentru îngrijirea și educarea copilului de la naștere până la 7 ani.

După Reforma Învățământului din 1948, complexul școlar este în continuă transformare. Școala Normală schimbându-și succesiv titulatura:

Intitutul Pedagogic de Învățători ciclul II, între anii 1949 – 1956

Școala Pedagogică de învățători, între 1956 – 1964

Școala Pedagogică nr.2 între 1965 – 1972

Liceul Pedagogic București, Ilfov, între 1972 – 1981

*În 1971, liceul se mută în actualul local, din cartierul Drumul Taberei, în strada Peștera Scărișoara, nr.1, devenind **Liceul Pedagogic***

București, cu menirea de a pregăti viitoarele educatoare și învățătoare ale municipiului București.

După 1989, Liceul Pedagogic devine **Școala Normală "Elena Cuza"**, onorând astfel memoria fondatoarei Azilului de orfani Elena Doamna. Din 1 septembrie 1999, liceul devine **Colegiul Național „Elena Cuza” București**.

Foarte mulți dintre absolvenții învățământului superior pedagogic în diverse specialități sunt la bază normaliști, respectiv învățători și educatoare.

S-a confirmat de-a lungul celor peste 150 de ani de activitate pedagogică buna tradiție în calitatea pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar.

Istoria **Școlii Normale de la Blaj** începe în toamna anului 1754, la 11 octombrie, când în orașul de la confluența celor două Târnave au fost înființate simultan trei instituții de învățământ cu predare în limba română: Școala de Obște (viitoarea Școală Normală), Școala Latinească (viitorul Liceu Teoretic) și Școala de Preoție (viitorul Seminar Teologic). În evoluția sa de peste două veacuri și jumătate, Școala Normală de la Blaj a parcurs numeroase și însemnate momente de dezvoltare.

Începând din anul 1779, Școala de Obște devine Școală Normală, instituție destinată pregătirii sistematice – teoretice și practice – a învățătorilor din Transilvania. Această instituție cunoaște, alături de celelalte școli ale Blajului, primul moment de elevație intelectuală și pedagogică în perioada afirmării Școlii Ardelene, mișcare ideologică iluministă al cărei reprezentant ilustru – istoricul și filologul Gheorghe Șincai – a fost director al Școlii Normale din Blaj între anii 1782-1794.

O perioadă distinctă din evoluția învățământului pedagogic blăjean o reprezintă înființarea Institutului Pedagogic, la 15 octombrie 1865, precum și a Școlii Sistemate de Fete, precursora Școlii Normale de Învățătoare de mai târziu. Printre numele prestigioase de dascăli care au luminat mințile și inimile elevilor acestor instituții, îi amintim pe: Timotei Cipariu, Iacob Mureșianu, Ioan F. Negruțiu, Petru Ungureanu, Flaviu C. Domșa, Simion Bărnuțiu, precum și nume de absolvenți, nume de referință ai domeniului științific psiho-pedagogic, precum prof. univ. dr. Ioan Cerghit, prof. univ. dr. Virgil Șopterean, prof. univ. dr. Ion Șerdean, prof. univ. dr. Nicolae Radu, prof. univ. dr. Vistian Goia, prof. univ. dr. muzicolog Lazăr Octavian Cosma.

Alături de argumentele de mai sus adăugăm o serie de noi argumente de ordin **cultural, psihopedagogic și legislativ**, care sunt în consens cu unele dintre principiile expuse și afirmate în **Pactul Național pentru Educație** privitoare la educația timpurie, concluzionând faptul că formarea de calitate a personalului didactic pentru educația preprimară și primară trebuie să rămână o condiție obligatorie pentru evoluția pozitivă a învățământului

românesc.

Argumente culturale:

- ✓ În formarea conștiinței naționale școlile normale din România au reprezentat una din instituțiile cu o contribuție fundamentală la **dezvoltarea, cultivarea și conservarea spiritului național**, învățătorul fiind intelectualul care a îndeplinit rolul de purtător al culturii rurale, de purtător și continuator al sufletului autentic românesc.
- ✓ Istoria este cea care făurește mintea și caracterul unui popor, iar statornicia școlilor normale de învățători vreme de peste un secol și jumătate de –a lungul istoriei a **contribuit la formarea unei personalități etnice coerente și puternice**, știut fiind faptul că o continuitate istorică desăvârșită se fixează și se oglindește în instituții naționale temeinice.
- ✓ Școlile normale din cele trei provincii istorice au răspândit învățători în cele mai îndepărtate colțuri ale țării, iar aceștia, prin strădania lor, au descoperit că limba, poezia populară și întregul tezaur folcloric erau aceleași peste tot, chiar dacă unele provincii românești au stat secole de-a rândul sub stăpânire străină. Această unitate lingvistică și culturală a stat la baza constituirii statului național unitar.

Argumente legislative:

- ✓ Desființarea celei mai atractive și importante specializări a profilului pedagogic din filiera vocațională poate fi considerată discriminatorie în raport cu celelalte profiluri vocaționale (militar, teologic, artistic și sportiv) pentru care s-a considerat necesară asigurarea unei continuități logice între învățământul liceal și cel universitar.
- ✓ Înlocuirea sistemului unitar și performant de pregătire inițială a învățătorilor și educatoarelor prin liceele pedagogice și transferarea acestuia către universități atrage după sine cel puțin două pericole majore: pe de o parte, deprecierea simbolică a rolului învățătorului în societatea contemporană (oricine poate deveni învățător) iar pe de altă parte relativizarea excesivă a pregătirii învățătorului în unele universități (există universități care formează învățători în sistemul pregătirii la distanță, nu toate orașele au universități, nu toate universitățile au departamente de pregătire a personalului didactic sau nu au tradiție de învățământ psihopedagogic).
- ✓ Investiția mare în pregătirea învățătorilor și educatoarelor în sistem universitar este în contradicție cu șansele acestor absolvenți de a ocupa prin concurs un post în învățământ, iar printre studenții nou-înființatelor specializări de pedagogia învățământului preprimar și primar cel mai bine pregătiți sunt cei care au parcurs curriculum-ul psihopedagogic și metodic al școlilor normale.

Argumente psihopedagogice:

- ✓ *Orientarea timpurie pentru cariera didactică (15 ani, intrarea la liceu) este deosebit de importantă deoarece personalitatea este mult mai flexibilă pentru formarea umanistă, psihopedagogică și morală, ținând cont de faptul că educatoarele și învățătorii influențează conduita copilului în etapele cele mai importante pentru dezvoltarea ulterioară; în aceste etape copilul dobândește cele mai importante deprinderi intelectuale pe care le va folosi în toată perioada de studii și în viață: comunicare, scris, citit, socotit, deprinderi morale, deprinderi fizice.*
- ✓ *În liceele pedagogice există cele mai bune condiții pentru pregătirea pentru cariera didactică: curriculumul asigură înaintarea gradată în studiul pedagogiei, psihologiei copilului și în realizarea practicii pedagogice, iar personalul didactic este special expertizat în domeniul psihopedagogiei, metodicii disciplinelor de studiu, activității de mentorat.*
- ✓ *Admiterea în liceele pedagogice se face pe baza probelor de aptitudini de comunicare, artistice, sportive ce vor susține dobândirea culturii umaniste necesare profesiei de educatoare / învățător și formarea competențelor didactice necesare învățătorului pentru o bună cunoaștere și orientare a personalității copiilor antepreșcolari, preșcolari și școlari mici.*

Având în vedere dubla dumneavoastră calitate, de personalitate culturală și politică reprezentativă a comunității naționale, nutrim speranța că veți dispune reparația morală asupra dreptului și autorității câștigate de liceele pedagogice de a pregăti generații următoare de absolvenți, drept confirmat de devotamentul și stăruința cu care corpul profesoral din aceste instituții a făcut-o vreme de peste o sută cincizeci de ani.

În numele și pentru colectivele de profesori și elevi, semnează directorii actuali ai celor trei școli normale reprezentative din provinciile istorice românești.

ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI INOVĂRII



ȘCOALA NORMALĂ „VASILE LUPU” - IAȘI

Aleea M. Sadoveanu nr. 46 – cod 700489 IAȘI
Telefon / fax : 0232 214 955 ; 0232 219 011 ; cod fiscal 4701460
E-mail: snvl_iasi@yahoo.com
www.normalaiasi.timbru.com

Director, prof. Mihaela Ungureanu – Școala Normală „Vasile Lupu” Iași

Și

Profesor doctor, Lucia Gabriela Munteanu - Școala Normală „Vasile Lupu” Iași

ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI INOVĂRII



COLEGIUL NAȚIONAL “ELENA CUZA” – BUCUREȘTI

Strada Peștera Scărișoara, Nr. 1, Sector 6
Director: tel.021 4132495 fax 0214136391

Director, prof. Maria Bizduna, Colegiul „Elena Cuza” – București



ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI TINERETULUI
Colegiul Național INOCHENȚIE MICU CLAIN

Str. Simion Bărnuțiu, nr. 2 - BLAJ, 515400, jud. Alba
Tel. + (40)0258-711208; fax + (40)0258-710661



Școală europeană - 2007

e-mail: imc.blaj@mail.albanet.ro
www.imclain.ro

Director, prof. Nicolae - Dan Balu, Colegiul național “Inochentie Micu Clain”, Blaj

PROF. IRINA COSOVANU¹

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE PRIN MOBILITĂȚI EUROPENE



Contextul societății actuale axat pe cunoaștere, inovație și un înalt grad de interconexiune, dezvoltarea cu o rapiditate uimitoare a noilor tehnologii, schimbările care survin în toate domeniile impun o racordare a cerințelor școlii la cerințele societății.

Ancorat în universul educației, conștient de rolul imens care-i revine, profesorul devine el însuși un agent al schimbării nu numai prin mutațiile pe care trebuie să le savârșească în rândul elevilor dar și prin propriile transformări cărora acesta trebuie să li se supună. Este, firește, un proces dificil, plin de obstacole, cu multe frământări și incertitudini. Nu este ușor după ani mulți de experiență în timpul cărora au avut loc acumulări care au fost verificate și al căror succes a fost deja probat să încerci să-ți pui niște întrebări, să schimbi strategii, să concepi alte scenarii, să ții pasul cu schimbările din jurul tău și toate acestea fără a avea răgazul de a sta prea mult timp să reflectezi, să iei decizii după o lungă chibzuință, ci într-un ritm susținut care devine din ce în ce mai alert și mai exigent. Oricât de obositoare și plină de riscuri ar părea această cale se pare că nu ai puterea să i te sustragi pentru că te atrage, devine interesantă, te captivează și, fără să-ți dai seama, accepți provocarea.

Astfel, profesorii Școlii Normale au acceptat și ei această provocare optând pentru dezvoltarea competențelor profesionale prin mobilități europene. Este vorba despre participarea lor în două proiecte Leonardo Vetpro în anii școlari 2007- 2008 și 2009-2010 în Spania și respectiv Portugalia. Obiectivele vizate prin aceste mobilități au fost integrarea tehnologiei informației și a comunicațiilor în metodele de predare-învățare în acord cu specialitatea predată, formarea la elevi a deprinderilor de a utiliza calculatorul și internetul în pregătirea temelor și a proiectelor didactice pe care aceștia vor trebui să le întocmească pentru stagiul practic în școlile de aplicație, în vederea dezvoltării competențelor profesionale, identificarea noilor practici și a instrumentelor necesare pentru o adaptare continuă a curriculumului școlar la nevoile societății, completarea pregătirii profesionale a elevilor prin cursuri opționale care să fie mai bine adaptate

¹ Responsabil al Comisiei de proiecte europene și coordonator de proiecte

profilului și nevoilor lor de formare profesională.

În timpul mobilității din Portugalia, dezvoltarea competențelor profesionale prin utilizarea instrumentelor WEB 2.0 și a platformei Moodle pentru predarea/învățarea interactivă a contribuit la realizarea unui învățământ modern, adaptat la exigențele unui învățământ european.

Prin derularea celor două proiecte s-au realizat obiective importante menite să continue tradiția de promovare a valorilor Școlii Normale „Vasile Lupu” prin:

- promovarea calității în educație, în formarea inițială și cea continuă, prin transferul de practici inovatoare și creative;
- dezvoltarea și diversificarea ofertei educaționale în educația și formarea profesională inițială prin propunerea de cursuri practice, centrate pe dezvoltarea competențelor transversale și a competențelor-cheie;
- identificarea de pârgii și mecanisme prin care elevii să-și dezvolte spiritul antreprenorial;
- dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale.

Prin prezentările propriilor metode și strategii făcute în timpul stagiilor de mobilitate, profesorii Școlii Normale „Vasile Lupu” au demonstrat, o dată în plus, un înalt profesionalism caracterizat prin rigoare științifică, exigență a demersului personal, dar și deschidere spre nou, inovație, convinși fiind că întemeierea unei societăți moderne se face și prin promovarea și adoptarea acestor metode moderne și că acest lucru nu se poate realiza fără o deschidere extraordinară animată de dorința de transformare individuală.

Proiect Leonardo Vetpro, Spania, Malaga, LLP-LdV/07/RO/038 – „*Noi metode pedagogice în filiera vocațională prin dialog intercultural*”



Proiect Leonardo Vetpro, Barreiro, Portugalia, LLP-LdV/08/RO/036, “*A inova pentru a motiva: strategii de predare-învățare pentru formarea profesională a elevilor, de la profilul vocațional*”



PROF. ADRIAN TIMOFTI

ȘCOALA NORMALĂ “VASILE LUPU” – IAȘI- PROIECTE EUROPENE



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955



ȘCOALA NORMALĂ “VASILE LUPU” - IAȘI

PROIECTE EUROPENE



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955



E-LEARNING AND WEB2 TOOLS AS
MEANS OF ENHANCING EDUCATION
OUTCOMES
AND ESTABLISHING
TRANSNATIONAL COOPERATION

Proiect Comenius Multilateral
2008-2010

E-learning and Web2 tools

OBIECTIVE:

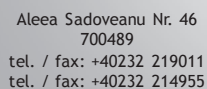
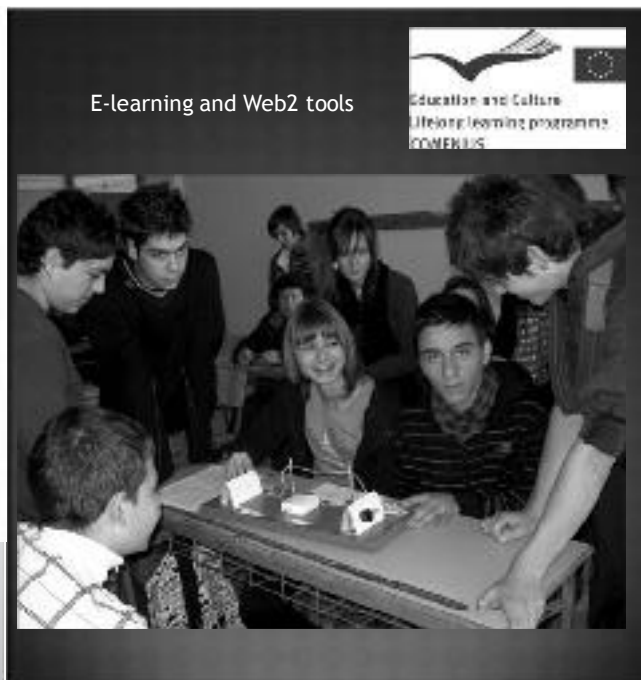
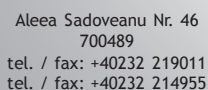
1. dezvoltarea cunoștințelor și a înțelegerii între tineri și între personalului educațional implicat;
2. diversitatea culturilor europene, a limbilor și valorilor ;
3. promovarea dimensiunii europene a predării și învățării de-a lungul vieții, a stimulării studentului la reflecție pe teme interculturale (integrarea la școală și la nivel local a elevilor, dezavantaje, etc);
4. Stimularea discuțiilor între tineri privind cultura valorilor: prietenie, activități de timp liber, atitudini în diferite țări, filme preferate, cărți preferate, etc);
5. promovarea toleranței și înțelegerii reciproce între oameni cu diferite lingvistice, medii socio-culturale și religioase diferite, a abilităților personale, a egalității de șansă, indiferent de sex, naționalitate, religie sau rasă.



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

E-learning and Web2 tools







Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955





**"YOUNG PEOPLE,
ACTIVE CITIZENS OF EUROPE"**
Proiect finanțat de Comisia Europeană prin programul SOCRATES,
SOCRATES PROGRAM, COMENIUS 1
SCHOOL PARTNERSHIP

PARTNERS:

-  **PORTUGAL - ESCOLA SECUNDARIA DE SERPA**
-  **ROMANIA - ȘCOALA NORMALĂ "VASILE LUPU" IASI**
-  **ITALY - ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO "F.S. CARRINI"**



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Tinerii - cetățeni activi ai Europei




Education and Culture
Utilizarea fondurilor din programul
COMENIUS





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Tinerii - cetățeni activi ai Europei



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Tinerii - cetățeni activi ai Europei





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Tinerii - cetățeni activi ai Europei



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

NOI METODE PEDAGOGICE ÎN
FILIERA VOCAȚIONALĂ PRIN
DIALOG INTERCULTURAL

Proiect Leonardo
"VETPRO" 2007/RO/038



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

NOI METODE PEDAGOGICE ÎN FIȘIERA VOCATIONALĂ PRIN
DIALOG INTERCULTURAL



Proiect Leonardo

"VETPRO" 2007/RO/038



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

NOI METODE PEDAGOGICE ÎN FIȘIERA VOCATIONALĂ PRIN
DIALOG INTERCULTURAL



Proiect Leonardo

"VETPRO" 2007/RO/038



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

UTILIZAREA TEHNICILOR DE INFORMARE, DOCUMENTARE ȘI DE COMUNICARE ELECTRONICĂ

Proiect
Leonardo da Vinci pentru elevi
LLP-LdV/IVT/ 2007/ RO/039



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

UTILIZAREA TEHNICILOR DE INFORMARE, DOCUMENTARE ȘI DE COMUNICARE ELECTRONICĂ

Grupul Viena 2008
în fața Palatului Imperial
Hoffburg



Proiect
Leonardo da Vinci pentru elevi
LLP-LdV/IVT/ 2007/ RO/039



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

UTILIZAREA TEHNICILOR DE INFORMARE, DOCUMENTARE ȘI DE COMUNICARE ELECTRONICĂ



În relație directă cu publicul cititor

Proiect

Leonardo da Vinci pentru elevi
LLP-LdV/IVT / 2007 / RO/039



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

UNIVERSAL LANGUAGE OF STORIES- LIMBAJUL UNIVERSAL AL POVEȘTILOR

Proiect Leonardo IVT
inițiat de

Kuşadası Girls Technical Turcia
Professional High School, Turcia
Parteneri de primire

Școala Normală Vasile Lupu Iași, România
Mediacollege Amsterdam, Olanda
Aprilie-Mai 2008

OBIECTIVE:

1. -dezvoltarea cantitativă și calitativă a mobilității europene în formarea inițială vocațională;
2. -îmbunătățirea practicilor în învățământul vocațional;
3. -promovarea dezvoltării limbilor străine;
4. -dezvoltarea educației interculturale prin cunoașterea poveștilor provenind din culturi diferite.



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Universal Language of Stories



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

Universal Language of Stories





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

CETĂȚENI RESPONSABILI PRIN CUNOȘTINȚE ȘTIINȚIFICE

PROIECT MULTILATERAL
2009-2011



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ȘCOLI PARTENERE:

- ȘCOALA NORMALĂ „VASILE LUPU” IAȘI
ROMÂNIA
- ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO
“F.S. CABRINI” TARANTO
ITALY
- ✎ ESCOLA SECUNDARIA DE SERPA,
PORTUGAL
- + DJAKNEPARKSSKOLAN NORRKÖPING,
SWEDEN
(ȘCOALA COORDONATOARE)

„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



Obiectivele proiectului:

- Să conștientizeze elevii în ceea ce privește atitudinea potrivită cu privire la reciclare, consum ecologic și protejarea mediului;
- Să împărtășească experiența și cunoștințele obținute în clasă, școală și comunitate;
- Să-și îmbunătățească deprinderile cros-curriculare cum ar fi: gândirea critică, creativitatea, inițiativa, asumarea riscului, management emoțional constructiv;
- Să îmbunătățească și să stimuleze deprinderile de utilizare a limbilor străine și a calculatorului.



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



ECHIPA DE PROIECT LA NIVEL DE ȘCOALĂ:

- PROF. VIORICA CODREANU - COORDONATOR, ȘEF DE CATEDRĂ *LIMBI MODERNE*
- PROF. MIHAELA UNGUREANU - DIRECTOR, PROFESOR DE PEDAGOGIE.
- PROF. GABRIELA NICULESCU - PROFESOR DE BIOLOGIE, ȘEF CATEDRĂ *ȘTIINȚE*
- PROF. DANA COMAN, PROFESOR DE GEOGRAFIE
- PROF. MARIANA PURTUC - PROFESOR DE LIMBA ROMÂNĂ, ȘEF DE CATEDRĂ *LIMBA ROMÂNĂ*
- PROF. IRINA COSOVANU - PROFESOR DE LIMBA FRANCEZĂ
- PROF. ADRIAN TIMOFTI - PROFESOR DE ISTORIE, ȘEF DE CATEDRĂ *OM ȘI SOCIETATE*
- PROF. PETRU CHELARU - PROFESOR DE RELIGIE

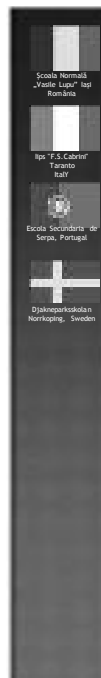


„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



ACTIVITĂȚI DERULATE:

- SELECTAREA ECHIPELOR DE LUCRU;
- ACTIVAREA CONTURILOR ȘCOLILOR PARTENERE PE PLATFORMA EDUCAȚIONALĂ E-TWINNING;
- ÎNTÂLNIREA DE PROIECT DIN ITALIA;
- ÎNTOCMIREA CHESTIONARELOR DE ATITUDINI;
- REALIZAREA UNUI CONCURS PENTRU LOGO;
- PARTICIPAREA LA REALIZAREA SITE-ULUI PROIECTULUI ȘI A UNUI BLOG.



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



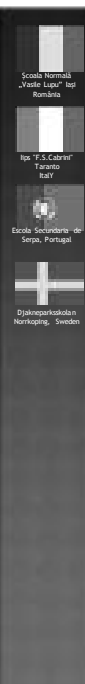
Site



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

PRIMA ÎNTÂLNIRE
A ECHIPEI DE LUCRU:

The first meeting of Romanian Team
Followed by Adrian Jucaly (The Director of the school) and
Fragus, Norrking "Tanaku"



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ECHIPA DE LUCRU





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ÎNTÂLNIRE DE PROIECT: TARANTO, ITALIA



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ÎNTÂLNIRE DE PROIECT: TARANTO, ITALIA





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ÎNTÂLNIRE DE PROIECT: TARANTO, ITALIA



Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ÎNTÂLNIRE DE PROIECT: TARANTO, ITALIA





Aleea Sadoveanu Nr. 46
700489
tel. / fax: +40232 219011
tel. / fax: +40232 214955

ÎNTÂLNIRE DE PROIECT: TARANTO, ITALIA



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR

- GEOGRAFIE
- ISTORIE
- BIOLOGIE
- LIMBA ENGLEZĂ

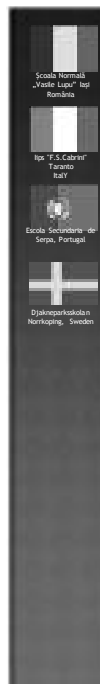


„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR

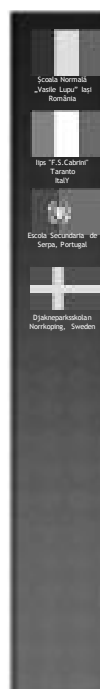


„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR

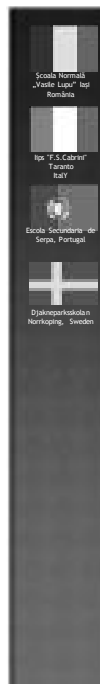
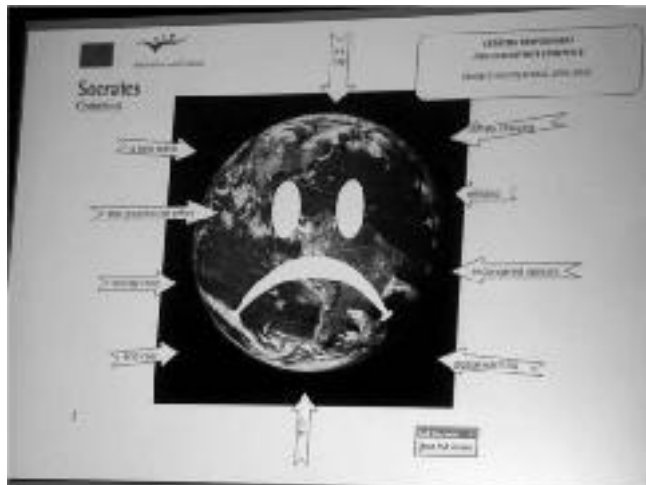


„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

Aspectul 1 MEDIUL ȘI IMPACTUL ASUPRA OMULUI

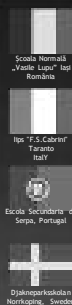
Lecție interdisciplinară pe tema

ROLUL APEI ÎN VIAȚA COMUNITĂȚILOR



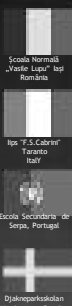
„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

ACTIVITĂȚI ECOLOGICE:



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”

ACTIVITĂȚI ECOLOGICE:



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



ACTIVITĂȚI ECOLOGICE:



„Cetățeni responsabili prin cunoștințe științifice”



ACTIVITĂȚI ECOLOGICE:



PROF. CODREANU VIORICA

LIMBILE STRĂINE ÎN ȘCOALA NORMALĂ „VASILE LUPU”

*“Cine nu știe nimic despre limbile străine, nu știe nimic despre propria sa limbă”
(Goethe)*

Procesul instructiv-educativ la Școala Normală „Vasile Lupu” Iași a avut întotdeauna un specific deosebit față de alte școli, planul de învățământ fiind mai bogat, cuprinzând obiective specifice. Pe acest fundal al tradiției, competenței, predarea limbilor străine a reprezentat o provocare dar și o necesitate, aceea de a raporta învățământul pedagogic, atât la propria-i funcționalitate, cât și la poziția sa socială. Predarea și învățarea limbilor străine, în contextul european actual, transformările din plan social și economic au impus modificări și în plan educațional.

La Școala Normală „Vasile Lupu” studiul limbilor străine a cunoscut o dezvoltare și motivare crescândă. Am devenit profesor de limba engleză la această instituție în anul 1992. Catedra de limbi străine nu număra mulți membri, dar toți profesorii de atunci, prof. Doina Moraru - limba engleză, prof. Bejenaru Adina - limba franceză, prof. Comănescu Elena, manifestau dorința de a îmbogăți orizontul cultural al elevilor noștri, de a le oferi activități cât mai plăcute și motivante.

În acel an misiunea noastră nu a fost ușoară, a trebuit să adaptăm manualele vechi, depășite, singurele existente cu noua programă care cerea activități activ-participative, diversitate, accent pus pe comunicare. Nu a fost ușor; ceea ce ne-a inspirat a fost interesul crescând al elevilor pentru obiectul predat de noi. Deși aveam doar două ore pe săptămână la clasele cu profil pedagogic, am reușit să mobilizăm elevii și, treptat, activitățile catedrei noastre au devenit tot mai numeroase: lecții demonstrative, sesiuni științifice cu elevii, serbări școlare în limbi străine, participarea la concursuri școlare, schimburi de experiență cu alte școli din Marea Britanie și Franța, curs de perfecționare cu profesorii organizat de Consiliul Britanic la noi în școală. Ne amintim cu recunoștință de profesorii nativi familia Cantet, profesor Christian Fronty din Franța, teacher Steve din Scoția, care au reușit să aducă un aer occidental școlii noastre. Între timp, catedra de limbi moderne, devenea tot mai numeroasă: profesor Cosovanu Irina - limba franceză, profesor Ioanid Luminița - limba franceză, profesor Artenie Geanina - limba engleză, profesor Cărciu Costel - limba germană și mulți alții care, fie au ucenicit, fie și-au împărtășit experiența didactică în școala noastră.

În anul 1995, elevii noștri au început practica pedagogică la limbi

străine, având astfel posibilitatea să obțină un atestat de predare a unei limbi străine la clasele primare. La început timizi, neîncrezători, viitorii absolvenți au pășit pe drumul provocator al metodelor activ-comunicative de predare a limbilor străine. Activitățile proiectate de elevii practicanți au devenit din ce în ce mai interesante, diverse, competitive. Practica pedagogică la limbile moderne s-a finalizat în fiecare an cu obținerea atestatului de predare a limbilor străine la ciclul primar. Acest atestat a mărit șansele de angajare ale absolvenților noștri, mulți dintre ei predând limba engleză la nivel preșcolar și primar.

Iată opinia unei foste absolvente:

“Atestatul de predare a limbii engleze mi-a oferit un atu atât la angajare, cât și în conturarea unei viziuni holistice asupra educației moderne de care trebuie să beneficieze preșcolarii și școlarii. În plus, prin predarea efectivă a limbii engleze mi-am lărgit “panoplia” strategiilor didactice ce se pot adopta în triada predare-învățare-evaluare la clasă. În zilele noastre, în majoritatea grădinițelor este introdus opționalul de limbă engleză pe care, prin deținerea atestatului, ar putea să-l predea chiar educatoarea grupei ceea ce ar duce la o mai bună manageriere a resurselor (de timp, spațiu și umane) în beneficiul preșcolarilor”.

Chilcos (căs. Boitan) Elena-Andreea, absolventă 2005

Știm cu toții că diversitatea Europei se manifestă prin multilingvismul ei. Învățarea limbilor moderne a însemnat pentru elevii noștri și participarea la multe proiecte europene, proiecte ce au adus școlii noastre distincția de Școală Europeană. Alături de profesori de limbi străine dar și de alte specialități, normaliștii au fost implicați în proiecte Comenius și Leonardo, proiecte ce au însemnat mobilități, activități, ateliere de lucru, crearea de pagini web, platformă moodle. Mereu limba de comunicare a fost limba engleză sau franceză, elevii noștri având competențe lingvistice avansate, impresionând mereu prin nivelul de limbă.

Începând cu anul 2009, școala noastră a recăpătat profilul de învățători-educatoare, astfel încât din clasa a XI-a elevii vor reîncepe practica pedagogică la limbile moderne, facilitând accesul lor la viața socială și succesul la viața profesională.

PROF. ELENA MĂNUCĂ

VOLUNTARIATUL NORMALIST-ÎNTRE TRADIȚIA FILANTROPICĂ ȘI NECESITATEA PREZENTULUI-

Moto: Generațiile noi care ies acum de la Școala Normală

*să-și înalțe inimile către pilda trecutului
pentru a-și găsi îndemnul spre datorie.
(Mihail Sadoveanu)*

În actualul context educațional confruntat cu inerente transformări, pornim de la premisa că școala, profesorii **pot și trebuie** să manifeste disponibilitate pentru o deschidere a cercului formal al educației spre celelalte spații concentrice (non)/(in)formale, spre conținuturile care sunt/pot fi asimilate de elevi în afara școlii și a dialogului formal de la clasă. Iar **activitățile educative care promovează spiritul civic și antreprenoriatul, intercunoașterea și intercomunicarea** trebuie percepute ca o **modalitate eficientă de asigurare a coerenței** în cadrul relației formal-nonformal-informal în educație.

Parteneriatele educaționale pot oferi elevilor contexte potrivite pentru a-și demonstra altruismul, toleranța, creativitatea, ingeniozitatea, dorința de învățare experiențială, dezvoltându-le **competențe cheie**, cunoscute și sub denumirea de **competențe ale secolului 21²: responsabilitate și capacitate de adaptare, abilități de comunicare, creativitate și curiozitate intelectuală, gândire critică și gândire sistemică, informații și abilități media, abilități interpersonale și de colaborare.**

Încadrându-se în tradiția filantropică a Școlii Normale „Vasile Lupu” Iași, voluntarii normaliști au înțeles sensul autentic al acestui concept, demonstrând prin implicare susținută dorința de a-i ajuta și susține pe ceilalți. Dorința de A FI ÎMPREUNĂ! DE A LE REDA ZÂMBETUL!

Profil de voluntar...sau despre puterea de a reda bucuria de a fi a celorlalți

Membri ai Consiliului Elevilor Normaliști, ei au reprezentat o forță ce a coagulat dorința de a da concretețe unor idei ingenioase ale liceenilor normaliști, de a depăși bariere materiale sau legate de mentalitatea unor semeni, de a-și refuza adesea timpul personal, transformându-l într-un timp al bucuriei de a fi ÎMPREUNĂ cu ceilalți spre care s-au îndreptat gesturile lor.

Pe un traseu subiectiv, în care gândul inițial s-a transformat în fapte cu rezonanțe afective, beneficiari ai Centrului de Zi „Sf. Marina” din Iași, ai Azilului de bătrâni „Sf. Constantin și Elena”, copiii de la Grădinița cu program săptămânal Bucium-Iași sau copiii din Afganistan, sinistrații inundațiilor de la Tămășeni, dar și victimele cutremurului devastator din

² Competențele secolului 21 au fost formulate în cadrul Programului mondial de formarea a cadrelor didactice **INTEL Teach Program** (<http://educate.intel.com/ro/ProjectDesign>)

Haiti și-au intersectat pentru o clipă destinul eclipsat de tristețe cu cel al elevilor normaliști și al profesorilor care li s-au alăturat: prof. Elsa Gabriela Niculescu, prof. Dumitrina Gazzzi, prof. Luminița Popa, prof. Costina Ungureanu, prof. Elena Mănucă, preot prof. Felix Roca, preot prof. Petru Chelaru, prof. Sevastian Alexandru. Împreună am înțeles că în fiecare stă puterea de a schimba lumea din jur. Fie și pentru câteva clipe în care poți reține pe retină zâmbetul celui de lângă tine:

Voluntariatul este o acțiune civică prin care arătăm celorlalți că ne pasă. Nimic nu e mai important decât să-i facem pe ceilalți de lângă noi fericiți. Simțim o mulțumire mult mai mare decât dacă am avea noi înșine o bucurie.

Când vorbim despre Școala Normală, vorbim și despre tradiția filantropică din această instituție în care, încă de la începutul ei, profesorii și directorii au susținut material și moral elevii care aveau o condiție materială modestă.

*Este foarte important ca totul să se schimbe în jurul nostru. În primul rând, e necesară o schimbare a mentalității. De multe ori așteptăm o schimbare. Dar, oare, de câte ori noi înșine am făcut ceva în sensul acesta? Să ne gândim: oare nu noi înșine suntem acei cineva care putem schimba cursul firesc al lucrurilor? **Implică-te! Ajută-i pe ceilalți să zâmbească!***

(Mariana Nastasia, clasa a IX-a A)

Cu toții suntem copiii aceleiași lumi. Nu toți avem însă pe cineva drag alături de noi. Prin intermediul activităților de voluntariat, am încercat să împărtășesc bucuria mea celor care au uitat să zâmbească. Am realizat cât de frumos este să oferi ajutorul tău celor aflați în impas.

(Robert Such, clasa a XI-a C, vicepreședinte al Consiliului Elevilor Normaliști)

Activitățile de voluntariat la care am participat mi-au dezvăluit o altă fațetă a lumii în care trăim, a celor de lângă noi, pe care, poate, involuntar, îi ignorăm. Am înțeles că astăzi există copii care nu-și mai pot îmbrățișa mamele. Tristețea și suferința sunt vizibil încremenite pe chipurile lor. Am înțeles că în noi stă puterea de a le reda, măcar pentru o clipă, zâmbetul.

Ziua de 8 Martie, mereu și oriunde, are o rezonanță specială. Orice copil își dorește să-și exprime în mod particular sentimentele față de propria mamă. Acțiunea de voluntariat „Donează un mărtișor copiilor din Haiti” a prins viață atunci când am realizat că le putem îndeplini un vis. Gestul elevilor din clasa a V-a B, susținuți de colegii noștri din cadrul Consiliului Elevilor Normaliști, s-a concretizat într-un atelier în cadrul căruia am confecționat mărtișoare și felicitări pentru mamele noastre. Banii donați de către colegii noștri, dar și de către domnii profesori care ni s-au alăturat, cu bucuria ca am adus, fie și pentru o clipă, un zâmbet într-un infern de

suferință, au fost depuși într-un cont pentru Haiti.

Am crezut cu tărie că putem să-i ajutăm să zâmbească.

*Credem în continuare că **în noi** sta puterea de a le reda celor de lângă noi bucuria de fi. **Implică-te și tu** și lumea va arăta **așa cum o vizezi!***

(Ana Maria Bâzdăgă, clasa a V-a B)

*Deși învăț doar de doi ani în această școală, am participat la numeroase activități de voluntariat, în care am învățat că din puținul meu le pot oferi și celor de lângă mine, o bucurie. Am făcut vizite la orfeline de copii, în centre de zi, la grădinițe cu program săptămânal, la aziluri de bătrâni și abia atunci am realizat stările prin care trec semenii noștri pe care de multe ori, poate, involuntar, unii dintre noi, îi ignorăm. Este important însă ca în fiecare dintre ei să vedem o persoană care are nevoie de un umăr pe care să plângă, de un zâmbet pe care să i-l dăruim. **IMPLICÂNDU-NE** și ascultându-i povestea. Povestea ...fără sfârșit!*

(Anca Postolache, clasa a X-a B)

*Voluntariatul nu este doar o acțiune în care îi ajuți pe ceilalți, ci te ajuți și pe tine însuși. Anul 2010, an al voluntariatului, a însemnat continuarea unor proiecte ce se raportează la tradiția filantropică normalistă. Ne-au fost alături profesorii noștri: Dumitrina Gazzi, Gabriela Elsa Niculescu, Daniela Chiorescu, Pr.Felix Roca, Elena Mănucă, Alexandru Sevastian. Consiliul Elevilor Normaliști a fost motorul acestor acțiuni, colegii mei demonstrând că au înțeles sensul adânc, autentic al voluntariatului. L-aș prinde în formula, devenită și slogan al proiectelor noastre: **Dăruind, vei dobândi! Implicându-ne, putem readuce bucuria de a fi a celorlalți!***

(Dragoș Daniel Chelariu, clasa a X-a D, președinte CEN)

BIBLIOTECAR, ELENA SILIAN

DESPRE BIBLIOTECA ȘCOLII...

În anii care au trecut de la înființarea școlii, sub ochii atenți ai dascălilor și directorilor, s-au format pe băncile școlii, din punct de vedere profesional și spiritual, mii de tineri care s-au dedicat apoi profesiei nobile, luminând poate milioane de copii de pe tot cuprinsul țării, ca adevărați apostoli. O contribuție remarcabilă în realizarea profilului intelectual și la dezvoltarea personalității elevului o are și biblioteca, prin fluxul de informații pe care îl vehiculează, cât și prin latura formativă, datorită

componentelor de tehnică intelectuală pe care le promovează.

Bazele bibliotecii au fost puse de către Titu Maiorescu încă din anii 1863-1868, perioada în care cărturarul a fost directorul acestei școli. Biblioteca își va spori fondul de cărți sub direcția lui Constantin Meissner, achiziționându-se mai ales cărți pentru profesori. În 1889, fondul era de "458 opere în 656 volume". În 1926, Ștefan Bârsănescu, alt mare director al școlii, reorganizează biblioteca îmbogățind colecțiile, punând bazele catalogului tradițional de carte, înființând și o bibliotecă pentru profesori. În 1926 biblioteca dispunea de 11.326 volume. Se cunosc în această perioadă donații din partea profesorilor C. Meissner, Ion Mitru, Ion Simionescu. În 1939 existau 17.005 volume - dar care se pierd din cauza celui de al doilea război mondial. În 1965 se pun bazele actualei biblioteci care în 1975 se unește cu Biblioteca Pedagogică de Educatoare.

În prezent biblioteca are 31.714 volume reprezentând: 60% literatură română și universală, critică și istorie literară; 25% metodică, carte de specialitate și literatură pedagogică; 15% alte specialități (istorie, geografie, știință, artă, religie etc.). Volumele sunt clasificate pe domenii după CZU (clasificare zecimală universală). Toate acestea stau la dispoziția celor 804 cititori, elevi și cadre didactice.

Prezența elevilor în bibliotecă depinde în mare măsură și de calitatea bibliotecarului care trebuie să fie astăzi un formator al elevilor, astfel înscrierea elevilor la biblioteca fiind de 100%.

Acordăm atenție sporită ofertei de carte, recomandând elevilor cartea de valoare, care să le îmbogățească cultura generală. Un catalog alfabetic și altul sistematic, precum și bibliografii pe clase și obiecte îi întâmpină pe cititorii fideli și nu numai. Din anul școlar 2009-2010 a luat ființă în cadrul bibliotecii "Atelierele creative" cu jocuri, materiale, unde elevii pot să petreacă timpul liber prin practicarea unui hobby.

În anul școlar 2010-2011 a luat ființă "Cercul de biblioteconomie" cu opt elevi din clasa a IX-a C învățători-educatoare, care își vor completa cunoștințele și competențele ca viitori intelectuali. Tot în acest an școlar se pun bazele unui catalog informatizat, cu ajutorul unui soft educațional de la UNESCO, ISIS MARC21.

În continuare este prezentată situația statistică a volumelor intrate în biblioteca școlii în perioada 1980-2010.

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Anii	Cărți cu fonduri de la buget	Cărți de la Comitetul de	Donații cărți noi	Donații cărți vechi	Cărți de la ISJ	Total cărți
1980	1282	-	-	-	-	1282
1981	1094	-	-	-	-	1094
1982	781	-	-	-	-	781
1983	639	-	-	-	-	639
1984	818	-	-	-	-	818
1985	441	-	-	-	-	441
1986	567	-	-	-	-	567
1987	357	-	-	-	-	357
1988	363	-	-	-	-	363
1989	325	-	-	-	-	325
1990	609	-	-	-	-	609
1991	253	-	40	18	-	311
1992	229	1	86	789	-	1104
1993	486	45	3	66	-	600
1994	36	37	20	64	-	157
1995	262	122	49	116	-	549
1996	91	136	-	15	-	182
1997	241	4	-	37	4	286
1998	32	11	-	-	-	43
1999	-	31	42	354	28	457
2000	-	6	-	-	-	6
2001	6	-	-	-	36	42
2002	10	1	-	213	-	224
2003	36	-	29	-	-	65
2004	49	10	36	101	134 (manuale)	329
2005	-	-	43	93	-	136
2006	442	-	-	206	-	648
2007	341	-	-	32	-	373
2008	361	-	-	75	-	436
2009	10	-	-	46	7	63
2010	-	-	-	34	-	34

DIRECTORII ȘCOLII NORMALE „VASILE LUPU”- IAȘI

Nume și prenume	Anii directoratului	Specialitatea predată
ANTON VELINI	1855 - 1863	pedagogie
TITU MAIORESCU	1863 - 1868	științe pedagogice și istorie literară
GRIGORE PETROVANU	1868 - 1869 1876 - 1877	pedagogie
MIHAIL IANCULESCU	1869 - 1874	pedagogie
SAMSON BODNĂRESCU	1874 - 1876	pedagogie

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

PETRE CUJBĂ	1877 - 1886	geografie
CONSTANTIN MEISSNER	1886 - 1892	pedagogie
EMANOIL CĂLINESCU	1892 - 1893	pedagogie
GHEORGHE GHIBĂNESCU	1893 - 1896	limba română
IOAN PRAJA	1896	matematică
IOAN MITRU	1896 - 1919	istorie
VASILE TODICESCU	1919 - 1925	pedagogie
GHEORGHE MITRU	1925 - 1926	geografie
ȘTEFAN BĂRSĂNESCU	1926 - 1928	pedagogie
MIHAI BOTEZ	1928 - 1929	matematică
TITUS HOTNOG	1929 - 1933	limba română
VASILE HAREA	1933	pedagogie
VALERIU BUȚUREANU	1933 - 1935	istorie
CONSTANTIN VELICU	1935 - 1936	științe agricole
GHEORGHE COMICESCU	1937 - 1938	pedagogie
VASILE PETROVANU	1938 - 1941	istorie
DUMITRU COTORANU	1941 - 1945	pedagogie
PETRE TODICESCU	1945 - 1948	pedagogie
ARISTIDE HASGAN	1948 - 1950	limba română
EUSEBIE FOCHI	1950 - 1951	inginer
VASILE JERGHIUȚĂ	1951 - 1952	învățător
GEORGE VĂIDEANU	1952 - 1953	pedagogie
MIHAI AVĂDĂNII	1953 - 1955	pedagogie
LILIANA CHIRCULESCU	1955 - 1957	pedagogie
IOAN PETRESCU	1957 - 1958	științe naturale
VASILE MITROFAN	1958 - 1959	limba română
VASILE FETESCU	1966 - 1971	pedagogie
ELISABETA ALEXANDRESCU	1971 - 1972	pedagogie
ANA COPTIL	1973 - 1975	limba română
STERIE RĂDOI	1976 - 1980	limba română
ELISABETA ALEXANDRESCU	1981 - 1984	pedagogie
RUXANDRA BACIU	1985 - 1986	chimie
GEORGETA PETREA	1987 - 1990	pedagogie
DAN PLĂEȘU	1990	matematică
VASILE FETESCU	1990 - 1992	pedagogie
CONSTANTIN PETROVICI	1992 - 1994	matematică
MARIANA - GEORGETA PURȚUC	1994 - 2002	limba română
MIRCIA AGRIGOROAIE	2002	geografie
VIOREL PARASCHIV	2002-2005	geografie
MIHAELA UNGUREANU	Din 2005	pedagogie

COMPONENTA CATEDRELOR DE-A LUNGUL ISTORIEI

(Date revizuite de Daniela Mihăilă, Secretar-șef al Școlii Normale „Vasile Lupu”)

CATEDRA DE LIMBA ROMÂNĂ

Titu Maiorescu	1863 - 1868		
Ghibănescu Gheorghe	1909 – 1931	Lupu Adriana	1975 – 1984
Panaiteescu Emil	1909 – 1913	Mărmureanu Dorel	1967 – 1968
Petru Cujbă	1910 – 1911	Vaipan Leontina	1967 – 1968
Andriescu Nicolae	1912 – 1913	Alexandrescu Emil	1968 – 1971,
Fedeleş Constantin	1912 – 1913	Alexandrescu Florica	1968 – 1975
Iancu Constantin	1912 – 1913	Husar Margareta	1968 – 1971
Stroenescu Dunăre	1912 – 1913	Nica Elvira	1968 – 1972
Ursu Ioan	1912 – 1913	Partin Suzana	1968 – 1971
Manoliu Radu	1916 – 1943	Păduraru Uța	1968 – 1972
Costăchescu Mihai	1926 – 1928		1996 – 1997
Stănescu C.	1927 – 1928	Popescu Iulian	1968 – 1970
Hotnog Titus	1930 – 1933	Andrieș Gheorghe	1971 – 1972
Usatiuc Claudiu	1930 – 1936	Căruntu Marcela	1971 – 1972
Stoian Ioan	1936 – 1942	Coptil Ana	1972 – 1974
Mironescu Eusebiu	1937 – 1938	Cristofor Constantin	1972 – 1974
Cămăruț Mihai	1938 – 1939	Dăscălescu Aneta	1974 – 1975
Chelaru Valentin	1939 – 1940	Parfene Liliana	1975 – 1982
Lăudat Ioan	1939 – 1940	Sturtzu Rodica	1975 – 1980
Olteanu Pandeale	1939 – 1940	Sava Tereza	1975 – 1979
Crețulescu Profira	1940 – 1941	Popovici Alexandrina	1976 – 1979
Enăchescu Elvira	1940 – 1941		1994-1996
Hasgan Aristide	1940 – 1953	Munteanu Eugen	1980 – 1982
Zacordoneț Alexandru	1940 – 1941	Dohotaru Lia	1981 – 1982
Astrătoaiei Vasile	1942 – 1943	Morărașu Veronica	1983 – 1997
Faifer Laurențiu	1942 – 1943		1997-2001
	1946 – 1947,	Munteanu Lucia–Gabriela	
	1949 – 1953		din 1984
Costandache Mihai	1946 – 1948,	Bojoi Olga	1985 – 1997
	1952 – 1953	Păduraru Costică	1985 – 1986
Constandache Virgil	1947 – 1948	Olaru Ioan	1985 – 1986
Rădoi Sterie	1955 – 1957;	Purțuc Mariana–Georgeta	
	1976 – 1980		din 1986
Burlacu Ștefania	1966 – 1972,	Chiprian Cristina	1988 – 2000
	1993 – 1994	Grigoriu Mircea	1989 – 1990
Calistru Elena	1966 – 1984	Axinte Elena	1990-2009
Măcăreanu Rodica	1966 – 1972,	Drișcu Eugenia	din 1990

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Tocală Caliochia	1993 – 1994	Șcuriu Adrian	1999 – 2000
Burlacu Ștefania	1994-1998	Chitariuc Mirela Elena	
Râpanu Marcela	din 1995		2000-2001
Andrei Adina	1996-1999	Opăriuc Loredana	2001 – 2002
Găinuță Maria	1996 – 1997	Rusu Liliana	din 2001
Petrache Gabriela (Dămoc)	1996-2005	Morărașu Filip Irina	2002 – 2003
		Grădinaru Lelia	2003 – 2004
Săcrieru Mioara	1996 – 1997		2008-2009
Șerban Andreea	1997-1998	Zaharia Elena	din 2004
Hodorogea Caligria	1997 – 1999	Dumitriu Carmen Oana	
Chirvase Constantin	1997 – 2002		2005-2006
Dornescu Dumitru	1998-1999	Dumitru Irina	2005-2006
Lopatnic Mirela	1998 – 1999	Frumos Cristina Maria	
Rusu Smaranda	1998 – 2003		din 2005
Durnea Victor	1999 – 2002	Coșuleanu Ștefania	2007-2008
Mănucă Elena	din 1999	Comănescu Ramona	2008-2009

CATEDRA DE LIMBA LATINĂ

Usatiuc Claudiu	1933 – 1936	Botez Victoria	1972 – 1974
Băleanu Alexandru	1939 – 1940	Găimuța Maria	1994-1997
Chircu Constantin	1939 – 1940	Lopatnic Mirela	1997 – 1999
Șendrea N.	1939 – 1940	Straton Geanina	1999 – 2000
Hasgan Aristide	1941 – 1942	Nicuță Mariana (lb. greacă)	
Brigger Elisabeta	1966 – 1967		1999 – 2000
Corneaga Nina	1966 – 1967	Jelescu Cristina Mihaela	
Radu Elena	1967 – 1968		2000-2001
		Savu Sabina Nicoleta	2001 – 2002
Scripcă Petru	1967 –1968,	Gârbea Ana Carolina	2002 – 2003
	1975 –1976	Nistor (Mardridon) Alina	
Badea Gheorghe	1968 – 1971	Petronela	2003-2006
Erdeș Dumitru	1971 – 1972	Dobașub Alina	2005-2006
Vrăjitoru Ana	1971 – 1972	Stefanescu Cezara	din 2006

CATEDRA DE LIMBA FRANCEZĂ

Bantaș Mihai	1926 – 1931	Daneliuc Mircea	1966 – 1967
Dornescu Gheorghe	1926 – 1928	Stancovici Liliana	1967 – 1969
Polcovnicu Alexandru	1930 – 1953	Timoianu Niculina	1967 – 1977
Zahacinschi Ioan	1940 – 1942	Zărnescu Marian	1967 – 1968
Levițchi Emilia	1945 – 1946	Dumbravă Liliana	1969 – 1972
Jeanrenaud Alfred	1946 – 1948	Zdrehuș Tiberia	1971 – 1972

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

	1975 – 1976	Osipov Alis Irena	1997 – 1999
Marsic Irina	1972 – 1974	Cîrciu Constantin	din 1998
Enache Ioan	1974 – 1975	Ciomaga Daniela	1999-2001
Grosu Eugenia	1975 – 1980	Rusu Lliana	din 1999
Moiseuf Rodica	1975 – 1989	Popescu Daniela	2001-2007
Munteanu Adriana	1976 – 1977	Prisecariu Ana	2001 – 2002
Predeanu Niculina	1980 – 1981	Chiru Raluca Mihaela	2005-2006
Raclaru Iulia	1990 – 1991	Țifache Roxana	2005-2006
Bejenaru Adina	1991 – 2001	Gazzi Dumitrina	din 2007
Cosovanu Irina Ofelia	din 1992	Gavrilaș Roxana Mihaela	
Ioanid Luminița Svetlana			2009-2010
	1993-2008	Stăncescu Alexandra Andreea	
Gheorghiță Cerasela Maria			2010
	1996-1997		

CATEDRA DE LIMBA ENGLEZĂ

Pavel Gabriela	1980 – 1981	Stancu Alina	2000-2001
Bordeianu Nicoleta	1981 – 1982	Bodea Viorica Cristina	
Teodorescu Ioana	1982 – 1985		2001 – 2003
Moraru Doina	1986 – 1995	Grosu Cătălina	2001 – 2004
Alexandrescu Marcela		Mircea Ana	2001 – 2002
	1990 – 1991	Prisecariu Ana	2001 – 2002
Hristea Iulian	1992 – 1993	Hulubeț Liviu	2002 – 2003
Lindsay Claive	1992-1993	Apetrei Anca Raluca	
Codreanu Viorica	din 1992		2003-2006
Malihen Irina	1993 – 1994	Gheorghiu Paula	2004-2006
Weepille Stephen	1993 – 1994	Olaru Anca – Alice	2004-2007
Fatache Sabina Gabriela		Scriminți Alina – Roxana	
	1994-1995		2004-2005
Bialuș (Ocneanu) Ileana			
	1995 – 1997	Croitoru Dafina Elena	
Herțanu Catrinel Elena			2005-2006
	1995-1996	Gavrilaș Roxana Elena	
Artenie (David) Carmen –Geanina			din 2006
	1996 – 2000	Gorea Mihaela	2006-2007
Scărlătescu Liliana	1997-1998	Helancu Inna Alina	2006-2010
Tănase Margareta	1998 – 1999	Prisecaru ana Maria	2006-2007
Ciomaga Daniela	1999 – 2000	Zgăvârdici Cristina Maria	
Corduneanu Iulia	1999 – 2000		din 2006
Bernard Maria	2000-2001	Secrieru Roxana Dana	
Mircea Ana	2000-2001		2007-2008

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Tuca Mihaela 2007-2008
Airinei Sabina Elena 2009-2010

Gârbaciu alina Cătălina 2009-2010
Râpanu Livia 2009-2010
Aioanei Alexandra din 2010

CATEDRA DE LIMBA GERMANĂ

Freinhube Ignatz 1896 – 1897
Pascanu Eusebiu 1896 – 1897
Tenchoff Iohanna 1940 – 1941
Ivănescu Aurel 1941 – 1943
Iriciuc Domnica 1946 – 1948

Crăciun Daniela 1995 – 1998
Cîrciu Constantin 1998-2005
Broos Cătălina Aurora 2000-2001
Vararu Oana Mihaela 2008-2010

CATEDRA DE LIMBA SPANIOLĂ

Dănilă Iulian Cătălin 1997-1998

CATEDRA DE LIMBA RUSĂ

Romanescu Boris 1947 – 1948
Filip Titus 1966 – 1971
Iablonschi Vsevolod 1967 – 1968
Mihailovici Galina 1967 – 1968
Robu Eugenia 1967 – 1972
Jelescu Constantin 1968 – 1971
Stoica Victoria 1971 – 1972
Mascovici Guță 1972 – 1975

Răileanu Elena 1972 – 1973
Țirdea Aneta 1972 – 1974
Comănanu Elena 1974 – 1975
1985 – 1997
Stoica Victoria 1975 – 1982
Crețescu Maria 1975 – 1977
Diaconescu Olga 1982 – 1984
Istrate Petru 1997 – 2003

CATEDRA DE LIMBA ROMÂNĂ

Motaș Elena 2002-2010
Motoș Viorel din 2010

CATEDRA DE PSIHOLOGIE ȘI PEDAGOGIE

Titu Maiorescu 1866 – 1867
Pascanu Eusebiu 1896 – 1897
Meissner Constantin 1896 – 1913
Fedeleș Constantin 1912 – 1913
Todicescu Vasile 1916 – 1917
Bârsănescu Ștefan 1926 – 1938

Balan Ștefan 1926 – 1827
Manoliu Radu 1926 – 1931
Diamandi Sterie 1927 – 1936
Harea Vasile 1932 – 1936
Comicescu Gheorghe 1936 – 1943
Cotoran Dumitru 1938 – 1946

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Manolache Anghel	1940 – 1941	Cosmovici Neculai	1977 – 1978
Ene Ioan	1940 – 1941		1980 –1981
Holban Ioan	1941 – 1943	Popa Angela	1977 – 1979
State Ioan	1942 – 1948	Hasan Antoaneta	1980 – 1989
Todicescu Petru	1942 – 1953	Covrig Elena	din 1984
Constantiniu Ioan	1945 – 1946	Iacoban Fănica	1985 – 1990
	1967 –1975	Butnaru Dan	1986 – 1990
Enescu Nicolae	1945 – 1953	Oghină Maria	1988 – 2000
Fotescu Dionisie	1946 – 1948		2001 –2002
Văideanu George	1952 – 1953	Hăvârneanu Lotus	1989 – 1990
Crăescu Valentin	1953 – 1972	Popovici Eugenia	1989 – 1990
	1975 –1981	Sălăvăstru Doina	1992 – 1999
Chirculescu Liliana	1955 – 1957	Stanciu Mihai	1993 – 2000
Fetescu Vasile	1966 – 1972	Ion Ion	1993 – 1994
	1975 –1990		1998 –2001
	1996 –1997	Stan Liliana	1994-1998
Alexandrescu Elisabeta		Popescu Loredana	1995-1998
	1967 – 1971	Vasiliu Coca	1995-1999
	1979 –1983	Calun Claudia	1996-1999
Pricop Maria	1967 – 1972	Ciobanu (Arva) Anca Daniela	
Badrajan Elena	1967 – 1972		1996-2010
Ciobanu Niculae	1967 – 1968	Moroșanu Elena	1996 – 1997
Bodron Maria	1967 – 1987	Farcaș Genoveva	1996 – 2002
Someșanu Elena	1968 – 1974		2008-2009
Pavel Virginia	1968 – 1998	Gherguț Alois	1996-1998
Petrea Georgeta	1969 – 2003	Ianoși Mihaela	1996-1998
	2005-2008	Sava (Bordeanu) Andreea Diana	
Vasiliu Alexandru	1971 – 1972		1996-1997
Malanca Traian	1971 – 1972	Ungureanu Mihaela	din 1996
Paraschiv Viorel	1971 – 1972	Pavel Oana	1997-1998
Ciulinaru Liliana	1972 – 1974	Călun Claudia	1998-1999
Popovici Viorica	1972 – 1982	Ciubotaru Alina	1998 – 2000
Popovici Alexandrina		Tătărușanu Florin	din 1998
	1974 – 1975	Pamfil Anișoara	2000-2001
Vasiliu Alexandru	1975 – 1976	Borș Maria	din 2003
Călcîi Liviu	1976 – 1977	Isac Maria Magdalena	
Borceanu Claudia	1977 – 1978		2004-2005
Bălbăie Veronica	1977 – 1979	Dumitrică Gabriela	2005-2006
Cosmovici Maria	1977 – 1979	Tanasă Alina Cristina	2005-2008
Manta Mihaela	1977 – 1979	Lazăr Petra	2006-2007
	1989 –1990	Ghinea Angelica Gica	2007-2010
Cojocar Maria	1977 – 1979		

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Rotariu Catalina consilier școlar
din 2007

Neculau Bogdan Constantin
Pedagogie 2007-2008

CATEDRA DE ISTORIE

Mitru Ioan 1889 – 1913
Panaiteescu Emil 1909 – 1913
Petros Mihai 1909 – 1910
Petru Cujbă 1910 – 1911
Ursu Ioan 1912 – 1913
Andriescu Nicolae 1912 – 1913
Manoliu Radu 1912 – 1913
Petrovanu Vasile 1916 – 1917
1926 – 1941
Tufescu Ion 1926 – 1928
Lungu Vasile 1930 – 1935
Holban Constantin 1939 – 1940
Băleanu Alexandru 1939 – 1943
Șendrea Alexandru 1939 – 1940
Chircu Constantin 1939 – 1940
Holban Gavril 1940 – 1941
Iordăchescu Vasile 1940 – 1942
Popescu Victor 1941 – 1943
Iordăchescu Neculau 1942 – 1943
Baț Iordache 1945 – 1947
Bratu Ecaterina 1945 – 1946

Necula Vasile 1947 – 1948
Enache Ioan 1949 – 1952
1955 – 1957
1967 – 1972
Ionașcu Petru 1971 – 1972
Hrib Vasile 1975 – 1983
Baltag Laurenția 1975 – 1976
Hrib Mărioara 1976 – 1980
Dima Maria 1976 – 2002
Afloarei Maria 1983 – 1984
Grigoraș Laura 1985 – 1987
Moraru Lucian din 1988
Cucuteanu Ioan 1988 – 1989
Zugravu Sorin 1993 – 1995
Sterpu Bogdan Constantin
din 1995
Timofti Adrian din 2001
Blanaru Larisa 2002 – 2003
Locorei Sonna 2005-2006
Renying Mihai 2006-2007

CATEDRA DE SOCIO – UMANE

Constantin Meissner – drept
1910 – 1911
Popescu Pericle – drept
1912 – 1913
Dornescu George – drept
1916 – 1928
Bârsănescu Ștefan – filozofie
1926 – 1927
Manoliu Radu – filosofie
1926 – 1931
Balan Ștefan – filosofie
1926 – 1927

Petrovanu Vasile – drept
1927 – 1928
Tufescu Ion – drept 1927 – 1928
Lungu Vasile – drept
1930 – 1933
Băleanu Alexandru – drept
1939 – 1941
Șendrea N. – drept 1939 – 1940
Chircu Constantin – drept
1939 – 1940
Holban Gavril – drept
1940 – 1941

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Croitoru Dumitru – economie	Cervescu Rodica – C.S.P.
1968 – 1971	1978 – 1979
Stroe Ioan – filosofie	Dima Teodor
1971 – 1997	1996-1997
Mucileanu Vasile – economie	Iorga Eduard George
1971 – 1972	din 1997
Grigoriu Ionel – economie	Crețu Florin Constantin
1972 – 1974	2000 – 2002
Ciulinaru Liliana – socialism	Balan Doina
1974 – 1975	2002-2006
Baltag Laurenția – economie	Strungaru Maria Loredana
1974 – 1975	2002-2003
Popescu Dana – socialism	Panaite Gheorghe
1976 – 1977	2006-2007
	Vacariu Emil Radu
	2006-2007
	Grecu Roxana Mihaela
	2008-2009

CATEDRA DE MATEMATICĂ

Ștefan Posescu	1866 – 1867	Luca Anișoara	1968 – 1984
Crivăț Teodor	1896 – 1897		1995-1996
Popescu Ștefan	1909 – 1911	Florea Elena	1968 – 1977
Pochitariu Enache	1912 – 1913	Stanciu Virginia	1979 – 1980
Setlacec Gheorghe	1912 – 1913	Păduraru Veronica	1981 – 2000
	1926 – 1931		2003 – 2004
Nicolau Ioan	1912 – 1913		2007-2008
Botez Mihai	1926 – 1936	Neagu Mihaela	1985 – 2004
Arghiriade Emanoil	1933 – 1935	Petrovici Constantin	1985 – 2004
Gârnițeanu A.	1936 – 1942	Dumitru Neagu	1989 – 1991
Ilarion Atanasie	1939 – 1940	Plăeșu Dan	1988-2009
Moraru N.	1940 – 1941	Chirilă Constantin	1990 – 2000
Mihail Popovici	1941 – 1942	Botezatu Nicolae	1992 – 1993
Mihăilescu Popovici Elena		Asaftei Petru	din 1992
	1942 – 1943	Bucescu Dumitru Dominic	
Ionescu Grigore	1942 – 1943		1993-1994
Popovici Elena	1945 – 1947	Tudorache Nelu	1997-1999
Opaiț Gheorghe	1945 – 1946	Romila Amalia Patricia	
Cernăuțeanu Ilie	1947 – 1948		din 1999
Barnea Veronica	1966 – 1972	Stanciu Laura	2004-2005
	1975 – 1989	Tănase Silvia	2004-2007
Buga Georghe	1966 – 1968	Chiorescu Daniela Marinela	
Frunzetti Florica	1967 – 1982		din 2005
Loghin Ovidiu	1967 – 1979	Carnami Genoveva Alina	
			2009-2010

CATEDRA DE INFORMATICĂ

Fechet Ambrozie	1995-1997	Seuleanu Cristina Monica	2001-2002
Popa Vlad	1996 – 1997		
Blăjuț Silviu	1997-1998	Tomoiață Florentina Carmen	din 2002
Bordeianu Loredana	1998 – 2000		
Popescu Bogdan	1998 – 2000	Stanciu Irina Cornelia	2002 – 2003
Neagu Nicolae	1999 – 2000		
Pruteanu Cealia	2000-2001	Alexandru Sevastian	din 2004
Simon Paula	2000 – 2002		
Bișoc Octavian	2001 – 2002	Miron Alina	2005-2006
Dimitriu Mihaela	2001 – 2002	David Andreea Floricel	2006-2008
Panțaru Monica Nicoleta	2001 – 2002	Gealapu Teodora	2008-2010

CATEDRA DE CONTABILITATE

Detlacec Gheorghe	1909 – 1910	Ilarion Atanasie	1939 – 1940
Setlacec Gheorghe	1912– 1928	Agache Ioan	1947 – 1948
Botez Mihai	1935 – 1936		

CATEDRA DE ȘTIINȚE FIZICO – CHIMICE

Apostolescu Gheorghe	1896 – 1897	Bălău Traian	1939 – 1940
		Dragomir Simion	1939 – 1940
Cădere Ioan	1912 – 1928	Petrovanu Aurel	1940 – 1941
David Mihai	1912 – 1913	Constantinescu Margareta	1945 – 1946
Tanase Vasile	1930 – 1938		
Matei Vasile	1938 – 1943	Ocneanu Angela	1947 – 1948

CATEDRA DE FIZICĂ

Ștefan Posescu	1866 – 1867	Cozma Violeta	1977 – 1979
Moraru N.	1940 – 1941	Florea Elena	1977 – 1978
Cazan Georgeta	1966 – 1971	Mîrzac Ștefan	1977 – 1978
Precupanu Ghena	1967 – 1972	Sărățanu Georgeta	1981 – 1982
Predeanu Silvestru	1967 – 1968	Caia Mariana	1985 – 1986
Mihu Neculai	1968 – 1971	Gora Lucreția	1986 – 1987
Surugiu Adriana	1968 – 1971	Șalaru Vasile	1986 – 1987
Danolache Ghighena	1971 – 1972	Arghir Emanuela	1988 – 1993
Cotorcea Emil	1971 – 1972	Acatrinei Alice	1989 – 1993
	1975 – 1989	Popa Luminița	din 1993
Rotaru Ghena	1972 – 1975	Frunză Carmen	1993 – 1994
Dăscălescu Doina	1976 – 1977	Hurjui Ion	1996-1997

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Zvoristeanu Daniela Cristina	1997-1998	Chelariu Emanuel	2006-2007
Paraschivescu Silvia Alina	2000-2001	Rascarache Georgel Corneliu	din 2008
Poalelungi Gina	2001-2002	Hristodor Claudia Mihaela	2008-2009
Creangă Liliana	2004-2005		
Mihalachi Mirela	2004-2006		

CATEDRA DE CHIMIE

Moraru N.	1940 – 1941	Ursache Dorina	1989 – 1991
Lupescu Cecilia	1966 – 1980	Goldan Mihaela	1990 – 1991
Balea Marieta	1967 – 1968	Zvoristeanu Daniela	1998 – 1999
Flondir Lucia	1967 – 1968	Maxim Carmen	1999 – 2000
Poinescu Margareta	1968 – 1971	Codreanu Eugenia Daniela	2001-2002
Bălea Marieta	1968 – 1976	Creangă (Curelaru) Liliana	2004-2005
Ursu Ionela	1971 – 1972		2007-2008
Gheorghiu Corina	1981-2007	Găleată Laura	din 2009
Nognei Fica	1981 – 1982		
Baciu Ruxandra	1985 – 1988		
Călțun Ioana	1986 – 1987		

CATEDRA DE MEDICINĂ POPULARĂ ȘI IGIENĂ

Dr. Brăescu Alexandru	1896 – 1897	Dr. Ionescu Constantin	1916 – 1917
Dr. Miller August	1909 – 1913	Dr. Balan Neculai	1926 – 1928
		Dr. Dorogan Dumitru	1930 – 1949

CATEDRA DE BIOLOGIE

Iacob Eufrosina	1967 – 1972		2005-2006
	1975 – 1982	Ionescu Ruxandra	1982 – 1984
Chițoveanu Octav	1967 – 1972	Șerban Elena	1985 – 2004
	1975 – 1976	Macovei Jenică	1990 – 1993
Frujinariu Iulia	1967 – 1968		1994 – 2003
Anton Aneta	1970 – 1982	Stan Cristina	1993 – 1994
Prescorniță Liliana	1971 – 1972	Radu Adrian	1995-1996
Sorcaru Gabriela	1976 – 1977	Bodea Elena	1997-1998
Cojocar Julieta	1976 – 1977	Fînața Petruța	1999 – 2000
Macovei Rodica	1977 – 1979	Niculescu Gabriela Elza	din 2000
Smuc Dumitru	1978 – 1979		
Dăscălescu Ileana	1982 – 2000		

Colesniuc Adrian Constantin
2004-2005

Nicolau Virginia Mihaela Vera
2005-2006
Baciu Oana Loredana
din 2006

CATEDRA DE ȘTIINȚE AGRICOLE, ȘTIINȚE ALE NATURII

Drăghici G. – agronomie
1866 – 1867

Apostolescu Gheorghe - științe
agricole, științe fizico-naturale
1896 – 1911

Ionescu Constantin – științe
agricole, științe naturale, igienă,
cosmografie 1919 – 1913

Cojocariu Neculai – practică
agricolă, științe agricole
1909 – 1937

Raiu Lucian – științe naturale
1912 – 1913

Florea Gheorghe – științe naturale
1926 – 1928

Radu Vasile – științe naturale
1927 – 1928

Oescu Constantin – științe
naturale 1930 – 1941

Velicu Constantin – practică
agricolă, științe agricole
1930 – 1943

Berariu Neculae – științe naturale
și geografice 1939 – 1940

Zavatin Petre – științe agricole
1939 – 1940

Chiriac Ștefan – științe agricole
1939 – 1942

Titarev Leonid – științe agricole
1939 – 1940

Chirița Ioan – științe agricole
1940 – 1941

Novodvorschi Alexandru– științe
agricole 1940 – 1941

Iriciuc Victor – științe agricole
1941 – 1942

Serghie Anton – științe agricole
1941 – 1946

Betiu Piama – științe agricole
1942 – 1943

Manoliu Neculai – științe agricole
1942 – 1943

Roșu Emil – științe agricole
1942 – 1946

Ionescu Rodica – științe agricole
1942 – 1943

Roșca Valentin – științe agricole
1945 – 1947

Iriciuc Victor – științe agricole
1945 – 1947

Panțiru Simion – maestru agronom
1945 – 1946

Calistru Vasile – științe naturale
1945 – 1946

Chițoveanu Octav – științele
naturii 1966 – 1967

Anton Aneta – agricultură
1968 – 1970

Ciobanu Neculai – agricultură
1968 – 1970

CATEDRA DE GEOGRAFIE

Cujbă Petru 1896 – 1911
Gheorghiade Ștefan 1912 – 1913

Popea Neagoe 1912 – 1917
Mitru George 1916 – 1928

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Rick Iulian	1926 – 1928	Barbărasă Paraschiva	1982 – 1984
Mesrobeanu Anton	1930 – 1943	Agrigoroaie Mircia	1988-2006
Pușcașu Vasile	1939 – 1941	Dudec Carmen	1992 – 1993
	1945 – 1957	Paraschiv Viorel	1993-2009
Rașcu Vasile	1940 – 1941	Ciupercă Carmen	1993 – 1996
Ionescu Vasile	1966 – 1972	Cărașu Cristi	1996 – 1997
	1975 – 1976	Swizeski Angela	1997-2000
Băcăoanu Elena	1967 – 1968	Pintilie Carmen	1999 – 2000
Brânzilă Vasile	1971 – 1972	Niculiță Oana	2001-2006
	1975 – 1986	Voicu Cristina Georgiana	
Volcinschi Elena	1972 – 1975		2005-2006
Andronache Ecaterina	1976 – 1977	Coman Dana Elena	din 2006
Acostoiaie Dumitru	1977 – 1978	Honciang Ciprian Ovidiu	
	1984 – 1988		2006-2007
Pricop Ovidiu	1977 – 1978	Răduianu Ionel Daniel	
Smuc Dumitru	1978 – 1979		din 2009
Grigore Febrina	1981 – 1982		

CATEDRA DE RELIGIE ORTODOXĂ

Pr. Cornescu C.	1866 – 1867	Dorneanu Nicolae	1996 – 1997
Georgescu Constantin		Păuleț Lucian	1996 – 1997
	1896 – 1897	Rebegea Gheorghe	1996 – 1997
Pr. Andriescu Ioan	1909 – 1938	Șerban Ion	1996 – 1999
Pr. Zaharia Valeriu	1938 – 1943	Bordeianu Radu	1997 – 1999
Arhim Z. Valerian	1939 – 1941	Florea Diana	1998 – 1999
Pr. Ungureanu Gheorghe		Burlacu Vasile	1999-2000
	1939 – 1940	Dima Cezar	1999 – 2000
Pr. Manole Petru	1942 – 1946	Pr. Burlacu Vasile	1999 – 2000
Pr. Focșa Mihail	1946 – 1947	Coroamă Mihaela	1999 – 2001
Pr. Mera Teodor	1993-1994	Pr. Coroamă Gabriel	1999 – 2000
	1996 – 1997	Pr. Macovei Daniel	1999 – 2000
Pr. Vaida Vasile	1993 – 1994	Sava Emilian	1999 – 2000
	1996 – 2000	Alexa Constantin	2001-2002
Pr. Mihalache Costel	1993 – 1994	Cirucșa Victor	2001-2002
Pr. Bucescu Florin	1996 – 1997	Măgdăliniș Anișoara	2001 – 2002
Petreanu Felicia	1996 – 2001	Zaharia Irina Eleonora	
Pr. Nechita Vasile	1995 – 1997		din 2001
Pr. Niță Danielescu Daniel		Ababei Carmen	2002 – 2003
	1995 – 1998	Simiraș Constantin	2002 – 2003
Șipoteanu Mirel	1995-1998	Mihăilă Gheorghe	2003 – 2004
Pr. Dascălu Nicolae	1996 – 1997	Gînsac Anamaria	2003-2006

Baciu (Cozmiuc) Corina	Iacob Iosif	2006-2007
2005-2007	Ardeleanu Georgeta	din 2009
Bejenaru Constantin	Ungureanu Costina	din 2008
2006-2007		

CATEDRA DE RELIGIE ROMANO – CATOLICĂ

Budău Anton	1995-1997	Pr. Budău Paul	1999-2006
Chelaru Pavel	1995-1996	Pr. Lucaci Benone	1998 – 2003
Patrașcu Mihai	1995-1996	Condac Egidiu	2000-2001
Păuleț Lucian	1996-1998	Dumea Claudiu	2000-2001
Ciobanu Adrian	1995-1996	Pr. Mititelu Maricel	2001-2005
Doroșincă Mihai	1997-1998	Pr. Roca Felix	din 2005
Doncă Adrian	1998-1999	Chelaru Petre	din 2006
Duma Grigore	1998-2000	Robu Claudiu	din 2010
Spătaru Florin	1998-1999		

CATEDRA DE MUZICĂ ȘI INSTRUMENTE MUZICALE

Ionescu Dumitru – muzică vocală	Teodosiu Constantin –muzică
1896 – 1913	1945 – 1953
Teodorini Athanasiu – violina	Nesec Aneta – violină 1947 –1948
1896 – 1897	Bart Florica – muzică 1966 – 1984
Barbu Mihai – violina	Hiliță Grigore – instrument
1909 – 1910	1966 – 1967
1926 –1938	Zanghi Mariana – instrumentală
Hans Rudolf –fanfară	1966 – 1967
1912 – 1913	Ciopati Pavel – instrumentală
1927 –1928	1966 – 1967
Teodorescu Teodor – muzică	Bîrleanu Viorel – muzică
1912 – 1913	1967-2010
Baciu Constantin – muzică	Ciornei Titus – vioară 1967 – 1972
1916 – 1943	Ciorăscu Eugen – instrumentală
Mihăilescu Constantin	1967 – 1978
1927 – 1928	Lăzărescu Constantin – muzică
Vasiliu Gheorghe – fanfară	1967 – 1972
1935 – 1937	Gosov Gheorghe – vioară
Anton Ioan – violină	1967 – 1968
Vasiliu Gheorghe – fanfară	Corduneanu Mircea – vioară
1937 – 1938	1967 – 1968
Podvloschi Rudolf – violin	Fochi Ana – vioară
1939 – 1946	1967 – 1970
Morozon Ioan	Borcea Iordache – vioară
1940 – 1942	1967 – 1975

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Nicolae Ștefan – vioară
1967 – 1968
Zaharia Versavia – muzică
1968 – 1979
Ipat Constantin – instrumentală
1968 – 1969
Dinu Petrache – instrumentală
1968 – 1969
Munteanu Tiberiu – vioară
1971 – 1979
Fochi Ana – instrumentală
1971 – 1972
Anania Maria – vioară
1975 – 1979
Bușilă Ana – muzică 1988 – 1989
Șchiopu Duța – muzică
1989 – 1991

Pr.Bucescu Florin – muzică
1993 – 1999
Honciuc Gheorghe – muzică
1993-2008
Ardeleanu Adrian – instrument
1993 – 2002
Lupu Mariana – instrument
1993 – 1994
Bulancea Gabriel 1994-1995
Dinu Emil – muzică 1995 – 1998
Bișoc Mihai 1996-1997
Chelaru Pavel 1996-1997
Ardeleanu Bogdan – instrument
1997 – 2000
Ionel Maria 2007-2009
Trofin Simona Petronela – educație
muzicală din 2009

CATEDRA DE CALIGRAFIE

Iordăchescu E. 1866 – 1867
Barbu Ilie 1912 – 1913
Crudu Dumitru 1912 – 1937
Băncescu Dumitru 1916 – 1928
Burgele Ilie 1919 – 1910
Gliga Emanoil 1930 – 1931

Mironescu Eusebiu 1937 – 1938
Cămăruț Mihai 1938 – 1942
Hîrtopeanu Petru 1939 – 1940
Enăchescu Elvira 1940 – 1941
Crețulescu Profira 1940 – 1941

CATEDRA DE DESEN

Burgele Ilie 1909 – 1910
Barbu Ilie 1912 – 1913
Atanasiu Alexandru 1912 – 1913
Nedelcu Gheorghe 1912 – 1913
Băncescu Dumitru 1916 – 1928
Crudu Dumitru 1926 – 1937
Gliga Emanoil 1930 – 1931
Mironescu Eusebiu 1937 – 1938
Cămăruț Mihai 1938 – 1943
Hîrtopeanu Petru 1939 – 1940
Enăchescu Elvira 1940 – 1941
Crețulescu Profira 1940 – 1941
Belciuc Antoaneta 1942 – 1943

Trofin Zenovia 1945 – 1946
Moisea Boris 1949 – 1950
1957 – 1972
Marsic Alexandrina 1967 – 1968
Trofin Ecaterina 1967 – 1968
Crupenschi Elena 1967 – 1980
Hunea Angela 1968 – 1971
Mircea Eugen – Vasile 1971 - 1972
din 1975
Savin Gheorghe 1975 – 1979
Leonte Ecaterina 1988 – 1989
Agapi Maria 1990 – 1991
1996-2009

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Ciochină Nicolae	1992 – 1997	Antohi Maria Mirabela	
Luțuc Petru	1993 – 1994		2006-2007
	1997-2000	Vasluianu Andreea Ionela	
Merticaru Cornelia	1993 – 1994		din 2007
Popescu Ion	1993 – 1994	Toderică Oana Angelica	
Pătrăceanu Elena	1996-1997		din 2010
Hahurez Daniela	2005-2006		

CATEDRA DE EDUCAȚIE – FIZICĂ

Chiaburu Dumitru – gimnastică		Dan Cornelia	1971 – 1972
	1896 – 1897	Pintilie Dan	1971 – 1972
Burhele Ilie – gimnastică		Dumitrescu Veronica	1971 – 1977
	1909 – 1910	Tomșa Ilie	1976 – 1983
Barbu Ilie – gimnastică		Pânzaru Ștefania Cornelia	
	1912 – 1913		1982-2006
Gheorghiu Corneliu – gimnastică		Horobeț Mihail	1985 – 1991
	1926 – 1948	Velișcă Toader	1989 – 1991
Bălănescu D.	1927 – 1928	Marinescu Ion Teofil	din 1991
Hajdi Ioan	1930 – 1931	Costin Reta	din 1992
Teodorescu Maria	1966 – 1972	Frunză Flavius Octavian	
Voroneanu Constanța	1967 – 1979		2001 – 2002
Mocanu Ion	1967 – 1968	Rusu Adrian – Virgil	2004 – 2005
Bortă Ilie	1968 – 1976	Ronciuc Vlad	2005-2006
Tăbăcaru Constantin	1968 – 1971	Ciuhureanu Razvan Gheorghe	
Ciocîrlie Mariana	1971 – 1972		din 2006
	1975 – 1981	Elisei Gabriel	2006-2008

CATEDRA DE LUCRU MANUAL

Demetrescu Dumitru	1896 – 1897	Bungărdeanu Petru – cizmărie	
Moian Iosif	1909– 1917		1939 – 1940
Iuga Ilie	1912 – 1913	Cârstea Ioan – tâmplărie	
Andrian Ioan	1926 – 1933		1939 – 1943
Șiler Adrian	1930 – 1931	Georgescu Neculai. – metalurgie	
	1934 – 1957		1940 – 1943
Cârstea Ioan – tâmplărie		Rusu Dionisie – metalurgie	
	1939 – 1940		1940 – 1941
Slătineanu Dumitru – tinichigerie		Nazarie Ioan – ferărie	1940 – 1947
	1939 – 1940	Moisei Gheorghe – cizmărie	
Voicu Artenie – împletituri			1940 – 1947
	1939 – 1940	Istrate Teodor – cizmărie	
			1940 – 1942

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Dascălu Dumitru – dogărie	1941 – 1948	Cozma Maura – practică	1966 – 1967
Stratulet Vasile – tâmplărie	1942 – 1943	Răileanu Elena	1967 – 1975
Șerban Ion – lemnărie	1942 – 1948	Hariga Gheorghe	1967 – 1968
Popovici Ioachim – cizmărie	1942 – 1943	Dumitriu Elena	1971 – 1972
Vicol Ioan – mecanică	1945 – 1946	Lazăr Gabriela – maistru	1975 – 1984
Botez Virgil – tâmplărie	1945 – 1946	Pintilei Aneta – maistru	1975 – 1977
Brăescu Aurel – jocărie	1945 – 1948	Gentimir Emil – maistru	1976 – 1981
Ițac Constantin – mecanică	1947 – 1948	Spălăjan Janeta – maistru	1976 – 1977
		Borș Maria	din 1990
		Andrei Elena	1990 – 1999

ALȚI PROFESORI CARE AU FUNCȚIONAT ÎN ȘCOALA NORMALĂ

Mandiu Gheorghe	1916 – 1917	Corneliuc A.	1951 – 1952
Nestor Mihai	1916 – 1917	Craiu Emil	1951 – 1952
Dr. Lambrion Alexandru	1916 – 1917	Faifer Margareta	1951 – 1952
Baltă Paul	1916 – 1917	Lupușor Tatiana	1951 – 1953
Alistar Teodor	1916 – 1917	Malcoci Georgeta	1951 – 1952
Gheorghită Vasile	1916 – 1917	Mateevici N.	1951 – 1952
Adumitroaiei Maria	1949 – 1950	Motaș Camil	1951 – 1952
Chiriac Dumitru	1949 – 1950	Movilă Constantin	1951 – 1953
Colibaba Nicolae	1949 – 1950	Pavel Constantin	1951 – 1953
Cojocar Ioan	1949 – 1953	Popescu Constantin	1951 – 1953
Dimitriu Vasile	1949 – 1950	Popescu Nicolae	1951 – 1953
Fochi Eusebiu	1949 – 1950	Popovici Lucian	1951 – 1952
Gani Emanuel	1949 – 1950	Sârbu Ina	1951 – 1952
Hulubei Maria	1949 – 1950	Tetraru Filip	1951 – 1952
Jolondcovschi Sergiu	1949 – 1952		1956 – 1957
Maziliu Gheorghe	1949 – 1956	Vereniuc Mihai	1951 – 1952
Mărăscu Caramfila	1949 – 1950	Voicu Artenie	1951 – 1952
Piedemonte Dumitru	1949 – 1952	Alexinschi Alexei	1952 – 1953
Stavilă Irina	1949 – 1950	Carasievici Igor	1952 – 1957
Stichi Emil	1949 – 1953	Codrescu Vladimir	1952 – 1953
Vântu Neculae	1951 – 1953	Covali Ludmila	1952 – 1953
Codrescu Vasile	1951 – 1952	Malcoci Georgeta	1952 – 1953
Cojocar Constantin	1951 – 1957	Matei Ioan	1952 – 1953
		Petraru Filip	1952 – 1955

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Purice Constantin	1952 – 1953	Popescu Chiril	1956 – 1957
Stoleru Aurelia	1952 – 1953	Barbu Mihaela	1985 – 1986
Albu Constantin	1954 – 1957	Colț Dana	1989 – 1990
Bagdasar Ecaterina	1954 – 1956	Maica Felicia	1988 – 1989
Candel Suzana	1954 – 1956	Raclaru Iulia Marilena	1989 – 1990
Dănilă Ioan	1954 – 1956	Prejban Petru	1989 – 1990
Drăgan Aura	1954 – 1957	Brânzea Petruș	1990 – 1991
Lăudat Maria	1954 – 1957	Grigoriu Elena	1990 – 1991
Lazăr Ștefan	1954 – 1957	Pălimaru Cristina	1990 – 1991
Măcăreanu Inocențiu	1954 – 1956	Petriuc Elena	1990 – 1991
Mulberg Pepi	1954 – 1955	Prejban Petru	1990 – 1991
Picoș Maria	1954 – 1956	Antoane Celestin	1992 – 1993
Popescu Constantin	1954 – 1956	Balan Dan	1992 – 1993
Popovici Neculai	1954 – 1955	Cozma Elena	1992 – 1993
	1956 – 1957	Grigoraș Doinița	1992 – 1993
Străchinaru Elena	1954 – 1956	Istrate Constanța	1992 – 1993
Duman Filomena	1956 – 1957	Geangălău Bogdan	1996 – 1997
Plugaru Maria	1956 – 1957		

ÎNVĂȚĂTORI

Dimitriu Dimitrie	1896 – 1897	Vrânceanu Remus	1946 – 1947
Vezbian Gheorghe	1896 – 1897	Oceanu Angela	1946 – 1947
Tătaru Vasile	1934 – 1936	Botez Virgil	1946 – 1947
Pancu Eugen	1934 – 1936	Brăescu Aurel	1946 – 1947
Goraș Ioan	1934 – 1937	Popescu Traian	1946 – 1947
Pricop Constantin	1934 – 1938	Grămadă Nicolae	1949 – 1950
Zataru Vasile	1936 – 1937	Jerghiuță Vasile	1951 – 1952
Uglea Vasile	1936 – 1937	Condurache Ștefan	1951 – 1953
Lăudat Ioan	1937 – 1939	Ciubotaru Mihai	1951 – 1953
Cremene Dumitru	1937 – 1939	Hotnog Aurel	1951 – 1953
Oarză Gheorghe	1938 – 1939	Goraș Teodor	1951 – 1957
Nițu Ilie	1938 – 1939	Curteanu Alexandru	1951 – 1953
Cosma Vasile	1942 – 1943	Miron Gheorghe	1951 – 1957
Badea Aurel	1942 – 1943	Avădanei Ana	1966 – 1977
Gavrilă Zaharia	1942 – 1943	Surdu Godina	1955 – 1957
Cojocar Constantiu	1946 – 1950	Cașcaval Ortansa	1966 – 1967
Iordăchescu Gheorghe	1946 – 1947	Ionescu Ortansa	1966 – 1969
Postolache Dimitrie	1946 – 1947	Nanciuc Lucreția	1966 – 1967
Crăciunescu Eugen	1946 – 1947	Ficiuc Lucia	1966 – 1967
Necula Vasile	1946 – 1947	Dinu Natalia	1966 – 1969
Sârbu Gheorghe	1946 – 1947	Ciochir Ecaterina	1966 – 1967
		Mohoreanu Dumitru	1966 – 1969

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Pricop Mihai	1966 – 1967	Rohozneanu Paulina	1982 – 1984
	1977 – 1980	Platon Constanța	1985 – 1986
Dumitru Niculae	1967 – 1969		1988 – 1989
Leonte Elisabeta	1967 – 1969	Niță Elena	1985 – 1993
Hanciuc Lucreția	1967 – 1969	Băsu Emilia	1985 – 1993
Onică Costache	1974 – 1980	Tărăboanță Suzana	1985 – 1988
Iosub – Vlădoiu Ecaterina		Grăjdeanu Virginia	1985 – 1993
	1974 – 1984	Romanescu Ilie	1985 – 1987
Urmă Vasile	1974 – 1984	Ene Aurora	1985 – 1993
Creangă Minodora	1974 – 1980	Mititelu Nicoleta	1985 – 1993
Ludu Codrina	1974 – 1977	Grosu Clemansa	1985 – 1993
Brânzilă Elena	1974 – 1982	Aionesei Luminița	1985 – 1986
Ștefan Valentina	1974 – 1984	Aparaschivei Valerica	1985 – 1993
Istrate Aurelia	1974 – 1975	Călianu Doina	1986 – 1993
Dabija Maria	1974 – 1982	Crăciun Luminița	1986 – 1988
Moloea Viorica	1974 – 1976	Platon Constanța	1986 – 1988
Iftimie Maria	1974 – 1984	Niță Eugen Dan	1986 – 1987
Pivniceru Adela	1974 – 1977	Bucătaru Larisa	1987 – 1988
Ciocan Nathalia	1974 – 1977	Bâzdăgă Vasile	1986 – 1988
Grăjdeanu Petru	1986 – 1993	Popescu Marinică	1988 – 1993
Corobceanu Dumitru	1975 – 1976	Cozloschi Valentina	1989 – 1993
Dumitrache Teofilia	1975 – 1984	Bâzdăgă Georgeta	1989 – 1993
Zacornea Constantin	1974 – 1975	Spiridon Teodor	1989 – 1993
Dumitriu Angelica	1974 – 1993	Alexandru Virginia	1989 – 1993
Bonceag Marie–Loise	1974 – 1975	Mărtinescu Maria	1989 – 1993
Stredie Elena	1976 – 1977	Huțanu Liviu	1989 – 1993
Bârză Irina	1976 – 1993	Nechita Nicoleta	1989 – 1993
Grosu Eugenia	1975 – 1979	Colț Dana	1992 – 1993
Roșca Ana	1977 – 1980	Popovici Eugenia	1992 – 1993
Ropotă Rodica	1977 – 1980	Mucileanu Alina	1996 – 1997
Predeanu Niculina	1977 – 1979	Arva Anca –Ciobanu Daniela	
Croitoru Erzilia	1979 – 1980		1996 – 2010
Pînzaru Smaranda	1979 – 1980	Acojocăriței Roxana	1996 – 1997
Nechita Constantin	1981 – 1982	Manolache Mimia	1996 – 2010
Budu Lucica	1981 – 1984	Acatrinei Mioara	1997 - 1998
Mititelu Vasile	1981 – 1984	Manolache Carmen	1997 – 1998
Luca Maria	1981 – 1984	Mateiaș Maria	1997 - 1998
Pintilescu Floarea	1981 – 1984	Mihalache Nina Mihaela	
Moisei Elena	1981 – 1984		1997 – 1998
Istrate–Pintilie Ecaterina		Monta Cătălina	1997 - 1998
	1982 – 1993	Borcilă Irina	1998 - 1999
Craus Elena	1982 – 1984	Oiște Viorica	2004 – 2005

Murarușu Claudia Mihaela	2005 - 2006	Mihalachi Ana Maria	2007 - 2009
Bivolaru Mihaela	2006 - 2007	Stălniceanu Maria	2007 - 2010
Cantemir Elena	2007 - 2008	Crăcană Elena	2008 - 2010
		Năstasă Safta	2009 - 2010

PERSONAL DIDACTIC AUXILIAR

Vasilescu Anton – căpitan instructor	1896 – 1897	Hurjui Ion – laborant	1993 – 1994
Loc. Mărgăritescu – instructor militar	1912 – 1913	Nechifor Moraru Daniel – laborant	1993 – 1994
Husăreanu Ștefan – ajutor de bibliotecar	1935 – 1936	Blan Ovidiu – laborant	1994-1995
Părpăuță Theodor – ajutor de bibliotecar	1935 – 1938	Bordeianu Laurențiu – laborant	1994-1995
Berariu Neculai – bibliotecar	1938 – 1939	Fictus Beniamin – laborant	1994-2010
Racoviță Coralia – bibliotecar	1949 – 1950	Crăciun Daniela – laborant	1995 - 1996
Vivcerenea Tamara – bibliotecar	1952 – 1953	Munteanu Bogdan – inginer de sistem	1996 – 1997
Negri Constantin – bibliotecar	1954 – 1957	Maniu Călin Lucian – inginer de sistem	1997 – 1998
Agrigoroaiei Mariana – laborant	1966 – 1972	Bobârnat Carmen Florentina – laborant	1998-1999
Cumpătescu Doina – bibliotecar	1966 – 1967	Hrib Constantin – informatician	1998
Popescu Mariana – bibliotecar	1967 – 1969	Pașcu Constantin – laborant	1998
Moisea Mariana – bibliotecar	1968 – 1971	Neagu Nicolae – inginer de sistem	2000 – 2001
Stanciu Dorina – laborant	1975 – 1976	Popa Georgescu Amalia – inginer de sistem	2000
Cocoveică Maria – bibliotecar	1975 – 1991	Gheorghiu Cătălin – analist programator	2002 - 2006
Silian Elena – bibliotecar	din 1991	Lupan Adelina operator date	din 2004
Cocoveică Ovidiu – bibliotecar	1992 – 1993	Stan-Niga Traian – analist programator- ajutor	2006 - 2007
Andrei Adi – laborant	1993 – 1994	Ailincăi Mihai - informatician	din 2007

PERSONALUL ADMINISTRATIV

SECRETARI

Ciudin Ioan – secretar șef 1935 – 1957	Lădat Aurica – secretar 1966 – 1967
Constandache Gheorghe– ajutor de secretar 1935 – 1937	Peniuc Aurica – secretar 1969 – 1972
Baban Marin – ajutor de secretar 1938 – 1939	Manolache Margareta – secretar 1982 – 1986
Popescu Ioan – secretar 1949 – 1953	Sava Veronica – secretar șef 1986 – 1999
Târdea Maria – dactilograf referent 1949 – 1950	Mihailă (Florea) Daniela –secretar 1990 – 1999
Botez Gheorghe – referent 1954 – 1957	- secretar șef din 1999
Cioacă Maria – secretar șef 1966 – 1982	Borcilă Doina – secretar din 1995

PEDAGOGI

Apreutesei Constantin 1934 – 1937	Crudu Dumitru 1938 – 1939
Arhire Constantin 1934 – 1935	Dima Dumitru 1938 – 1939
Habet Dumitru 1934 – 1935	Agășanu Ioan 1938 – 1939
Apreutesei Constantin 1934 – 1937	Baidan Boris 1938 – 1939
Atodiroaiei Mihai 1935 – 1936	Belinschi Valentin 1938 – 1939
Larie Eduard 1935 – 1937	Balan Gheorghe 1938 – 1939
Țârdea Vasile 1935 – 1936	Grigoriu Dumitru 1938 – 1939
Huțanu Mihai 1936 – 1937	Mihai Vasile 1938 – 1939
Cojocaru I. 1936 – 1937	Costan Gheorghe 1941 – 1942
Husărescu Gh. 1936 – 1937	Scrima Neculai 1941 – 1944
Zăicescu Gh. 1936 – 1938	Tudorache Ioan 1941 – 1942
Cojocaru Iancu 1937 – 1939	Cojocaru Ioan 1941 – 1942
Lăzărescu Constantin 1937 – 1939	Icușcă Dumitru 1941 – 1942
Husărescu Constantin 1937 – 1938	Bârsan Neculai 1941 – 1942
Mingiuc Theodor 1937 – 1938	Cojocaru Constantin 1941 – 1946
Agășanu Ioan 1937 – 1938	Păunescu Traian 1945 – 1946
Baidan Boris 1937 – 1938	Lupu Vasile 1945 – 1946
Doroftei Alecu 1937 – 1938	Romanescu Gheorghe 1945 – 1947
Iliescu Constantin 1937 – 1938	Băbuță Constantin 1945 – 1947
Oloeru Vasile 1937 – 1939	Barbu Nicolae 1945 – 1950
Baban Marin 1937 – 1939	Păunescu Traian 1946 – 1947

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Lupu Vasile	1946 – 1950	Dascălu Adela – pedagog școlar	1983 – 1998
Liza Constantin	1946 – 1947	Felciuc Parachiva - pedagog școlar	din 1985
Avădanei Mihai	1949 – 1950	Stoica Mihaela	1985 – 1986
Dumitrescu Dumitru	1949 – 1950	Ignea Jenița	1985 – 1988
Frunză Petru	1952 – 1953	Alexuc Aneta	1985 – 1988
Negri Gheorghe	1952 – 1953	Cantauz Mihaela – pedagog școlar	1985 – 1994
Kat Isac	1952 – 1953	Sava Loredana	1989 – 1990
Foca Emil	1952 – 1957	Bidirliu Iuliana– pedagog școlar	1990 – 1994
Vrânceanu Jeana	1954 – 1957	Bourel Claudia– supraveghetor de	noapte
Samrai Eudochia	1966 – 1967		1990 – 2000
Sbera Marta	1966 – 1968	Ciubotaru Florentin – pedagog	școlar
Spulber Olga	1968 – 1971		1990 – 1998
Spulber Cezar	1966 – 1968	Huci Aurica – pedagog școlar	1990 – 1994
Aiftimoaie Jana	1967 – 1968	Todi Magdalena Noemi – pedagog	școlar
Sava Veronica	1967 – 1972		1990 – 1996
Mihăiță Ana	1967 – 1968	Habliuc Liliana– supraveghetor de	noapte
Zară Nicu	1967 – 1971		1990 – 1994
Iftimoaie Eugenia	1968 – 1971	Lighici – Prodan Anca	1990 -1996
Irimia Elvira	1968 – 1974	Schițcu Petronela – pedagog	școlar
Gafițeanu Marta	1968 – 1971		1990 – 2001
Chiuc Dumitru	1968 – 1971	Marciuc Daniela – pedagog școlar	1991 – 1992
Diaconu Rusica	1971 – 1972	Todi Noemi	1992 – 1994
Arbore Eugenia	1971 – 1972	Morariu Irina	1992 – 1993
Zară Nicu	1971 – 1972	Coteț Elena	1992 – 1993
Calotă Vasile	1971 – 1972	Pricop Simona– supraveghetor de	noapte
Cornea Gherghina	1971 – 1972		1992 – 1993
Tucheluș Mariana	1971 – 1972	Oprișan Camelia– supraveghetor	de noapte
Diaconescu Rodica	1971 – 1972		1992 – 1993
Sicinchi Veronica	1972 – 1975	Strugaru Ionela	1992 – 1993
Budea Tatiana	1972 – 1973	Ionescu Dan Mihai	1992 – 1993
Dimitriu Margareta	1974 – 1975	Bostan Lucian– supraveghetor de	noapte
Turtureanu Elena	1974 – 1975		1995 – 1996
Cizmariu Geta	1975 – 1977	Ghețu Cristina – supraveghetor de	noapte
Cizmariu Livia	1975 – 1976		1995 – 2000
Borodea Florentina	1975 – 1977	Ursache Rodica– supraveghetor de	noapte
Brânză Elena	1975 – 1983		1995 – 1996
Ropotă Ioan	1975 – 1976		
Chișcă Mărioara – pedagog școlar	1977 – 1998		
Onofrei Maria	1977 – 1979		
Ciobanu Romița	1980 – 1982		

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Dandu Maria 1996 – 1997
 Ștefanovici Olimpia din 1995
 Faraon Felicia 1996 – 1999
 Buzuleac Iolanda Maria – pedagog
 școlar din 1996
 Băitanu Gabriela – supraveghetor
 de noapte / contabil 1996 – 2000
 Bortaș Ilie – supraveghetor de
 noapte 1996 – 1997

Miron Mihai Mirel -supraveghetor
 de noapte 1997 – 1998
 Crăciun Cristina – supraveghetor
 de noapte 1998 – 2000
 Hriscu Maria – pedagog școlar
 1998 – 2002
 Mera Teodor – supraveghetor de
 noapte 1998 – 1999

Buculei Cătălin – supraveghetor
 de noapte 1999 – 2000
 Coleșnicov Laurențiu – pedagog
 școlar 1999 – 2000
 Ilaș Iulia – supraveghetor de
 noapte din 2000
 Toma Liliana – supraveghetor de
 noapte 2000
 Ristea Carmen - pedagog școlar
 din 2001

Mihai Paraschiv Vasilică –
 supraveghetor de noapte
 2002 – 2003
 Sava Rodica - pedagog școlar
 2003 – 2004
 Patnoschi Mariana - pedagog
 școlar 2003 - 2005
 Reșetnic Filip - supraveghetor
 2003-2010

PERSONALUL TESA

Tataru Vasile – casier 1935 – 1938
 Grinea Mihai – contabil
 1936 – 1939
 Polcovnicu A. – casier 1938 – 1939
 Panțiru Simion – administrator
 1943 – 1947
 Priboi Neculai – economist
 1943 – 1944
 1947 – 1948
 Turovici Mihai – intendent
 1943 – 1950
 Tipu Vasie – administrator
 1945 – 1946
 Grinea Mihai – contabil
 1946 – 1953
 Radu Florea – administrator
 1946 – 1947
 Neagu Vasile – administrator
 1946 – 1947

Axinte Nicolae – economist
 1946 – 1947
 Maftai Neculae – casier
 1951 – 1952
 Burgheanu Ivan – intendent
 1952 – 1953
 Adăscăliței Teodor – administrator
 1952 – 1953
 Cazacu Iulia – casier 1952 – 1953
 Tetraru Elena – casier 1954 – 1957
 Roșu Vasile – administrator
 1954 – 1956
 Duzinschi Iancu – contabil
 1954 – 1957
 Leahu Florin – administrator
 1956 – 1957
 Cotonogu Lucia – munc. buc.
 1966 – 1994
 Toma Zenovia – contabil șef
 1966 – 1977

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Munteanu Petru – administrator 1966 – 1972	Haraba Geluța – spălătoreasă 1985 – 1998
Drob Maria – casier principal 1966 – 1976 1977 – 1993	Iliescu Vasile – fochist 1985 – 1994
Constantinescu Florica – casier 1966 – 1968	Merlușcă Maria - muncitor necalificat 1985 – 2004
Lighici Elena – spălătoreasă 1966 – 1993	Pătrăuțeanu Magdalena – bucătar 1985 – 1993
Morariu Maria – spălătoreasă 1966 – 1995	Petruță Mihai – muncitor 1985 – 1999
Ciubotariu Lucia – muncitor bucătărie 1968 – 1994	Spânu Ilie – fochist 1985- 1994
Cozonovschi Florica – casier 1968 – 1971	Curelaru Ana – muncitor bucătărie 1987 – 1997
Sofrone Ștefania – contabil șef 1971 – 1975 1979 – 1992	Habliuc Dumitru – paznic 1987 – 1997
Botezatu Ioana – administrator 1971 – 1974	Tărnăuceanu Maria - îngrijitor – 1987 – 2003
Todi Mihai – magaziner 1973 – 2001	Merlă Maria - spălătoreasă 1988 – 2000
Adomnicăi Vasile – fochist 1974 – 2008	Știrbu Gheorghe – electrician 1989 – 1996
Diaconu Corneliu – administrator 1974 – 1975	Tălpig Ivona – funcționar contabil 1989 – 1993
Lupu Ilie – paznic 1975 – 1995	Aghinici Maria – muncitor necalificat bucătărie 1990 – 1998
Pînzari Vasile – administrator 1975 – 1979	Alupoaie Aurica – îngrijitor din 1990
Cojocar Victor – muncitor întreținere 1976 1996	Chirilă Vasile – lăcătuș 1990 – 1995
Grigoriu Elena – administrator din 1976	Carp Anica - îngrijitor – 1990 – 2002
Sălăjan Jineta – casier, contabil 1977 – 1982	Călin Zenovia - îngrijitor – 1990 – 1996
Gherasim Dumitriu – paznic 1978 - 1992	Cozma Angela - muncitor necalificat din 1990
Ciocan Gheorghita - muncitor spălătorie 1981- 2005	Daniliuc Ana - îngrijitor 1990 – 1997
Dumbravă Gheorghe – bucătar 1985 – 1993	Dăscălescu Maricica - îngrijitor 1990 – 2000
	Patlagica Elena – muncitor calificat din 1990

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Ramașcanu Rodica - muncitor necalificat 1990 - 2009	Bejinariu (Ciupercă) - îngrijitor 1993 – 1996
Răileanu Vasile – paznic 1990 – 1994	Condurache Cornelia 1993 – 1996
Sfichi Traian - paznic 1990 – 1997	Dragan Ecaterina- bucatar din 1993
Spătaru Georgeta - îngrijitor 1990 – 2000	Foca Maricica - îngrijitor 1993 – 2003
Stanciu Gabriela – muncitor bucătărie 1990 – 1994	Orzu Viorica - muncitor necalificat 1993 - 2010
Sună Maria - îngrijitor 1990 – 2003	Pricop Florentina – funț. adm. 1993
Suru Neculai - muncitor calificat din 1990	Tiulea Maria - bucătar 1993 – 1997
Știrbu Veronica – muncitor bucătărie 1990 – 2001	Ciocan Neculai – șofer 1994 – 2003
Târziu Mihai – funcționar întreținere 1990 – 1998	Condurache Emil – paznic 1994 – 1997
Tudose Aneta - îngrijitor 1990 – 2008	Holban Catalina - spalat. din 1994
Mangirov Gabriela – contabil șef 1991 – 1996	Petruță Maria - îngrijitor 1994 – 1995
Marciuc Daniela – casier din 1991	Tudose Neculai – muncitor întreținere 1994 – 1995
Manolache Mihai – fochist 1991 – 1994	Vrabie Adam – lăcătuș/paznic 1994 / 2007
Pachin Constantin – buc. 1991 – 1993	Atiței Constanța - îngrijitor 1995 – 2000
Apetroaiei Dan – administrator 1992 – 1993	Hrib Maria îngrijitor – 1999-2007
Crăciun Marinela Florentina – funț. adm. 1992 – 1995	Catrinescu Elena – îngrijitor din 1995
Dodon Georgeta – muncitor necalificat bucătărie din 1992	Chirica Elena – spălătoreasă 1995 – 2007
Năstase Dumitru – paznic 1992 – 2002	Dirita Danut - muncitor calificat din 1995
Oprea Constantin – tâmplar 1992 – 1993	Sava Iulian – fochist 1995 – 2007
Popescu Sandu – tâmplar 1992 – 1995	Băitanu Gabriela – contabil 1996 – 1997
Teodorescu Ștefan - electrician 1992 – 1993	Catrinescu Zenovia - muncitor necalificat din 1996
	Chelaru Mihai – electrician 1996
	Cristiniuc Mirela – contabil șef 1996 – 1997

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

Gherasim Doina – îngrijitor – 1996 – 2003	Gheorghieș Marinela – îngrijitor 1998 – 2000
Lodba Petru – paznic din 1996	Lefter Maria - muncitor necalificat din 1998
Lopatnicu Ana - muncitor necalificat din 1996	Morarasu Toader – îngrijitor 1998 - 2010
Ștefanovici Mioara - îngrijitor 1996	Niță Ioan – îngrijitor 1998 – 1999
Trofin Danut – paznic din 1996	Patrascanu Corina - muncitor necalificat din 1998
Vizitiu Vasile - muncitor calificat din 1996	Popa Iosephina – îngrijitor 1998 – 2000
Agapi Maria - îngrijitor 1997 – 2004	Sandu Elena - îngrijitor 1998- 2003
Bosânceanu Constantin - îngrijitor 1997 – 2008	Suru Mihai - muncitor calificat 1998
Ciobanu Petru –muncitor necalificat bucătărie 1997 – 2000	Viziteu Dumitru - muncitor calificat din 1998
Damian Georgeta – îngrijitor 1997 – 2005	Durnea Alexandru – îngrijitor 1999 – 2002
Feraru Gheorghiță - paznic 1997 – 2007	Stan Sabina - îngrijitor 1999 – 2002
Moraru Ioana – îngrijitor din 1997	Vărzar Dorel – muncitor 1999 – 2005
Postolache Oana – contabil șef 1997 – 2003	Florea Veta - îngrijitor 2000 – 2003
Bantas Maria – îngrijitor din 1997	Codreanu Daniela – îngrijitor din 2003
Nechita Georgeta - îngrijitor 1997 – 2000	Hriscu Maria – contabil șef din 2003
Vieru Viorica – îngrijitor din 1997	Siminciuc Ileana – 2003 – 2004
Adamachi Mihai – instalator 1998 – 2000	Vizitiu Elena – îngrijitor 2003 – 2008
Buhuș Vasile – îngrijitor 1998 – 2000	Grosu Nicoleta – spălătoreasă 2004 – 2006
Burduja Rita – bucatar din 1998	Ionescu Marinela contabil din 2005
Buzuleac Mihaela – îngrijitor 1998 – 1999	Dirita Elena – îngrijitor din 2003
Constantinescu Mihai – paznic 1998 - 2009	Ciobanu (Marian) Emilia – îngrijitor din 2005
	Cordun Maria – îngrijitor din 2005

Capsuna Cristina - spalat. din 2006	Rusu Violeta – îngrijitor 2007 - 2010
Popa Mioara - îngrijitor 2006 – 2007	Teodor Lenuta – îngrijitor din 2008
Bozaru Catalin – paznic din 2007	Munteanu Angela – îngrijitor din 2008
Iacomî Elena – îngrijitor 2007 - 2010	Agape Iulia Mariana – îngrijitor din 2008
	Lazar Mihai - muncitor calificat 2008 - 2010
Potur Ioan - - paznic 2007 – 2008	Feștilă Gheorghe – paznic 2008
	Tibuleac Ioan – paznic din 2008

ABSOLVENȚII PROMOȚIILOR 2006-2010

ABSOLVENȚII PROMOȚIEI 2006

CLASA a XII-a A PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: MIRCEA AGRIGOROAIE / VIOREL PARASCHIV

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. ALBU F. LUCIAN
VASILE | 12. COSTAN C. CĂTĂLINA
MARINA |
| 2. ANDRIAN O. ELENA
MIRABELA | 13. CRISTIAN I. COSMINA
ROXANA |
| 3. AVĂDĂNEI GH.
CLAUDIA VERONICA | 14. DURNAC GH. LUCIA
ILONA |
| 4. BÂRSAN V. IOANA
ADINA | 15. FRĂSILĂ N. MIHAELA
GABRIELA |
| 5. BERNAT V. MARIA
MIRABELA | 16. GHIOC V. MIHAELA |
| 6. BURLACU L. RĂZVAN
LUCIAN | 17. HÂRCĂ I. ANDREEA
ELENA |
| 7. CĂȘUNEANU V.
GAROFIȚA MIHAELA | 18. HÎRCĂ T. ANA MARIA |
| 8. CHIIAIA A. C.
ALEXANDRA MIHAELA | 19. HUȚANU D. ANCUȚA
LENUȚA |
| 9. COJOCARU GH.
GABRIELA IULIANA | 20. HUȚANU P. CRISTINA |
| 10. CORCACI GH. ANDREIA
LENUȚA | 21. LEMNARU N. M. IRINA
ANDREEA |
| 11. CORDUNEANU D.
FLAVIANA | 22. LUDU M. GABRIEL |
| | 23. LUPU E. CARLA
GEORGIANA |
| | 24. MARCU A. MARIA
NIMFODORA |

25. MARDARE I. ALINA
26. MIRON C. ANDREEA
GABRIELA

27. PLEȘCUȚĂ D. OANA
ANDREEA
28. STICI M. MIHAELA

CLASA a XII-a B PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: IRINA OFELIA COSOVANU

1. APOSTOL G.
LOREDANA MIHAELA
2. BÎRGĂOANU T.
CĂTĂLINA ANA MARIA
3. BUDIANU D. M. ALINA
ANDREEA
4. BUZINCU T. MIHAELA
5. BOUNEGRU P. DIANA
ANDREEA
6. CĂLIN V. ADELINA
CĂTĂLINA
7. DIACONU-CĂUȘ P.
CIPRIAN CONSTANTIN
8. DORCU V. GEANINA
ANDREEA
9. DUMITRAȘCU M.
ALEXANDRA
10. GHERASIM D. OANA
ROXANA
11. GRĂDINARIU GH. IRINA
GEORGETA
12. HARHĂȚĂ C. SABINA
IONELA
13. IUȘCĂ P. ȘTEFANIA
14. LATU A. G. ANA MARIA
15. MANCEA I. LUANA
IULIANA

16. MIHAI D. ROXANA
ELENA
17. MISĂRCIU ȘT.
GABRIELA
18. MORĂRAȘU C.
MIHAELA IRINA
19. NEDELCU V. MARIUS
CONSTANTIN
20. PETRIȘOR I. CRISTINA
21. PÎRLEA M. IONELA
22. RAMAȘCANU V.
CORINA MARIANA
23. RUSCANU M. ANCA
24. RUSU C. IUSTINA
25. SIMINCIUC R.
ALEXANDRA
26. SPIȚĂ V. MARIA
CĂTĂLINA
27. TÂNĂSOAE V. ANCA
ELENA
28. TUDOSĂ L. IOLANDA
ELENA
29. VIERU I. ANDREEA
30. VRABIE V. NICOLETA
CARMEN

CLASA a XII-a C PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: LUMINIȚA POPA

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. BUCIUȘCAN L. ANA | 10. PÎRȚAC N. OLESEA |
| 2. CORBU M. VERONICA | 11. POPESCU N.
ECATERINA |
| 3. GHEORGHITĂ V.
VALERIA | 12. RADU PETRONELA |
| 4. IACHIM A. ALA | 13. STATIVĂ D. ANDREI |
| 5. LOGHIN V. ALIONA | 14. STÂNGACIU D. MIHAI
TIBERIU |
| 6. MEGHEGA V. TATIANA | 15. ȚURCAN C. RODICA |
| 7. MUNTEANU P. ROSINA | 16. VIZITEU D. ANDREEA |
| 8. PALADE Ș. ANA | |
| 9. PASCAL N. OXANA | |

CLASA a XII-a D PROFIL TEOLOGIE/TEOLOGIE ROMANO-CATOLICĂ
PROF. DIRIGINTE: MARIANA GEORGETA PURȚUC

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. ALBERT M. MIHAELA | 14. DIAC A. MIRELA |
| 2. AMIHĂESEI V. CLAUDIA
ISABELA | 15. DOBOȘ P. ANIȘOARA
ALINA |
| 3. AMITRICIOAIE I. ALINA
TEREZA | 16. FARAONEL V. SERGIU
CĂTĂLIN |
| 4. ANGHEL V. ANDREEA
CĂTĂLINA | 17. GHERCA I. VERONICA |
| 5. ANTĂLUȚĂ M. NECULAI | 18. GHERGUȚ I. IRINA
IONELA |
| 6. ANTĂLUȚĂ P. GABRIEL
PETRICĂ | 19. GIURGICĂ A. ALINA
RAMONA |
| 7. ARON I. ADINA OTILIA | 20. HUSARU D. ELENA |
| 8. BALINT B. CLAUDIU | 21. LĂCĂTUȘ V. FRANCISC |
| 9. BARAT I. CIPRIANA
IULIA | 22. LUNGU A. LOREDANA
MIHAELA |
| 10. BUDULAI I. CRISTINA | 23. MĂRTINAȘ I. CRISTINA |
| 11. CHELARU GH. IOSIF
CIPRIAN | 24. MORARU D. MARIAN |
| 12. CIUCIU I. CARINA | 25. SUDITU V. IONELA |
| 13. CONSTANTIN M.
CLAUDIA ELENA | 26. TÎNCĂ A. SIMONA |

**CLASA a XII-a E PROFIL PEDAGOGIC / INSTRUCTOR - ANIMATOR,
INSTRUCTOR PENTRU ACTIVITĂȚI ETRAȘCOLARE
PROF. DIRIGINTE: GHEORGHE HONCIUC**

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. AILIOAEI P. ANDREEA
PETRONELA | 14. LAZĂR N. MARILENA |
| 2. BADIȘCU LORANDO
MIHAIL | 15. MANGHIUC I.
PETRONELA ANDREEA |
| 3. BIȚUCĂ I. ANDREEA | 16. MEȘTERU N. GINA
NICOLETA |
| 4. BORCILĂ I CĂTĂLINA | 17. MINCIU GH. IOANA |
| 5. BUSUIOC P. GIANINA
CAMELIA | 18. NISTOR MANUELA |
| 6. CĂLIN A. ANDREEA | 19. PETRIA M. MIHAELA
IRINA |
| 7. CHIRIAC C.
ALEXANDRA
ANAMARIA | 20. RAȘCOVICI M. ANCA
MANUELA |
| 8. CHIRIAC C.
GEORGIANA ELENA | 21. RUSU I. ALINA IULIA |
| 9. CÎȘLARU M. DANA
MIHAELA | 22. SCÎNTEIANU P. PAULA |
| 10. CONDURACHI C.
GABRIELA | 23. SCOICĂ I. V. CLAUDIA
ELENA |
| 11. COZMA GH.
ALEXANDRA SIMONA | 24. ȘFABU I. OANA |
| 12. DRUGESCU L. OTILIA | 25. TROFIN V. PAVEL |
| 13. IORDĂCHESCU Gh.
MIHAELA | 26. ȚARANU I. LORENA
LILIANA |
| | 27. VELEȘCU I. ANDREEA
ALEXANDRA |

ABSOLVENȚII PROMOȚIEI 2007

**CLASA a XII-a A PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: MIHAELA UNGUREANU / LUCIAN MORARU**

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. AUGUSTIN M.
ȘTEFANA | GABRIELA |
| 2. BÂRSAN V. DANA –
GEORGIANA | 7. COVRIG I. DRAGOȘ –
IULIAN |
| 3. BORȘANU A. PAULA –
ALEXANDRA | 8. DĂNILĂ R. SIMONA |
| 4. CHELARU C. DANA –
IULIANA | 9. DIȚOAI A E. V. ADINA –
PAULA |
| 5. CHIFAN R. EUGEN | 10. DUMITRIU V.
GEORGIANA – DIANA |
| 6. CORNEA GH. ANCA – | 11. FULEȘI B. MIANDA |

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| 12. IANCĂU GH. ANDRA –
COSMINA | 23. PATRAȘCU A. OXANA |
| 13. LUCA E. IRINA | 24. PATRAȘCU I.
PETRONELA - CARMEN |
| 14. MANOILĂ I. POLIANA-
ANDREEA | 25. POFTALĂ C. ELENA |
| 15. MANOLE T. TEODORA | 26. PRICOPE V. MARIA |
| 16. MEIU N. DANIELA | 27. PRUTEANU S. STELIAN |
| 17. MIHALACHI V. ANA –
MARIA | 28. REȘETNIC F.
ECATERINA |
| 18. MORARIU V. ANDREEA
IOANA | 29. TRIFAN D. MIHAELA |
| 19. NECULAI P. SIMONA | 30. URSU I. ALINA –
MARIA |
| 20. NISTOR C. ELENA
ALEXANDRA | 31. VOINESCU I. ADINA -
IOANA |
| 21. NISTOR D. LENUȚA
ALINA | 32. VORONEANU D.
SORINA - DANIELA |
| 22. PANȚIRU D. BOGDAN –
ANDREI | |

CLASA a XII-a B PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: DAN PLĂEȘU

- | | |
|--|--|
| 1. AGRIGOROEI D.
DIANA | 10. DUCA C. ANAMARIA |
| 2. ALUPOAEI Gh.
GEORGIANA | 11. FILON E. OANA |
| 3. AVARVAREI N.
ANCA | 12. HRIȚCU E. ANCUȚA
– MARGARETA |
| 4. BOCA D. LARISA –
TATIANA | 13. IACOB D. ANDREEA
– ROXANA |
| 5. BOTEZAT V.
GABRIELA | 14. LEONTE A. MARTA –
AURELIA |
| 6. COJOCARU I. MARIA
– LARISA | 15. LUPU C. NICOLAE -
TUDOR |
| 7. COSTAN C.
MIHAELA –
LOREDANA | 16. MARIN P. ȘTEFAN
ANDREI |
| 8. CREȚU V.
ALEXANDRU –
VASILICĂ | 17. MIREUȚĂ V.
DANIELA –
ECATERINA |
| 9. DANILIUC P. VOICA
– ROXANA | 18. MIRON C. ANDREEA
– MARIA |
| | 19. MIRON P. MIHAELA |

- | | |
|--|---|
| 20. NECOARĂ I.
FLORENTINA –
IOANA | 25. SEVASTRU R.H.
CONSTANTIN –
LUCIAN |
| 21. OPREA C. MANUELA | 26. SLABU M. ANDREEA |
| 22. PÎNZARIU P.
PETRONELA | 27. SURUGIU M.
MIHAELA –
GABRIELA |
| 23. PROFIR St. SORINA | 28. VIȚELARU C.
GEORGIANA -
GABRIELA |
| 24. PROSTIRE C.
ANDREEA –
MĂDĂLINA | |

**CLASA a XII-a C PROFIL PEDAGOGIC / INSTRUCTOR – ANIMATOR,
INSTRUCTOR PENTRU ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE
PROF. DIRIGINTE: CORINA MIHAELA GHEORGHITĂ**

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. AGRIGOROAIE M.
MIRCEA | 14. PETRARIU M. ALINA |
| 2. ANGHEL I. IONUȚ | 15. PRISACARU V.
ALEXANDRINA |
| 3. ARHIP A. IULIANA | 16. RĂDEANU I. DIANA |
| 4. BANU D. ANDRA | 17. RUSU I. ADRIAN |
| 5. BELCIUG T. ADINA -
MARIA | 18. SÎNCU M. MIHAELA |
| 6. BUTNĂRICĂ C.
MARIANA | 19. SIMIONESCU Gh.
ROXANA - ELENA |
| 7. CHIRIAC Gh. ANDREEA | 20. SOLTAN S. ANA |
| 8. CREȚU I. ALEXANDRA | 21. STAN E. ION - BOGDAN |
| 9. CURUGIU Șt.
GEORGIANA | 22. STÎNGACIU A. CARMEN |
| 10. IACOMI R. ROMICĂ | 23. STOICA R. CLAUDIA |
| 11. LENȚA M.
LĂCRĂMIOARA -
ELENA | 24. TODICA V. ANATOLIE |
| 12. LUPĂȘCU M. IRINA | 25. URSACHE I. IONELA -
DIANA |
| 13. MELINTE M. MIHAIL | 26. ZUB L. CLEMENSOVA -
ADRIANA |

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

CLASA a XII-a D PROFIL PEDAGOGIC / BIBLIOTECAR DOCUMENTARIST

PROF. DIRIGINTE: CORNELIA ȘTEFANIA PÂNZARU / ION TEOFIL MARINESCU

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. ACATRINEI ȘT.
GABRIELA | 16. GOANȚĂ R. ANDREEA |
| 2. ANTON C. ANA | 17. ILAȘCU N. DRAGOȘ -
CRISTIAN |
| 3. ASANDEI D.
ALEXANDRA | 18. IONEL V. IRINA -
TEODORA |
| 4. BELDIMAN V.
MARINELA | 19. MIRCEA M.I. RALUCA -
ALEXANDRA |
| 5. CASMET I. NICOLETA | 20. MOCANU I. ADELINA -
GABRIELA |
| 6. CHIRIAC N. OANA -
MARIA | 21. MUNTEANU C. ANCUȚA
- VARVARA |
| 7. CHIȚU R. DANIEL -
ANDREI | 22. MURARIU S. IONUȚ -
ALEXANDRU |
| 8. CIHUREANU C.
ANDREEA - BEATRICE | 23. PETROVICI V. LAURA –
GEORGIANA |
| 9. CIOBANU I. DORINA -
CRISTINA | 24. ROMAȘCU M. SIMONA –
MIHAELA |
| 10. COJOCARU C. ANA -
MONICA | 25. STOICA E. OTILIA
MIRELA |
| 11. CRIȘAN I. SORIN | 26. UNGUREANU V. IOANA |
| 12. CULEAȘCĂ Gh. OANA -
MARIA | 27. VASILIU M. ROXANA –
MIHAELA |
| 13. DAMIAN A. IULIAN | |
| 14. DAMIAN A. IULIANA | |
| 15. DUMITRESCU P. ANCA -
LILIANA | |

CLASA a XII-a E PROFIL TEOLOGIE/TEOLOGIE ROMANO-CATOLICĂ

PROF. DIRIGINTE: AMALIA-PATRICIA ROMILA

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. ANDRIEȘ M. GABRIEL | 6. BORDIANU F. ANA –
MARIA |
| 2. ANGHEL V. LIGIA -
MIHAELA | 7. BURSUC M. MARIUS –
LUCIAN |
| 3. BALAȘCĂ A. PAUL –
EDUARD | 8. BUTNARIU V. IULIA –
IOLANDA |
| 4. BARTIC T. CLAUDIA | 9. CALIMAN I. GEANINA –
ALINA |
| 5. BEJAN I. EMANUEL –
IONUȚ | 10. CIUCIU I. CRISTINA |

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 11. CUCUTEANU B.
RALUCA – MARINELA | 18. MAGDICI M. MARIUS –
CĂTĂLIN |
| 12. DASCĂLU I. ANDREEA | 19. MĂRTIȘCĂ D.
MARICICA – RAVECA |
| 13. GHERCĂ I. MARIANA | 20. NECHIFOR M.
ALEXANDRU |
| 14. GHERGHEL T. OANA –
SIMONA | 21. NOROCEA A. ANDREEA
– RALUCA |
| 15. GHERGHEL P.
ALEXANDRA | 22. PANU I. ANDREEA –
SIMONA |
| 16. GRASU I. DIANA –
LAVINIA | 23. SANDU I. CĂTĂLIN |
| 17. LUCACI I. MONICA | |

CLASA a XII-a F PROFIL FILOLOGIE / LIMBA ENGLEZĂ INTENSIV
PROF. DIRIGINTE: CORINA BACIU (COZMIUC)

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. ATODIRESEI O. MARIUS | 15. ONICHI I. ANDREEA –
MARIA |
| 2. CIUBAR D. BOGDAN –
VALERICĂ | 16. ONOFREI D. ANA-
MARIA |
| 3. CUCOȘ Gh. INA | 17. OSOIANU C. ROXANA –
ANCA |
| 4. DELEANU G.
GEORGIANA – ROXANA | 18. PASCU M. ANA – ALINA |
| 5. GAȘPAR T. MARIA –
MIRABELA | 19. PERJU D. IONEL |
| 6. GHEORGHIU M. CEZAR -
ROBERT | 20. POPESCU G. ANDREEA –
CLAUDIA |
| 7. GRĂDINARIU O. ANA –
MARIA | 21. ROTARU I. IULIA |
| 8. IAȘI M. CORINA –
ELENA | 22. SABADAC C. ROXANA –
ALEXANDRA |
| 9. IUROAIA D. CODRINA | 23. TĂNASĂ C. DORIN –
IONUȚ |
| 10. LISACOSCHI C.
LAURENȚIU – LUDOVIC | 24. TROTUȘ I. IONELA –
PETRONELA |
| 11. LUNGU V. LOREDANA | 25. ȚURA C. SIMONA –
GABRIELA |
| 12. LUPEI C. ELENA –
GIORGIANA | 26. URDEA M. GEORGIANA |
| 13. MIHĂILESCU V.
ANDREEA MARINELA | 27. VASILEV I. IRINA |
| 14. OLĂERIU E.
LĂCRĂMIOARA -
ANDREEA | 28. VELEȘCU C. LOREDANA
– IULIANA |
| | 29. ZAHARIA Gh. RALUCA –
GEORGIANA |

ABSOLVENȚII PROMOȚIEI 2008

CLASA a XII-a A PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE

PROF. DIRIGINTE: VIORICA CODREANU

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. AGAPIA GH. CĂTĂLINA
GABRIELA | GEORGIANA |
| 2. APOSTOL V. IULIANA | 15. IOJAN GH. GIORGIANA |
| 3. BAHRIM I. VASILE | 16. IORDACHE M. MARINA
GABRIELA |
| 4. BÂRZU I. DANIELA | 17. ISTRATE A. CĂTĂLINA |
| 5. BORCILĂ T. LARISA
ANDREEA | 18. LUCACI V. VICTORIȚA
ANDREEA |
| 6. BRATU D. ANDREEA
MĂDĂLINA | 19. MIRON R. OANA |
| 7. BRUMĂ C. NICOLETA
CRISTIANA | 20. MISĂRCIU ȘT. IOANA |
| 8. BUDIANU R. ANA
MARIA | 21. MOCANU D.D.TIBERIU
DAMIAN |
| 9. BURCĂ A. MARCELA | 22. NECHIFOR V. IONUȚ |
| 10. BURDEA C. RAREȘ
TUDOREL | 23. OLARU C. COSMIN |
| 11. CHELARU GH. TUDOR
ANDREI | 24. PRODAN F. ANDREEA |
| 12. DIRICĂ M. RĂZVAN | 25. REȘETNIC F. MARK |
| 13. DOLHĂSCU V.
ECATERINA ALINA | 26. TĂBĂCARU V. ANA
MARIA |
| 14. FLOREA GH.
ALEXANDRA | 27. TUDOSĂ L. MIHAELA |
| | 28. ZAPOROJANU A.
EVELINA |
| | 29. ZANET A. ALEXANDRA
MARIA |

CLASA a XII-a B PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE

PROF. DIRIGINTE: MARCELA RÂPANU

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. ALBU C. DIANA
MIHAELA | 6. DULICHE I.
FLORENTINA AURORA |
| 2. AVARVAREI D.
ADELINA | 7. FILIP I. LAURA |
| 3. BEJAN C. COSTEL
COSMIN | 8. FLOREA C. ROXANA
ANA MARIA |
| 4. BOGHEAN D. IOANA
MIRELA | 9. GĂINĂ M. IONELA |
| 5. BUDĂIANU I. IONELA
VICTORIȚA | 10. HUSARIU GH. ANDREEA
ROXANA |
| | 11. IFTINUȚĂ G. IOANA
RAMONA |

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 12. ILAȘ T. MARIA
MĂDĂLINA | 21. NEMȚEANU D. ANA
MARIA |
| 13. IRIMIA C. ANCUȚA | 22. NISTOR M. TEODORA |
| 14. IRIMIA C. ANDREEA | 23. OANCEA M. MIHAELA |
| 15. MÎRLEANU G. OLGA | 24. PRICOP O.C. DIANA
ELENA |
| 16. MARCHIDAN D. FELICIA
VASILICA | 25. PRICOPIE C. IULIA |
| 17. MARCOCI G.O. ȘTEFAN
MIHAI | 26. RADU V. ELENA
SIMONA |
| 18. MĂSLIN M. ALINA
GEORGIANA | 27. ROTARU P. CĂTĂLINA |
| 19. MOROZ ȘT. MĂDĂLINA
MIHAELA | 28. TĂNASE V. EMA |
| 20. MOȘNEGUȚU N. LAURA
ELENA | 29. TRIFAN G. ECATERINA
MARIA |
| | 30. UNGUREANU I. ANA
MARIA |

**CLASA a XII-a C PROFIL PEDAGOGIC / INSTRUCTOR ANIMATOR,
INSTRUCTOR PENTRU ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE
PROF. DIRIGINTE: MARIA AGAPI**

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. APOSTOL V. MARIA | 14. HUȚANU D. MARINELA
LOREDANA |
| 2. BALAN GH. ANDREEA
VICTORIA | 15. ILAȘ M. SIMONA |
| 3. BEJAN GH. IOANA
BIANCA | 16. ISCU F. FLORINA |
| 4. BLAJ L.V. MARIA
ALEXANDRA | 17. LUCA C. OANA
ROXANA |
| 5. BUCĂȚARU F.
LOREDANA ANDREEA | 18. MIHALACHE V. OANA
GABRIELA |
| 6. BURDUN I. DANA
MARIANA | 19. PERJU C.F. ALINA |
| 7. CAZACU I.
ALEXANDRINA
ADELINA | 20. PETERCĂ M. MĂDĂLINA |
| 8. CIOBANU I. ANA MARIA | 21. PETRARIU C. COSTINA |
| 9. CORNEA GH. VERONICA
MIHAELA | 22. PINTILIE C. ANCUȚA
MIOARA |
| 10. CURTEANU C. HORIA
MĂRGĂRINT | 23. PRICOP P. ANDREEA |
| 11. DÎSCĂ A. ANDREEA
LOREDANA | 24. SACHELARIU C. VLAD
COSTEL |
| 12. EZARIU E. IONUȚ | 25. TCACIUC C. ALINA
ȘTEFANA |
| 13. GHERGHEL P. CARMEN | 26. TOMA GH. DRAGOȘ
CONSTANTIN |
| | 27. UNGUREANU I.
ANDREEA IONELA |

CLASA a XII-a D PROFIL FILOLOGIE / LIMBA ENGLEZĂ INTENSIV
PROF. DIRIGINTE: ELENA MĂNUCĂ

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. ARHIP A. ALEXANDRA | 15. FĂLTICEANU V. |
| 2. BOGHEAN T. | CONSTANTIN OVIDIU |
| ALEXANDRU VASILE | 16. LUPU R. ELENA DIANA |
| 3. BRÎNZILĂ M. BEATRIS | 17. MĂSLIN I. IOANA |
| MIHAELA | ANDREEA |
| 4. BUHĂESCU V. IRINA | 18. MORARU I. SORINA |
| ELENA | 19. NECHIFOR I. ANA |
| 5. BURAC S. ANA MARIA | MARIA |
| 6. CHELARU C. ROBERT | 20. POPESCU G. LARISA |
| COSMIN | ELENA |
| 7. CIOLTAN C. ALINA | 21. SANDU I. ANA MARIA |
| 8. CONACHE C. CRISTINA | 22. SAVA D. BIANCA DANA |
| 9. CONDREA N. | 23. ȘCRAB S. ȘTEFANA |
| MĂDĂLINA | IOANA |
| GEORGIANA | 24. SIMEREA N. NECULAI |
| 10. CRACEA R. GHEORGHE | 25. TANASĂ P. SERGIU |
| 11. DABIJA V. ALINA | 26. VARARU G. IONELA |
| 12. DIACONESCU M. | DIANA |
| ELENA | 27. VASILESCU V. |
| 13. DIACONU-CĂUȘ P. | BEATRICE VASILICA |
| ROXANA | 28. VIERU STOLERU G. |
| 14. ENACHE S.M. IRINA | SORINA |
| AURELIA | |

CLASA a XII-a E PROFIL FILOLOGIE / LIMBA FRANCEZĂ INTENSIV
PROF. DIRIGINTE: EDUARD GEORGE IORGA

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1. AGAPE G. OANA | 9. FLORESCU GH. |
| MIHAELA | LUCIANA |
| 2. ANTI I. ȘTEFAN | 10. FRUNZĂ GH. TEODORA |
| 3. BURDUJA I. ANA MARIA | 11. HANGHIUC R. IONELA |
| 4. CEREVATE V. CRISTINA | RADA |
| 5. CIOTÎRCĂ A. ANA | 12. HENEA O. IONEL |
| MARIA | IULIAN |
| 6. COSTRAȘ C. ANA | 13. HORDILĂ GH. |
| MARIA | GEORGIANA |
| 7. CUZUC B. ANA | LOREDANA |
| BOGDANA | 14. LEPÎRDĂ C. RADU |
| 8. DASCĂLU MONA LISA | |

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

- | | |
|---|------------------------------|
| 15. MANOLACHE A.
RAMONA ANDREEA | 20. NEAGU I. TATIANA |
| 16. MARCIUC A.
ALEXANDRU
CONSTANTIN | 21. RUSU C. ELENA
LORENA |
| 17. MĂRGĂRINT L.
CĂTĂLINA | 22. SALAHORU M. ANA
MARIA |
| 18. MORĂRAȘU I.M. IRINA
MARIANA | 23. ȚURLEA C. ALINA
ELENA |
| 19. NAE E. TATIANA | |

CLASA a XII-a F PROFIL TEOLOGIE / TEOLOGIE ROMANO CATOLICĂ PROF. DIRIGINTE: FELIX ROCA

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. AGRIGOROAIE P.
MIHAELA | 10. CHELARU GH.
CORNELIA ADRIANA |
| 2. AMIHĂEȘI P.
GHEORGHITĂ NICUȘOR | 11. CIOCAN E. COSMINA
CARMEN |
| 3. ANTON P. ANA MARIA | 12. DIAC A. ANDREEA |
| 4. BALINT A. FLORENTINA
LOREDANA | 13. GHERGHEL P. CECILIA |
| 5. BALINT F. ANDREI
LIVIU | 14. LUCACI P. CLAUDIA |
| 6. BEJAN L. ADELIN TOMA | 15. MILIA I. ANDREEA |
| 7. BOLEA V. C. AMALIA
ADALMINA | 16. PETRUȚ P. MARIA |
| 8. BORDEANU V. VLAD
GABRIEL | 17. PODARIU GH. ANA
MARIA |
| 9. BURSUC I. ANDREEA | 18. SCHIN I. DIANA
BRIGITTE |

ABSOLVENȚII PROMOTIEI 2009

CLASA a XII-a A PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE PROF. DIRIGINTE: ELENA COVRIG

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. APETRI F. STEFANIA | 6. CHISCAREANU I.
VERONICA |
| 2. ARSENI A. IRINA | 7. CIORNEI A. MARIA
ANDREEA |
| 3. ASAFTEI V.
ANDREEA CORNELIA | 8. CIURDEA C. COSTEL
MANUEL |
| 4. CANTACUZ I. ALINA | 9. CRETU D. IULIANA |
| 5. CERBU V. ANDREEA
VASILICA | |

- | | |
|--|--|
| 10. DITOAI E. OANA
ANDREEA | 21. MUHA E.
ALEXANDRA ELENA |
| 11. DULGHERU I.
ANDREEA IOANA | 22. OPRICA J. IOANA |
| 12. FECIORU M.
ALEXANDRA
GEORGIANA | 23. POPESCU D. ISABELA |
| 13. IAMANDII V. IULIA
VASILICA | 24. RUSU D. GABRIELA
PETRONELA |
| 14. IONITA V. FLORINA | 25. SANDU M. IUSTINA |
| 15. IORDACHESCU T.
ANDREEA | 26. SARAIMAN C. IOANA |
| 16. IRIMIA C. MARIANA | 27. SMAU G.
ALEXANDRA |
| 17. IVAN C. FLORINELA
ELENA | 28. STRACHINARIU O.
ALEXANDRA
ROXANA |
| 18. LIPOVAN N. C.
IOANA | 29. STEFANESCU M.
RODICA STEFANIA |
| 19. LUCACI K.
LOREDANA | 30. ZERO C. STEFANIA
CRISTINA |
| 20. LUNGU P. DANIELA | |

CLASA a XII-a B PROFIL PEDAGOGIC / ÎNVĂȚĂTOR-EDUCATOARE
PROF. DIRIGINTE: PETRU ASAFTEI

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. ALEXA I. ANDREEA
IULIANA | 11. CUCORANU D.
ELENA MIRELA |
| 2. AMARANDEI G.
ANDREEA | 12. DAMASCHIN M.
STEFANIA LARISA |
| 3. ARAMA V. ALINA | 13. DASCALU M. ELENA |
| 4. BARAGAN N.
IONELA AURELIA | 14. FILOTE C. DANIEL
IONUT |
| 5. BUCSA V.
MADALINA | 15. GHEORGHITA N.
VICTORITA
ANDREEA |
| 6. CATER S. ANA | 16. GILITA M. MIHAELA
ALINA |
| 7. CHIRIAC D.
DUMITRU
ALEXANDRU | 17. IACOB D. DRAGOS
FLORIN |
| 8. CIORNEI S. ALINA | 18. MARCIUC C
LUCIANA ELENA |
| 9. CIUBOTARU P.
CRISTINA | 19. MOISA M. IULIANA |
| 10. COJOCARIU C.
IONUT LUCIAN | |

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 20. MOLDOVAN I.
IULIANA | 24. STAFIE N.
GEORGIANA |
| 21. MORARASU V.
COSMIN VALENTIN | 25. STROESCU V.
RAZVAN IONUT |
| 22. PADURARU D.
COSMINA ELENA | 26. TALMACIU M.
ALEXANDRA |
| 23. PRISECARU F.
MIRELA MADALINA | 27. TANASOAI V.
DIANA GABRIELA |
| | 28. URSU F. LAVINIA
MIHAELA |

**CLASA a XII-a C PROFIL PEDAGOGIC /INSTRUCTOR ANIMATOR,
INSTRUCTOR PENTRU ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE
PROF. DIRIGINTE: VIOREL BÂRLEANU / SEVASTIAN ALEXANDRU**

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. BOTAN I. IONELA
PAULA | 13. MARDARE C. IOANA |
| 2. BOTEZATU C.
ROXANA GABRIELA | 14. MIRONEANU V.
ADINA MARIA |
| 3. BULEI C. COSTICA | 15. MORARU C. OANA |
| 4. BURLACU I. ELENA
IZABELA | 16. PORFIR M. ANDREEA
MIHAELA |
| 5. CONDURACHI S.
ANDREEA SIMONA | 17. PRISTAVITA D.
GABRIEL |
| 6. COTOFANU C.
ANDREEA
LOREDANA | 18. RISTEA C. ADRIAN |
| 7. CRISTEA V.
MIHAELA | 19. ROTARU C. DIANA
ELENA |
| 8. FOCA M. SILVIANA | 20. SABADAC C. ADINA
GIORGIANA |
| 9. FRANGOI C. MARIA | 21. SAU S. MIHAELA
CRISTINA |
| 10. GRECU C. ALICE
ANDREEA | 22. VIERU C.
ALEXANDRA ELENA |
| 11. JUC T. IURIE | 23. ZAHARIA V. LENUTA |
| 12. LACATUSU G. ANCA
FLORENTINA | |

CLASA a XII-a D PROFIL FILOLOGIE / LIMBA FRANCEZĂ INTENSIV
PROF. DIRIGINTE: DANIELA CHIORESCU / ADRIAN TIMOFTI

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. BABIAN I. CORINA | ALEXANDRA |
| 2. BARBU C. RALUCA | SORINA |
| CRISTINA | 15. PARASCHIV T. |
| 3. CIBOTARIU I. IONEL | ALEXANDRA |
| 4. CIOCIRLEA T. | 16. POPA S. LAVINIA |
| ROXANA | GABRIELA |
| 5. DANILA G. | 17. RADU I. BIANCA |
| NICOLETA | IOANA |
| 6. FARAON N. IRINA | 18. RAVEICA ANCA |
| STEFANIA | IOANA |
| 7. HANGHICEL M. | 19. ROCA P. EMANUELA |
| COSMIN | LARISA |
| CONSTANTIN | 20. SASU C. ANA MARIA |
| 8. HARMANESCU C. | 21. SIMICIUC I. |
| PETRONELA | MARIUCA |
| MANUELA | 22. STOICA E. ELENA |
| 9. IACOB C. CRISTINA | FLORENTINA |
| IOANA | 23. TATARCAN G. VLAD |
| 10. LUPU V. | GHEORGHE |
| ALEXANDRA | 24. TURCANU M. |
| STEFANA | LARISA MIHAELA |
| 11. MARC G. CRISTINA | 25. ZAHARESCU P. |
| MIHAELA | ANDREI |
| 12. MARIN M. RAMONA | |
| 13. MUSCHEI M. ION | |
| 14. OSOIANU C. | |

CLASA a XII-a E PROFIL TEOLOGIE/TEOLOGIE ROMANO-CATOLICĂ
PROF. DIRIGINTE: PAUL BUDĂU / PETRE CHELARU

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. ACAPRARITEI P. | 5. ANDRIES C. |
| FLORIN | CLAUDIA |
| 2. AGRIGOROEI P. | 6. AVADANI L. |
| CECILIA | CLAUDIA CRISTINA |
| 3. AMARTINESEI I. | 7. BEJAN I. TEREZA |
| TEODOR | ALEXANDRA |
| 4. ANDRIES A. | 8. BLAJ S. EUSEBIU |
| AUGUSTIN | 9. CADAR I. ANDREI |
| OCTAVIAN | |

- | | |
|------------------------------------|---|
| 10. CIOBANU L.
CAMELIA | 20. MIHALCEA M.
ALINA DANIELA |
| 11. CIOBOTARU F.
FANEL IONUT | 21. MARTISCA V.
VASILICA
CATALINA |
| 12. CIUBOTARIU I.
GABRIEL | 22. MITRICIOAE I.
CAMELIA |
| 13. IANUS B. CECILIA | 23. PAVEL M. ANDREEA
GEORGIANA |
| 14. IONELA | 24. PERJERU G. IULIANA
MONICA |
| 15. FARAONEL V.
SORINA ISABELA | 25. PITRETI I.
SEBASTIAN |
| 16. LORENT S. ANDREI | 26. PITRETI I. FABIAN |
| 17. LUCA V. MADALINA | 27. TUDOSE G. DANIEL |
| 18. LUCACI I. ANA | |
| 19. MARTINAS G.
TATIANA LETITIA | |

ABSOLVENȚII PROMOȚIEI 2010

**CLASA a XII-a A PROFIL PEDAGOGIC /INSTRUCTOR ANIMATOR,
INSTRUCTOR PENTRU ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE
PROF. DIRIGINTE: IRINA OFELIA COSOVANU**

- | | |
|--|--|
| 1. AILIOAEI P.
RAMONA IONELA | 10. GRADINARIU I.
EDIT ISABELA |
| 2. ANDRONIC I.
IONUT ALIN | 11. GRIGORASI S.
LAVINIA
GEORGIANA |
| 3. APETREI R.
CLAUDIA | 12. GUTU G. ANA
MARIA |
| 4. BARBALATA M.
IULIANA
MADALINA | 13. HURDUGAN D.
GABRIELA |
| 5. BOTEZATU I.
MARIA MADALINA | 14. IFRIM C. ANA
MARIA |
| 6. CHIRILA M. MARIA | 15. IRIMIA S. ELENA |
| 7. COJOCARU V.
MARIA LOREDANA | 16. LINU C. ANA
MARIA BIANCA |
| 8. CRETU I. MIHAELA
ALEXANDRA | 17. MANOLE C.
MADALINA |
| 9. GHERGUT E.
PAULA EMILIA | 18. MOCANU M.
MADALINA |

- | | |
|---|---------------------------------|
| 19. OLARU C. FLORINA
CRISTINA | 23. SURLEAC D. ANA
MARIA |
| 20. PLUGARASU C.
ALEXANDRA | 24. TIBA M. ANDREEA |
| 21. PRISECARIU D.
SIMONA
FLORENTINA | 25. TROFIN S.
ANISOARA ADINA |
| 22. RISCANU C.
CRISTINA ELENA | 26. VINTILA Z.
BOGDAN |
| | 27. ZAUCA I.
FLORENTINA |

CLASA A XII-A B PROFIL PEDAGOGIC / PEDAGOG ȘCOLAR

PROF. DIRIGINTE: **LILIANA RUSU**

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. BALAN S.
ALEXANDRA
ELENA | 15. MOCANU I.
CONSTANTIN
CATALIN |
| 2. BIRSAN C.
GABRIELA | 16. NEPOTU G.
CLAUDIU STEFAN |
| 3. BREAU V.
MARINELA | 17. PANAINTESCU I.
VICTOR SIMION |
| 4. BUICIAG F.
FLORINELA | 18. PASCAL P. LIANA
ADELINA |
| 5. BURDULEA P.
ALINA DANIELA | 19. PINTILIE V.
SILVICA |
| 6. COJOCARIU N.
ALEXANDRU | 20. PINZARIU P. ELENA
CRISTINA |
| 7. COSTIN S.
ANAMARIA | 21. POPA D. ELENA
GABRIELA |
| 8. FIU E. CARMEN
ELISABETA | 22. RUSU I.
ECATERINA
ALEXANDRA |
| 9. LUNGU C. MARIA
CATALINA | 23. SOVEA P.
ANDREEA |
| 10. LUPU I. RALUCA
ELENA | 24. STEFANESCU G.
LOREDANA
IULIANA |
| 11. MAFTEI G. CEZAR
THEODOR | 25. TANASE N.
CRISTINA DIANA |
| 12. MALAI E. CRISTINA | 26. TIHULCA D. DIANA
MIHAELA |
| 13. MARCIUC D.
CLAUDIA
MARICICA | 27. VIZARIU G. MIHAIL |
| 14. MIHAILA I. ANE-
MARIA | 28. VRANCEANU M.
MIHAELA
RAMONA |

**CLASA a XII-a C PROFIL PEDAGOGIC / BIBLIOTECAR
DOCUMENTARIST**

PROF. DIRIGINTE: **RAZVAN GHEORGHE CIUHUREANU**

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. ANDRIES R.
GABRIEL | 12. OLOERU C.
RALUCA x |
| 2. ASANDEI D. DAN
ADRIAN | ANDREEA |
| 3. BALTIANU I.
LOREDANA | 13. ONEAGA G.
ROXANA |
| 4. CIOBANU V.
GEORGIANA | ANDREEA |
| 5. COSTIN C.
IONELA | 14. PAVAL C.
MADALINA |
| 6. ENACHE G.
GHEORGHE | 15. PRICOPE G. ANA
MARIA |
| MARIAN | 16. RAILEANU I.
ECATERINA |
| 7. GIBA D. LAURA
VALENTINA | 17. ROCA M. ALINA
OTILICA |
| 8. GINGA V. FLORIN
CRISTIAN | 18. RUSU M.
RAMONA |
| 9. ILIE M. LUCIAN | GABRIELA |
| 10. MARTINICA I.
BEATRICE | 19. VRABIE O.
ANDRA CORINA |
| 11. MOSNEGUTU M.
ELENA | |

CLASA a XII-a D PROFIL TEOLOGIE / TEOLOGIE ROMANO - CATOLICĂ
PROF. DIRIGINTE: **FELIX ROCA**

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1. ANTONILA I.
DANIELA | 6. CIOBANU P.
SABINA |
| 2. BALINT T. PAUL
IONUT | 7. CIMPOESU C.
CODRIN BOGDAN |
| 3. BALHUC S.
ANDREI | 8. CONSTANTIN M.
MONICA |
| 4. BARLESCU I.
MIHAI | 9. DAVID I.
CLAUDIA |
| 5. BUTNARU P.
CRISTINA | CRISTINA |
| | 10. DANILA R.
ANAMARIA |

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

- | | |
|--|--|
| 11. LUCACI I. IULIAN
12. LUNGU D.
GEORGIANA
13. MARTINAS P.
STEFAN LEONTIN
14. NAITA I. CEZAR
MARIUS
15. NECHIFOR M.
ISABELA | 16. PRISACARU V.
MIHAI GABRIEL
17. TOMACHA T
EDUARD IOAN
18. TULBURE M.
PAUL
19. URSAN V.
MARIAN ROBERT |
|--|--|

ȘEFII DE PROMOȚIE AI ȘCOLII NORMALE „VASILE LUPU”, IAȘI

Anul	Nume și prenume
1971	Dascălu Viorica
1972	Lupu Valeria
1973	Cucuteanu Ion
1974	Proboteanu Eugenia
1975	Simion Tiberiu
1976	Saraiman Emilia
1977	Fetescu Elena Narcisa
1978	Lupescu Ana
1979	Isac Mariana Tatiana
1980	Goidan Iuliana
1981	Petrea Constantin
1982	Hărățu Carmen
1983	Sună Marieta
1984	Iordăchioaia Cristian
1985	Bocancea Antonie Cristian
1986	Timofti Adriana
1987	Vieru Mihaela
1988	Pintilie Maria Doinița
1989	Dănilă Sorin Gabriel
1990	Goean Mariana, Tălmăcel Genoveva
1991	Sava Andreea Diana
1992	
1993	Popescu Anca
1994	Panțiruc Gabriela
1995	Mihalache Diana Mihaela
1996	Apăvăloaie Elena Alina

TRADIȚIE ȘI CONTINUITATE

1997	Ștefan Diana Roxana
1998	Moangă Geanina
1999	Ștefan Elena Georgiana
2000	Ciubotariu Raluca Iustina
2001	Voicu Georgiana Cristina
2002	Caliu Alina Mirela
2003	Borș Mariana
2004	Popescu Andreea
2005	Grigoraș Nicolata
2006	Vrabie Nicoleta Carmen
2007	Bordianu Ana-Maria
2008	Cerevate Cristina
2009	Blaj Eusebiu
2010	Ailolaiei Ramona Ionela

PROF. DANIELA CHIORESCU

UN EXERCİȚIU DE PREDARE DESTINAT LUĂRII DECIZIILOR ÎNTR-UN MEDIU CU O DISTRIBUȚIE INEGALĂ A RESURSELOR

Se spune că România are 23 milioane de conducători și fiecare ar vrea să fie președinte. Este perfect adevărat! Nu este vorba de raportul 1/23 milioane, ci despre faptul că fiecare are ocazia și acceptă responsabilitatea de a lua decizii în nume personal. Este unul dintre motivele pentru care este nevoie de educație și calificare (training). Aceste premise au stat la baza metodei educaționale a profesorului Gerald W. Ramey, aflat în 2004 la Catedra de Management Strategic și Leadership, Școala de studii postuniversitare Elitec, Universitatea „Al. I. Cuza” Iași. Am participat în cadrul unui workshop, în calitate de cursantă, la un exercițiu de predare privind luarea deciziilor într-un mediu cu o distribuție inegală a resurselor. Am adaptat, apoi, acest exercițiu pentru elevii din clasa a VI-a.

În cele ce urmează vă voi prezenta modul în care am adaptat acest exercițiu destinat nivelului postuniversitar la nivelul de vârstă 13-14 ani.

Jocuri și simulări pentru absolvenți

Împărțiți în trei grupe, fiecare cursant a primit un plic cu chipsuri comerciale, diferit colorat. Chipsurile aveau o anumită valoare și erau distribuite diferențial. Grupele de cursanți aveau valori cumulative diferite. Cu alte cuvinte, un grup beneficia de mai multe puncte, în timp ce celelalte aveau mai puține puncte. Cursanții au fost instruiți să negocieze pentru a obține un punctaj cât mai mare, astfel încât grupa din care fac parte să dețină un loc cât mai bun. Când fiecare rundă de negocieri se încheia, cursantul cu punctajul cel mai mic pleca la grupa cea mai slabă, iar cel cu punctajul mai mare, la grupa cea mai bună. *Avea* și poziția de ansamblu a grupului au devenit foarte importante. Spre sfârșit, celui mai bun grup i-a revenit sarcina de a face noi reguli, asemenea conducătorilor politico-economici din orice societate.

Grupele cu punctaj mai mic aveau ocazia de a continua în următoarele negocieri. Grupul “înstărit” continua să-și mărească *avea*, iar grupurile mai sărace continuau să sărăcească, astfel încât diferența dintre cele două grupuri devenea tot mai pregnantă. La finalul exercițiului, cursanții analizau situațiile și le comparau cu realitățile economice și politice actuale, discutau diferite alternative pentru un comportament mai participativ și egalitar.

Un joc ca oricare altul

Cu un efort creativ și inovativ, autoarea acestor rânduri a adaptat acest exercițiu pentru clasa a VI-a. Iată povestea acestui nou joc:

Jocul exersat în cadrul seminarului domnului profesor Gerald Ramey mi s-a părut extrem de palpitant, un exercițiu foarte atractiv posibil de aplicat la clasa mea. Sunt diriginta unei clase a șasea, cu 36 de elevi, la un grup școlar din Iași. Elevii mei provin în marea lor majoritate din familii extrem de modeste. Țin foarte mult la ei cu atât mai mult cu cât sunt foarte receptivi și inventivi. Fac ore cu diferite aplicații din pedagogiile alternative și mă bucur că o parte dintre ei și-au descoperit talentul pentru pictură sau dans.

Jocul pe care l-am propus a presupus împărțirea clasei în 5 grupe; am invitat copiii să-și aleagă un nume pentru fiecare grupă și un simbol care să caracterizeze grupul. Am stabilit punctajul. Mi s-a părut mai interesant să-i pun pe toți în situație egală pentru a le testa abilitățile de negociere. Am stabilit ca fiecare grupă să se comporte cât mai activ, dar și civilizată – penalizând cu un minus de 20 de puncte actele de indisciplină. După începerea jocului, am revenit cu 2-3 precizări, dar, în principiu, el s-a desfășurat conform regulamentului inițial. La final, elevii și-au calculat punctajul singuri. Fiecare echipă a numărat câte cinci membri și a primit patru bonusuri.

Echipa nr. 1, *Motorsolv*, a totalizat 160 de puncte. La prezentare, un elev, care s-a dovedit a fi pe parcursul jocului liderul echipei, a anunțat punctajul și modul în care s-au organizat. Ei au decis, de comun acord, ca o colegă să fie secretara firmei și ca atare ea nu a părăsit firma pentru a putea da informații și a răspunde la telefon. Am remarcat, în mod special, existența spiritului de echipă.

Echipa nr. 2, *Ager Service Parbrize*, a totalizat 60 de puncte. Echipa s-a ocupat de prezentarea produselor *Soluții de curățat parbrize*, evidențiind calitatea acestora. Liderul echipei s-a dovedit a fi un elev mai puțin cuminte, dar isteț. Au hotărât să aibă o secretară a firmei și un departament de relații publice. Echipa a acționat mai puțin unit, fapt reflectat și în punctajul obținut.

Echipa nr. 3, *Galaxy*, a ales drept lider și secretar al firmei câte o fetiță. Una dintre ele, deoarece dovedea abilități de comunicare, a fost desemnată ca purtătoare de cuvânt. Produsele au fost vândute la un preț foarte ridicat.

Echipa nr. 4, *S. C. Michel*, vindea computere moderne, mici cât caietele, cu modem foarte rapid. Băieții reprezentau funcția de lider al echipei cât și cea de secretar. Liderul acestei echipe avea un computer acasă, așa încât cunoștea destul de bine produsul companiei și putea să-i facă publicitate corectă. Grupul s-a evidențiat prin spirit de echipă.

Echipa nr. 5, **Delma**, a fost reprezentată de doi lideri. Ei au decis, de comun acord, că nu au nevoie de secretară la firmă și, ca atare, puteau schimba informațiile prin celular și laptop, fiind toți conectați la Internet.

Elevilor le-a plăcut foarte mult jocul, încât nici nu au auzit când s-a sunat de ieșire. La întrebarea ce au reușit să învețe din acest joc au răspuns: să calculeze repede și corect, să comunice, să se poarte civilizată, să-și valorifice avantajele, să fie uniți, să accepte că unul dintre ei trebuie să-i conducă pe ceilalți, să se organizeze cât mai bine, să se adapteze la cerințele celorlalți, să accepte că sunt alte echipe mai bune ca a lor, să încerce să învețe de la alții, care au avut rezultate mai performante.

La ora de dirigentie, după o săptămână, dorind să abordez tema din planificare, am fost nevoită, la cererea elevilor, să renunț și să reiau același joc, dar într-o variantă diferită. Am păstrat aceleași echipe, aceleași produse, dar, am ales altfel biletele. Biletele aveau trecut numele firmei la care se aflaseră inițial.

După joc, analizând împreună rezultatele, am constatat că unii dintre copii au acționat cu mai multă convingere decât ceilalți, reușind să realizeze un avantaj mai mare pentru grup decât prima dată, că s-au comportat mult mai civilizată. La fiecare negociere s-au prezentat colegilor, au dat mâna cu ei, și-au prezentat produsul detaliat și cu multă convingere.

Concluzia pe care au admis-o toate echipele a fost aceea că acest joc le-a mărit capacitatea de a înțelege cum se vând bunurile și serviciile, au învățat cum se prezintă un produs. Există o competiție și trebuie să acceptăm că sunt alții mult mai buni. E nevoie ca oamenii să se dezvolte și să vină în întâmpinare **Concurenței** într-un mod sănătos. Unele produse sunt cerute pe piață, altele nu. Am constatat că elevii mei sunt foarte creativi și am sesizat mult mai ușor liderii de grup, urmând, ca pe baza acestui joc, să pot lucra în condiții mult mai bune cu întreaga clasă. Elevii au mai multă energie acum și se implică mai activ în procesul de învățare. Nu au învățat doar despre democratizare în procesul de luare a deciziilor, ci au învățat că participarea activă poate fi amuzantă și poate duce la rezultate bune.

Închei prin concluziile formulate de **Gerald W.Ramey, Profesor la Catedra Leadership și Management, Școala de studii postuniversitare „Elitec”, Universitatea „A.I.Cuza”** care dau și mai multă profunzime acestui experiment: „Într-o piață democratică este destul spațiu pentru unicitatea noastră. Acest proiect a fost plin de imaginație, simplu, ușor, permițându-le cursanților un exercițiu democratic, care cere libertate și acces la oportunități; dar, pentru ca acesta să funcționeze, trebuie să avem un comportament responsabil. Este necesar să educăm copiii în spirit antreprenorial. Fiecare manager, leader și profesor ar putea facilita acest tip de educație democratică”.

PROF. ANA-ELENA COMAN

DEGRADAREA TERENURILOR ÎN SPAȚIUL PERIURBAN AL MUNICIPIULUI IAȘI

Zona periurbană este un areal situat la periferia unui oraș și a banlieului său care este afectat de transformări profunde în plan demografic, economic, social, politic și cultural rezultate din relațiile sale reciproce cu orașul. Migrarea unui mare număr de orașeni care vin să locuiască în comunele rurale, continuând să muncească în orașul vecin, se traduce în peisaj printr-o modificare a nivelului de locuire, al echipărilor și al densității și calității căilor de comunicație. Are drept trăsături dominante: caracterul rezidențial și, recent, pregnanța migrațiilor pendulare; caracterul de subansamblu al orașului. Aria periurbană a municipiului Iași cuprinde, după aceste criterii, comunele: Popricani, Reditu, Bîrnova, Holboca, Tomești, Ciurea, Aroneanu, Miroslova.

Natura se găsește în mod evident în fața unui declin ecologic, în care factorul antropic a avut rolul determinant, ca factor de deteriorare prin mijloace directe, indirecte, multiple, complexe, apropiate sau îndepărtate în timp. În context se înscriu: degradarea prin eroziune, degradarea prin exploatarea resurselor biologice (defrișarea pădurilor, suprapășunat), degradarea prin construcția de baraje și canale, degradare prin poluare (ploi acide, poluare cu îngrășăminte).

Aceste procese, de degradare, au atras atenția oamenilor de multă vreme, dar preocupări deosebite privind cercetarea lor sunt consemnate după al doilea război mondial. Extinderea proceselor de degradare a terenurilor deluroase din țara noastră a captat atenția unor specialiști din diferite domenii de activitate, respectiv geografi, ingineri de îmbunătățiri funciare, agronomi, silvicultori, pedologi, geologi. Au fost elaborate numeroase lucrări de specialitate care au condus la îmbogățirea cunoștințelor despre degradarea terenurilor și metode de combatere. Problematika degradării terenurilor prezintă o importanță deosebită la scară mondială prin impactul asupra producției agricole și conservării mediului înconjurător. L.R. Brown (1998) apreciază că: „Epuiizarea resurselor de soluri prin eroziune poate fi amenințarea cea mai serioasă pentru omenire pe termen lung”.

Deși eroziunea solului este un proces fizic ea are numeroase consecințe economice, în ultimă instanță ea afectează viața oamenilor, deoarece când solul ajunge să fie secătuit, iar culturile nu mai dispun de factori nutritivi necesari; se întâmplă adesea ca oamenii să fie subnutriți. Eroziunea determină modificarea unor proprietăți ale solului, care contribuie la reducerea fertilității și implicit, la scăderea producției agricole, eroziunea solului producând în același timp și dificultăți în exploatarea terenurilor și are

un impact puternic asupra poluării mediului. Spațiul periurban al municipiului Iași, întrunește condiții prielnice pentru apariția fenomenelor și proceselor de degradare a terenurilor.

Secolul al XIX-lea poate fi numit și perioada de vârf în schimbarea peisajului natural din spațiul periurban al municipiului Iași, ca de altfel pentru întreg spațiul al Podișului Moldovei, iar pe de altă parte, ca o fază pregătitoare a viitoarelor degradări intense de teren. Pentru această perioadă nu sunt consemnate determinări cantitative privind ritmul de degradare a terenurilor. Pe fondul defrișărilor și desțelenirilor masive de atunci, se pot face unele aprecieri calitative cum sunt: eroziunea în suprafață, ravenarea și alunecările de teren încep să înregistreze rate progresiv crescătoare, mai pronunțate pe versanți; aluvionarea devine alertă pe fundul văilor, cu valori mai ridicate pe efluenți.

Până la reforma agrară din 1921 urmează o fază tranzitorie ca intensitate de degradare a terenurilor din podișul Moldovei și implicit din spațiul periurban al municipiului Iași, evidențiată prin amplificarea sistemului de agricultură pe direcția deal-vale. Perioada 1921- 1970 constituie faza de paroxism a degradărilor de teren, ce se desfășoară pe fondul unor schimbări nesemnificative în evoluția folosințelor importante, comparativ cu situația anterioară.

Trăsăturile principale ale acestei faze sunt: consacrarea sistemului tradițional, defectuos de agricultură pe direcția deal - vale, impus de modul incorect de dispunere a parcelelor; fragmentarea excesivă a terenurilor în parcele (loturi) cu lățimi descrescătoare odată cu trecerea timpului; amplasarea unei rețele improprii de drumuri; diminuarea severă, după colectivizare, a rugozității remanente a terenurilor prin desființarea vegetației ierboase și arborescente de pe haturi; înregistrarea unui regim pluviometric și hidrologic extrem de favorabil degradărilor de teren; accelerarea progresivă a ritmului de degradare prin eroziune în suprafață, ravenare puternică (mai ales pe văile afluențe), extinderea considerabilă a reactivării alunecărilor de teren, agradarea accentuată a văilor principale. (I. Ioniță, 2000).

Valorile intensității maxime a degradărilor de teren s-au înregistrat în anii '60, în special în intervalul 1965- 1970. În cazul alunecărilor de teren acest interval extrem de critic s-a prelungit până în vara anului 1973. În general, în perioada 1970-1990 s-a constatat o tendință de scădere a ritmului de degradare a terenurilor în această zonă, și chiar a apărut și răspândit, agricultura pe contur, pe direcția generală a curbelor de nivel.

Prin aplicarea legii fondului funciar nr.18 /1991 s-au creat condiții deosebit de prielnice pentru revenirea la faza de paroxism a degradărilor de teren, specifică perioadei 1921-1970. Această lege conține două prevederi care nu sunt de natură să creeze condiții favorabile pentru activitatea de combatere a eroziunii solului. Conform primei prevederi punerea în posesie a

proprietarilor se face „de regulă” pe vechile amplasamente, adică pe direcția deal-vale, a doua prevedere stipulează dreptul la succesiune până la gradul al IV-lea de rudenie, ceea ce conduce la pulverizarea fondului funciar. Fenomenul de fragmentare a terenurilor este în curs de derulare și tinde să se accentueze.

Bibliografie:

Băcăuanu V., *Cîmpia Moldovei - studiu geomorfologic*, Editura Academiei Române,, București (1980).

Ioniță I., *Accelerarea degradării terenurilor din Podișul Moldovei*, Editura Academiei, Române, București (1999).

Ioniță I., *Relieful de custe din Podișul Moldovei*, Editura Corson, Iași (2000).

Muntele I., *Geografia agriculturii*, Editura Universității „Al. I. Cuza” Iași, (2000).

PROF. IRINA COSOVANU

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN

Consiliul Europei joacă un rol fundamental în promovarea educației interculturale în țările membre. Acțiunile sale trecute și viitoare au fost prezentate în 2003 în *Comisia permanentă a miniștrilor europeni ai educației*. Printre acțiunile de anvergură se numără *Anul European al Limbilor*, *Ziua Europeană a Limbilor*, lansarea Proiectului privind educația copiilor romi, a Proiectului privind cetățenia democratică și drepturile omului, Programul despre strategiile și acțiunile de educație pentru democrație realizate în colaborare cu instituțiile de învățământ superior cu referire la procesul Bologna și Convenția de la Lisabona privind guvernarea participativă, asigurarea calității și a responsabilității publice.

Politicile educative ale Consiliului Europei prevăd, prin reformele lor, câteva axe importante ale strategiei de promovare a educației interculturale:

- a. relansarea cercetării conceptuale a educației interculturale cu scopul de a adapta terminologia și de a defini în mod clar conținutul și contextul educației interculturale;
- b. conștientizarea dimensiunii europene a educației în contextul mondializării, a respectului drepturilor omului și a diversității;
- c. intensificarea cercetării în domeniul conținuturilor, metodelor de învățare și a suporturilor didactice cu scopul de a oferi țărilor membre exemple de

instrumente pedagogice care să le permită includerea dimensiunii interculturale în programa școlară;

d. dezvoltarea instrumentelor de analiză, identificarea și popularizarea exemplelor de bună practică care valorizează demersurile interculturale și pluraliste în manualele școlare;

e. dezvoltarea programelor de comunicare și de înțelegere mutuală, mai ales prin intermediul învățării limbilor străine, încurajând conștientizarea sporului de valoare pe care diversitatea lingvistică o aduce societăților multiculturale;

f. încurajarea statelor membre să introducă în politicile lor educative o reflecție aplicată dialogului între culturi;

g. încurajarea cercetării asupra muncii sociale și colaborative cu scopul de a introduce dimensiunea interculturală în ansamblul activităților din învățământ;

h. susținerea inițiativelor și a experiențelor de guvernare democratică în școală, mai ales prin intermediul parteneriatelor;

i. dezvoltarea instrumentelor de asigurare a calității prin educația pentru o cetățenie democratică, luând în considerație dimensiunea interculturală și dezvoltarea indicatorilor de calitate, a instrumentelor de autoevaluare și dezvoltare pentru instituțiile educative;

j. identificarea modelelor de bună practică privitoare la guvernarea democratică și asigurarea calității în școală;

k. dezvoltarea educației interculturale și a gestionării diversității prin programul pentru formarea continuă a personalului didactic;

l. elaborarea și promovarea metodologiilor de lucru care permit introducerea în programele de formare inițială și continuă proprie statelor europene a principiilor nediscriminării, pluralismului și echității;

m. recunoașterea posibilităților de utilizare TIC drept instrumente pentru promovarea învățământului intercultural într-un context al mondializării;

n. dezvoltarea strategiilor pedagogice și a metodelor de lucru care pregătesc profesorii să gestioneze noile situații care apar în școli ca urmare a discriminării, a rasismului, a xenofobiei, a sexismului și a marginalizării;

o. încurajarea dezvoltării competențelor profesionale a cadrelor didactice pornind de la rolul lor de facilitator al învățării, de mediator, de consilier, de partener, de gestionar al resurselor umane;

p. încurajarea statelor membre să accepte gestionarea diversității;

Toate aceste măsuri determină transformări și revizuiți la nivelul programelor școlare, a managementului școlii și al formării profesorilor. Consiliul Europei a propus măsuri de reformare a programelor de istorie, de limbi străine și de cetățenie democratică, privilegiind pluralitatea abordărilor, autonomia gândirii și luarea în considerație a diversității culturale în cadrul instituțiilor școlare. Confruntarea cu ceea ce este diferit va fi în centrul problematicii interculturale europene în materie de educație fiind centrată pe

copiii imigranților, cei ai noilor minorități, dar și pe cei ai populațiilor discriminate

Consiliul Europei a contribuit la conceperea politicilor educative multiculturale în anii 1960, 1970 și 1980, apoi la cele referitoare la intercultural în anii 1990 și 2000, lui revenindu-i meritul de a fi construit discursul oficial european intercultural. Atât Consiliul Europei cât și Comisia Europeană au orientat dezvoltarea sistemelor educative spre reconsiderarea fenomenului de diversitate culturală, concepând în această direcție trei tipuri de proiecte:

- **proiectul asimilaționist** care favorizează dezvoltarea programelor speciale pentru elevii diferiți din punct de vedere cultural sau pentru cei proveniți în urma fenomenului de imigrare pentru ca aceștia să învețe limba culturii majoritare și să se integreze în programele educative naționale;
- **proiectul integraționist** care va promova o educație pentru toți, orientată spre descoperirea diversității și dezvoltarea competențelor și atitudinilor în vederea ameliorării relațiilor interculturale, obiectivul european fiind cel de a privilegia întâlnirile, înțelegerea, solidaritatea și cooperarea dintre culturile europene;
- **proiectul umanist** care interoghează sistemele educative europene în legătură cu capacitatea lor de a răspunde exigențelor socioculturale actuale ale Europei, mai ales în ceea ce privește transmiterea cunoștințelor și a competențelor, care să permită interacțiunile într-o societate multiculturală;

Tot în cadrul Consiliului Europei s-au dezvoltat programe cu impact intercultural precum *Socrates*, *Comenius*, *Leonardo*, *Grundtvig*, *Erasmus*, *Tempus* și *Lingua*.

În perioada 2000-2006 programul de acțiuni comunitare *Socrates* și-a fixat două mari obiective:

- promovarea învățării și a formării de-a lungul întregii vieți pentru profesorii de limbi modern;
- dezvoltarea unei Europe a cunoașterii prin cooperare și mobilitate în educație.

În anul 2002 se organizează Congresul mondial al politicilor lingvistice de la Barcelona, urmat în 2003 de Conferința generală UNESCO, în cadrul căreia s-au aprobat patru rezoluții în favoarea diversității lingvistice și a educației plurilingve. Ansamblul acestor programe europene dezvoltate de-a lungul anilor și desfășurarea tuturor acestor proiecte și instrumente pedagogice au drept scop conștientizarea profesorilor de limbi străine și a opiniei publice privind misiunea predării limbilor străine și dimensiunea socioculturală a comunicării și a cooperării.

Educația interculturală apare ca obiectiv clar, bine definit în toate programele și acțiunile proiectelor europene (**Socrates**, **Comenius**, **Leonardo**, **Grundtvig**), care vizează formarea continuă de-a lungul întregii vieți. Programul **Comenius** contribuie la promovarea conștiinței interculturale prin organizarea activităților internaționale precum dezvoltarea inițiativelor interculturale în școală, formarea pentru o educație interculturală a cadrelor didactice, educarea copiilor muncitorilor imigranți, a romilor, susținerea luptei împotriva rasismului și a xenofobiei.

Prin programul Erasmus se încurajează mobilitatea internațională a studenților în țările Comunității Europene, favorizându-se, astfel, comunicarea, schimbul de cunoștințe și experiență.

Educația interculturală este, de asemenea, prezentă și în alte programe precum **Lingua** care promovează învățarea limbilor străine ca modalitate de a favoriza schimburile și relațiile dintre țări, sau **Tempus**, dezvoltat, mai ales, în țările din Est cu misiunea de a promova în rândul noilor generații cunoașterea culturilor lor și a posibilității de a interacționa între ele.

Programul **Socrates** a fost inițiat în România pe baza *Protocolului adițional la acordul de asociere a României la Uniunea Europeană privind deschiderea de noi programe comunitare, semnat în anul 1994, între România și Uniunea Europeană*; în 1997 România a fost admisă oficial în acest program. Într-un studiu intitulat „Impactul programului Socrates în contextul Reformei educației din România, 1997-1999”, se arată că Programul **Socrates** și componentele acestuia au avut un rol important în susținerea principalelor direcții ale reformei sistemului de învățământ. În urma cercetării efectuate s-a constatat că cea mai importantă contribuție a Programului Socrates a constat în dezvoltarea și diversificarea formelor de cooperare internațională la nivelul tuturor categoriilor de instituții de învățământ. Fiecare componentă a programului a susținut acest obiectiv prin activități specifice:

- proiecte de parteneriat, la nivel preuniversitar și universitar;
- contracte instituționale;
- rețele tematice;
- rețele de cooperare;
- mobilități ale profesorilor, studenților și elevilor (vizite de studii, vizite pregătitoare);
- proiecte de cooperare internațională. (Cf. „Impactul Programului Socrates în contextul Reformei Educației din România, 1997-1999” pg.10).

Componenta **Lingua** din cadrul Programului **Socrates** are ca prioritate explicită îmbunătățirea cunoașterii limbilor statelor Uniunii

Europene (în particular a celor mai puțin folosite și predate limbi) cu scopul de a contribui la promovarea și păstrarea diversității lingvistice. În cadrul reformei învățământului românesc, dezvoltarea competențelor lingvistice reprezintă unul dintre obiectivele centrale. În această direcție s-au luat unele măsuri precum:

- introducerea celei de-a doua limbi în curriculumul național, începând cu anul al treilea al ciclului primar;
- creșterea ponderii limbilor străine în cadrul planurilor de învățământ;
- introducerea, la examenul de bacalaureat, a unei probe obligatorii la o limbă străină.

Crearea rețelei Eurydice a contribuit la promovarea schimburilor de informații asupra sistemelor educaționale și politicilor naționale în domeniul educației și la realizarea studiilor și analizelor comparative în domeniul politicilor educaționale la nivel european și național.

Prin programele de cooperare internațională, Consiliul Europei a permis promovarea învățării limbilor străine în scopul încurajării mobilității europenilor și a diversității culturale și lingvistice ca patrimoniu european. Proiectele elaborate au permis Statelor să inițieze reforme pentru dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor, să încurajeze inovația în predarea limbilor și în procesul de formare a profesorilor printr-o metodologie centrată pe elev. Ulterior, noi proiecte vor viza încurajarea inovației competențelor comunicative și interculturale luând în considerație dimensiunea socioculturală și politica învățării limbilor străine recunoscând astfel drepturile lingvistice și culturale ale minorităților.

În anul 2004, Comisia Europeană a lansat documentul Eurydice, *Integrarea școlară a copiilor imigranți în Europa*, în care sunt comparate principalele abordări interculturale la școală ale țărilor membre. Astfel, demersul intercultural este definit ca „ansamblul tuturor proceselor destinate să stabilească relații între culturi diferite în programele școlare”. (Consiliul Europei, 2002, pg. 9). Cunoștințele legate de valorile și de cultura națională sunt excluse din această definiție dar se precizează că stăpânirea lor se dovedește a fi necesară pentru o mai bună înțelegere a celorlaltor culturi. Aproape toate țările europene au adoptat acest demers intercultural în cadrul sistemelor lor educative, obiectivele și modalitățile de aplicare fiind diferite de la un sistem la altul. În programele educaționale și în textele oficiale se conturează trei orientări:

- învățarea diversității culturale pentru dezvoltarea valorilor de respect și toleranță la elevi, unele țări considerând că lupta împotriva rasismului și a xenofobiei fac pe deplin parte din această dimensiune a interculturalității;
- demersul care favorizează la elevi un sentiment al identității europene prin cunoașterea istoriei și culturii Europei;

- demersul internațional care are în vedere aspectul socioeconomic și istoric actual al relațiilor între țări;

Aceste demersuri ale interculturalului sunt aplicate la mai multe discipline, începând cu istoria și geografia, apoi cu limbile străine și, în fine, cu religia și limba de predare, ocupând astfel o poziție transdisciplinară și neconstituind o materie în sine. Într-o treime din țări ea este integrată în unele materii precum educația civică și morală sau sociologie și corespunde uneia dintre principalele preocupări ale educației pentru cetățenie. (Cf. Eurydice, 2004, pg. 57).

Politicile lingvistice promovate de Consiliul Europei demonstrează importanța care este acordată limbilor străine prin cercetările desfășurate de Centrul de Limbi Moderne de la Graz, prin instrumentele elaborate și promovate la nivel european, prin proiectele europene pe diferite acțiuni. Este un demers coerent, atât teoretic cât și practic-aplicativ, care se îmbogățește continuu și se adaptează permanent la cerințele și exigențele unei lumi aflată în permanentă schimbare.

Bibliografie:

Abdallah - Pretceille, M., Porcher, Louis, (1996), *Education et Communication Interculturelle*, PUF, Paris.

Abdallah-Pretceille, M., (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*, Editura Anthropos, Paris.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Ed. Puf, Paris.

Abdallah-Pretceille, M., (2005), *L'Education interculturelle*, Editura Puf, Paris.

Benett, M.-J. (1997), « *How not to be a fluent fool* », în Fantini, A. (éd.), *New ways in teaching culture*, Alexandria, Virginie: TESOL.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Londres: Multilingual Matters.

Byram, M. și Fleming, M. (éds.) (1998), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.

Camilleri C., (1990), *Préface*, în C., Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

Camilleri, A., G., (2002), *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*, Consiliul Europei.

Camilleri, A., G., Michel Candelier, Anthony Fitzpatrick, Ruud Halink, Frank Heyworth, Laura Muresan, Newby, D., (2003), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues*, Consiliul Europei.

Camilleri C. et Cohen-Emerique, M. (éds.) (1989), *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan.

Candelier M., (2007) *A travers les langues et les cultures*, Consiliul European.

Colin, L., Muller, B., (1996), *La Pédagogies des rencontres interculturelles*, Editura Anthropos, Paris.

Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier, Paris.

PROF. DR. GENOVEVA-AURELIA FARCAȘ

EDUCAȚIA PENTRU AUTONOMIE, O NOUĂ EDUCAȚIE

Concept și problematică

În contextul educației permanente, a politiciii de promovare a “formării de-a lungul vieții”, dar și din perspectiva teleologică a sistemului de învățământ, autonomia este văzută ca o finalitate generală a acestuia, concretizată în idealul educațional contemporan: „formarea personalității autonome și creative” (*Legea învățământului*, 1995). Și din perspectiva exigențelor psihologiei cognitive idealul urmărit pare să se centreze tot pe dezvoltarea unor comportamente de autonomie intelectuală a individului, urmărindu-se „formarea personalității capabile să proceseze autonom, eficient și creator informația în mediul său de viață și activitate” (Frumos, F., 2008). Desigur, aceste deziderate educaționale sunt modele teoretice, mentale a ceea ce personalitatea trebuie și poate să devină în dimensiunile sale educabile (Carcea, M. I., Farcaș, G., 2008, p. 32).

Dacă autonomia este un ideal de atins, apare problema formării prin educație a acesteia, dar pentru aceasta nu este suficient să-i spui copilului: “Fii autonom!”. „Autonomia este o competență ce nu se poate transmite, nici impune. Ea trebuie construită în permanență. Autonomia elevului presupune o formă de instrumentalizare, de a-l învăța cum să învețe, dar și o redefinire a rolurilor profesorului și elevilor. Dispozitivele de autoformare favorizând autonomia implică ideea că profesorul să nu mai fie singurul deținător de cunoștințe. El asigură o funcție diferită: aceea de asistent tehnic sau pedagogic sau aceea de tutore” (Bouayad-Agha, Y., 2006).

Pornind de la câteva interogații semnificative, teoreticieni ai educației încearcă să aducă în discuție legitimitatea abordării problemei autonomiei, o legitimitate deopotrivă instituțională, culturală, psihologică, pedagogică, social-filosofică și chiar antropologică (Neacșu, I., 1996, p. 2):

- În raport cu cine și cu ce încercăm autonomia?

- În ce condiții temporale (de când?) și instrumentale (prin ce mijloace?) este posibilă formarea autonomiei personalității?
- Poate fi vorba de o autonomie reală a elevului fără o școală autonomă, bazată cu adevărat pe standarde ale excelenței reale, pe valori democratice și pe autogestiune eficientă?
- Ce fel de autonomie vom promova dacă nu vom gândi într-o manieră modernă autonomia cadrului didactic?
- Care sunt valorile ce alcătuiesc tabloul descriptiv și axiologic al autonomiei educaționale și instituționale la toate nivelurile de organizare a școlii?
- Ce fel de relații se instaurează între elevul autonom și comunitatea educativă coresponsabilă de formarea și manifestarea personalității autonome? Și dacă nu, ce grade de interacțiune există?
- Ce fel de legături putem stabili între „elevul bun” și „succesul școlar”, pe de o parte, și pe de alta, între cele două și elevul văzut ca „personalitate autonomă”?
- Care sunt temeiurile de filosofie socială, de psihologia dezvoltării umane și de logica mecanismelor și conținuturilor prin care formăm o personalitate umană?
- Ce tipuri de experiențe și ce natură au procesele de învățare dezvoltate în școală? Sunt ele orientate spre favorizarea complexului proces al „autonomizării” reale, optime și individualizate a elevilor de diferite vârste, proveniți din diferite medii socio-profesionale și cu diferite „seturi de așteptări”?
- Ce determinații teoretico-metodologice și pragmatice sunt specifice și adecvate realizării spectrului de atribuire a autonomiei personalității, școlii, conduitei etc.?
- Spre ce obiective specifice putem orienta strategiile de educare a personalității integrale?

Această interogativitate legitimă, de altfel, încearcă să aducă în atenție problema formării prin educație a personalității autonome, proces foarte complex, teoretizat, dar mai ales practicat în măsură insuficientă la nivelul activităților formale și nonformale desfășurate în cadrul instituționalizat al școlii. Ceea ce transpare însă este imperativitatea educabilității comportamentelor autonome ale copiilor noștri, începând de la cele mai mici vârste.

Ideea de *educație pentru autonomie, văzută ca o nouă educație*, decurge practic din necesitatea școlii, dar și a altor instituții educative între care rolul primordial îl are familia, de a organiza în mod sistematic și continuu activități prin care să dezvolte comportamente autonome de tipul responsabilității, inițiativei proprii, alegerii libere, autodeterminării,

autoevaluării comportamentelor etc. Având o sferă imprecis delimitată în învățământul nostru și nu numai, educația pentru autonomie își propune ca așa numita „autonomizare a lumii copilăriei” care produce ideologia lui „învățăm făcând”, să se detașeze de sloganul pedagogic de personalitate autonomă și să găsească pârgii psihopedagogice mai clare de construire a anumitor comportamente de tip autonom.

În acest context, se poate aproxima o definiție a educației autonome: *demers sistematic și continuu de sprijinire de către adult (educator, părinte) a comportamentelor autonome ale copiilor, prin utilizarea unor strategii și tehnici specifice, care să-i instrumenteze cognitiv, afectiv-atitudinal și social pentru a reuși, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale, să-și autodetermine acțiunile.*

Formarea comportamentelor autonome – scopul principal al educației pentru autonomie

Educația pentru autonomie nu se identifică nici cu educația intelectuală în componenta sa strategică, nici cu cea morală ori cea axiologică, deși cuprinde elemente specifice tuturor acestor zone educaționale. Obiectul de studiu al acestei noi educații, îndrăznim a-i spune, este *comportamentul autonom*, văzut ca un ansamblu de acțiuni personale concretizate în manifestări de tip intelectual, afectiv-atitudinal sau social și realizate în scopul îndeplinirii deciziilor proprii. Prin urmare, scopul educației pentru autonomie îl reprezintă dezvoltarea comportamentului autonom care trebuie privit pe diferite paliere de acțiune.

În consecință, dacă avem drept *criteriu de analiză domeniile, laturile vieții psihice*, putem identifica diferite tipuri de comportamente autonome pe care le poate exercita o persoană:

Comportamente autonome de tip cognitiv:

- Exprimarea ușoară a propriilor idei, fără inhibiții verbale;
- Formularea unor opinii proprii, argumentarea lor;
- Analiza critică a unor fapte și întâmplări;
- Adresarea de întrebări, persoana manifestând curiozitate;
- Căutarea de informații în scopul satisfacerii nevoii de cunoaștere;
- Luarea de decizii, fără ca acestea să-i fi fost inculcate subiectului de către alte persoane;
- Exercitarea capacității de a alege din mai multe alternative;
- Autoevaluarea, analiza cauzelor eșecului și succesului.

Comportamente autonome de tip afectiv-atitudinal:

- Formularea mai multor opțiuni;
- Stabilirea de scopuri personale ale unor activități;
- Detașarea, independența copilului față de părinți sau față de egali;

- Încrederea copilului în sine;
- Încrederea copilului în scopurile definite independent de dorințele părinților și ale colegilor ș.a.

În acest context, autonomia axiologică apare ca un corolar al tuturor comportamentelor exercitate de individ, apărând din punct de vedere ontologic după experiențe constante de exercitare a comportamentelor autonome și presupunând un set de valori stabile, în funcție de care persoana își jalonează întreaga existență.

Aceste niveluri, paliere ale comportamentului autonom, sunt puncte de sprijin ale acțiunii pe care o persoană poate să le exercite într-un context sau altul, formal, nonformal, informal. Ele reprezintă tot atâtea scopuri parțiale ale educației pentru autonomie și pe care educatorii-părinți, cadre didactice sau alți agenți educaționali trebuie să le aibă în vedere în activitățile lor formative.

Autonomizarea ca proces formativ

Autonomia concepută ca finalitate a educației apare în lumina opoziției dintre „poiesis” și „praxis”, adică între teoretizarea, poate excesivă, a importanței autonomiei ca și competență finală la sfârșitul școlarității și procesul de construire graduală a acesteia pe care îl vom numi *autonomizare*. Istoria, cel puțin, combate iluzia unei autonomii care ar fi o stare definitivă și globală în care persoana s-ar fi instalat odată pentru totdeauna. Autonomizarea ar putea fi înțeleasă ca principiu reglator al acțiunii pedagogice. Referindu-se la această realitate educațională, I. O. Pânișoară (2009, pp. 41-48) vorbește despre *principiul construirii independenței*, văzut ca având o deosebită importanță în procesul de învățământ. El aduce în atenție situația existentă în școlile noastre, caracterizată prin dependența elevilor de profesori, care îi împinge pe aceștia într-o stare pasivă, de așteptare, ceea ce nu sprijină potențialul lor de a se implica și a deveni autonomi. Consecința educațională este ca în fiecare activitate și cu orice prilej de învățare să existe preocuparea de a construi autonomia copilului; dascălii nu trebuie să-l presupună deja autonom, ci să organizeze un sistem de ajutorare care să-i permită să acceadă la obiectivele fixate.

S. Klimczyk (1997-1999) trasează câteva modalități prin care un educator să poată favoriza dezvoltarea autonomiei: acesta trebuie să cunoască mecanismele învățării, să renunțe la ideea de a crea pe cineva după imaginea sa, să deschidă un orizont libertății, posibilității de tatonare, căutare, experimentare etc. Din perspectivă didactică, aceeași autoare recomandă ca fiecare cadru didactic să înscrie procesul de autonomizare în fiecare activitate, considerând că proiectul autonomizării trebuie să fie în centrul tuturor acțiunilor pedagogice și mai ales să nu impună autonomia ca

finalitate în termeni de valoare, căci autonomia, ca de altfel întreaga pedagogie, este praxis.

Având în vedere aceste repere psihopedagogice în desfășurarea proceselor formative care vizează antrenarea sistematică a comportamentelor autonome, cadrele didactice, dar și părinții copiilor, vor avea în atenție dezvoltarea acestora, atât în mediul formal, cât și nonformal sau în contextele informale în care copiii sunt antrenați.

Relația pedagogică – premisă a construirii autonomiei copilului

Unul din factorii pedagogici contextuali importanți în cadrul cărora se construiește autonomia elevului îl reprezintă raporturilor educative între educator și copil, interacțiunea constantă dintre aceștia, proces ce implică activ ambele părți, în proporții diferite. Relația profesor-elev impregnează și influențează totul atunci când este vorba despre o situație pedagogică, mai ales că orice relație are în vedere controlul reciproc al comportamentelor. Fiind o relație interumană, în cadrul relației pedagogice există o interdependență a comportamentului educator-copil, în sensul că acțiunea unuia provoacă o modificare a comportamentului celuilalt. Prin poziția sa privilegiată însă, profesorul poate să ia inițiativa interacțiunii și să facă să depindă mai mult sau mai puțin de el comportamentul elevilor săi.

În contextul dezvoltării comportamentelor autonome, rolul tradițional al cadrului didactic se modifică. În primul rând apare *problema profesorului ca model comportamental* pentru cei pe care îi educă. Este el însuși o persoană autonomă sau dimpotrivă, o persoană obedientă, rigidă, supusă în permanență normativității școlare, un tip algorimic și algoritmizant? Considerăm că este important să vedem autonomia educatorilor ca și „capacitatea de luare a unor decizii operative în activitatea educativă, cu excluderea presiunilor externe și a intereselor, opiniilor extraprofesionale (așadar, cu respectarea deontologiei)” (Seghedin, E., 2005).

În al doilea rând, trebuie să ne raportăm și la *autonomia lăsată profesorului de către însuși sistemul de educație*, fiind situată la granița între respectarea legislației și eticii profesionale și determinarea liberă a acțiunilor didactice și extradidactice pe care acesta le desfășoară. Dascălul nu reinventează forma școlară în fiecare zi, ci moștenește o mare parte din dispozițiile existente, întrucât în majoritatea sistemelor educative organizarea școlară prescrie elemente legate de conținutul învățării, orarul săptămânal, amenajarea și mobilarea spațiului de lucru, formele și modalitățile de evaluare, cantitatea temelor etc.

Există diferențe semnificative de la un sistem de învățământ la altul. În unele dintre acestea educatorii sunt liberi în totalitate să aleagă metodele și mijloacele folosite, în altele sunt impuse manualele ce trebuie utilizate ori se recomandă anumite metode. Deosebiri esențiale în raport cu dorința de

autonomie profesională diferă de la un educator la altul, de la un context instituțional la altul, de la o cultură la alta. A. Căpitănescu (2002) realizează o radiografie interesantă în acest sens: „dascălii care ocupă același statut și fac aceeași muncă, nu au aceleași dorințe vis-a-vis de autonomie. La o extremă se găsesc cei care caută autonomia, care estimează că inițiativele lor sunt blocate și sancționate de instituția școlară. La cealaltă extremă se află cei care cred că autonomia pe care o au este mai mult decât suficientă”.

Pentru majoritatea cadrelor didactice angajarea într-o instituție școlară înseamnă renunțarea la o bună parte din libertatea lor. Ele nu revendică o independență totală, nu vor să acționeze pe cont propriu, dar aproape toate vor să-și păstreze o anumită libertate, să aibă zone de micro-suveranitate în munca zilnică cu elevii.

Astăzi în multe sisteme educative procesul de descentralizare oferă o mai largă autonomie profesorilor, cărora li se propun programe cadru, curriculum la decizia școlii, o marjă mai amplă de organizare a muncii. Problema care apare este legată de asumarea acestei autonomii, în sensul îndeplinirii de către profesori a tuturor responsabilităților care le revin. „Autonomia profesorilor include asumarea responsabilităților față de calitatea actului didactic și rezultatele acestora în raport cu exigențele societății” (Seghedin, E., 2005).

Dacă presupunem că profesorul este o persoană autonomă prin el însuși, iar contextul legislativ îi permite dezvoltarea unor comportamente corespunzătoare, trebuie să presupunem că în mod automat acesta va dezvolta relații pedagogice care să favorizeze dezvoltarea comportamentelor autonome ale copiilor? Desigur, în contextul relațional intervine și factorul copil, elev, educabil, în genere, cu toate predispozițiile sale, dar și cu influențele exercitate în mod constant de mediul social, îndeosebi de familie.

Referindu-ne la relația pedagogică dintre cei doi actori implicați, profesorul și elevul, cele mai multe discuții pe această temă fac referire la relația *autonomie/libertate - autoritate*. În educația tradițională raportul libertate-autoritate în educație a fost privit în termeni disjunctivi și antinomici: libertatea se opune autorității, însă, așa cum remarca E. Păun, este vorba despre o pseudo-opoziție, întreținută de puncte de plecare diferite „în vreme ce adepții educației autoritare pornesc de la analiza realității sociale și a cerințelor impuse de aceasta procesului educațional, adepții educației libere invocă particularitățile și caracteristicile naturii umane ca izvor al activității educative” (Păun, E., 1991, p. 47). Libertatea și autoritatea în educație nu sunt realități opuse decât în măsura în care sunt privite în dezvoltarea lor extremă, adică autoritarismul (înțeles ca extremă a autorității) și liberalismul (ca extremă a libertății).

Autoritatea profesorului nu trebuie înțeleasă ca un abuz. Exercită adevrat, autoritatea este „preocupată să clădească un climat de încredere și

reciprocă responsabilitate, fiind atentă să respecte dezvoltarea psihică și notele specifice ale caracterului (adică să respecte autonomia copilului)” (Badea, D., Cuciureanu, M. coord., 2007, p. 11). Ceea ce se reproșează astăzi profesorului este pe de o parte fie autoritarismul, fie lipsa de autoritate, care generează efecte la fel de negative asupra dezvoltării comportamentelor copiilor. Că excesele educaționale deteriorează relația dintre elevi și profesor remarcă și Reboul: „cu siguranță, educația tradițională compromite apariția libertății; dimpotrivă independența promovată de educația nouă amenință, de asemenea, consacrarea autonomiei” (apud. S. Klimczyk, 1997-1999).

Literatura franceză vorbește despre așa-numitul S.C.A., *sindrom al carenței de autoritate*, cu efecte nefaste asupra copilului (Giroux, A., 1992). Generația de copii pe care prematur i-am declarat autonomi este cea care suferă, după Sutter și Luccioni (1968), de sindromul carenței de autoritate educativă; cei doi autori arată că erorile educației noi care au văzut exercițiul de autoritate ca „incompatibil cu respectul pentru copil într-o societate democratică”, au condus la producerea contrariului autonomiei copilului, adică la eul anarhic, revoltat, revendicator, a cărui existență nu poate fi decât instabilă și haotică sau la eul nehotărât cu o existență retrasă și monotună (apud. Giroux, A., 1992).

Omul, prin natura sa, cere, în același timp un minimum de repere care să-i orienteze și să-i dirijeze acțiunile, dar și un minimum de autonomie și inițiativă. Libertatea și autoritatea nu au sens decât prin raportare una la cealaltă. Autoritatea nu se opune și nu stânjenește natura și dezvoltarea psihică a copilului (cum lasă a se înțelege pedagogia nondirectivistă care susține libertatea absolută în educație) ci, în condiții raționale, o stimulează. Deci, problema care se pune nu este de a elimina autoritatea din educație în favoarea unei libertăți iluzorii și ineficiente sub raport formativ, ci găsirea unor modalități optime de exprimare a autorității și de corelare a ei cu autonomia.

Cu certitudine, comportamentul autoritar al profesorului și cel de autonomie al elevilor nu se exclud reciproc. Un profesor ce-și exercită adecvat autoritatea de care dispune, stimulează construirea autonomiei elevului, după cum manifestarea autonomiei elevului este posibilă în contextul pedagogic construit de acel profesor. O astfel de autoritate, acceptată de elev și care permite manifestarea și creșterea gradului său de autonomie izvorăște, cu prioritate, din prestigiul profesorului.

Bibliografie:

Badea, D., Cuciureanu, M. (coord.), (2007), *Drepturile și responsabilitățile copilului în context școlar*, Institutul de Științe ale Educației, București.

Bouayad-Agha, Y., (2006), *L'évaluation de l'autonomie, facteur d'autonomisation*, 7e colloque européen sur l'Autoformation «faciliter les apprentissages autonomes» Enfa, Auzeville - 18 -19- 20 mai.

Carcea, M. I., Farcaș, G., (2008), *Pedagogie*, Editura Politehniun, Iași.

Căpitănescu, A., (2002), „D'une autonomie clandestine à une autonomie reconnue”, *Résonances*, n° 1, Septembre.

Frumos, F., (2008), *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, Iași.

Giroux, A., (1992), „La crise éducative: trajectoires de renouvellement”, *Revue Canadienne de l'éducation* 17:2 , p.192-207.

Păun, E., (1991), „Libertate și autoritate în educație”, în *Revista de pedagogie nr. 1*;

Klimczyk, S., (1997-1999), *La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. L'étude critique d'une optique pédagogique*, CEFEDM, Rhone-Alpes.

Neacșu, I., (1996), „Formarea personalității autonome a elevului - dimensiune a proiectului educativ. Reconstrucția principiilor” în *Revista Învățământul Primar nr.1-2-3*.

Pânișoară, I. O., (2009), *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.

Seghedin, E., (2005), „Coordonate deontologice ale profesiei didactice” în C. Cucuș și al., *Educația - provocări la început de mileniu*, Editura Universității ”Al. I. Cuza”, Iași.

*** *Legea învățământului*, 1995.

PROF. DR. CRISTINA-MARIA FRUMOS

ATRIZII - UN MIT ANTIC ÎN CONFIGURAȚII MODERNE: MIRCEA ELIADE, EUGENE O'NEILL, JEAN-PAUL SARTRE

Ne situăm într-o etapă a istoriei marcate de o acută criză de comunicare a ființei, de căutare a identității și de chestionare a existenței, realitatea dispărându-și esența într-o multitudine de *neo*-isme sau *post*-isme, iar existența însăși pare golită de povara misterului și a interogației. Însă trăirea în pură denotativitate e o iluzie, atâta timp cât fiecare dintre noi poartă în sine o mare parte a umanității pre-istorice. Degradarea condiției umane, sub raportul trăirii și al percepției reflexive a existenței în ceea ce are ea esențial și durabil, poate constitui o motivație gravă care să justifice întoarcerea la

mit, resuscitat periodic în spațiul literaturii, dar și al celorlalte arte, ca spații eminemamente mitogenetice. Ca orice eternă reîntoarcere, și întoarcerea la mit poate constitui, în viziunea noastră, un fericit prilej de primenire în spirit, atâta timp cât răsfrângeri ale unei atmosfere cândva profund sacralizate pot re-da, aceloră care știu să le perceapă, sentimentul uitat al auroarului și conștiința unor valori eterne.

De asemenea, stimulați de interesul masiv acordat mitului de antropologia culturală, de științele religiei, de etnologie și de științele literaturii, am considerat oportună reevaluarea configurațiilor unui mit antic grecesc—mitul Atrizilor—în abordările sale literare. De extracție etno-religioasă și tematizat în epoci diferite (secolul V î.e.n., secolul I e.n., secolul al XX-lea) și în diferite spații culturale, mitul în discuție atrage schimbări la nivelul anumitor componente ale căror semnificații sunt valorizate diferit, uneori în opoziție cu ceea ce se pretinde a fi semnificațiile lor originare.

În ceea ce ne privește, considerăm că situația de criză a literaturii române actuale e una a trăirii, a profunzimii și a conotativității. De aceea, întoarcerea la „clasici”, fie ei antici sau moderni, români ori aparținând altor spații culturale, ne apare drept o acțiune de recuperare a unor semnificații fundamentale umane, un demers reflexiv, fără pretenții de exhaustivitate, dar în măsură să propună un *pattern* de analiză aplicată marilor creații literare de inspirație mitică. În acest sens, am considerat necesară, înainte de toate, o punere în drepturi a lui Mircea Eliade ca dramaturg, care participă, prin piesa *Iphigenia*, la o tendință precumpănitor europeană a momentului – reluarea ciclului Atrizilor, oprindu-se asupra unei secvențe care a precedat războiul troian, anume la sacrificiul fiicei lui Agamemnon, Ifigenia. Autonomia și viabilitatea estetică a piesei se justifică nu atât datorită raportării la modelul euripidean, cât grație unor semnificații comune baladelor populare autohtone, *Miorița* și *Mănăstirea Argeșului*, expresii ale spiritualității noastre, dramaturgul reușind astfel o fericită sinteză a două mitologii – greacă și română. Eliade se dovedește, prin această dramă, mai aproape de conștiința românească și poate mai puțin universal, cu atât mai mult cu cât piesa comportă și un strat de semnificații inspirate de doctrina legionară a morții.

Dată fiind inexistența unor abordări recente complexe, sistematice și sistemice, aplicate pe dimensiunile: acțiune, personaj, limbaj, concepția despre artă, ca și absența unor puncte de vedere teoretice actualizate, cu aspect mai general, relative la piesele dramatice ale celor trei scriitori ai modernității, am considerat necesar demersul nostru, orientat de premisa pluralității lecturii și a re-lecturii, în scopul creării și re-creării continue de sensuri.

Între studiile cele mai recente în limba română dedicate receptării mitului antic grecesc al Atrizilor în modernitatea literară, reținem lucrarea autoarei basarabene, Tatiana Golban, intitulată *Mitul Electrei în dramaturgia antică și modernă*, apărută la Chișinău în 2005. Autoarea își propune să investigheze aspectele tematice ale mitului Electrei, cu accent pe mijloacele și procedeele artistice folosite de dramaturgi antici (Eschil, Sofocle, Euripide) și moderni–Eugene O’Neill, Jean-Paul Sartre, interesul domniei sale concentrându-se asupra condiției unui individ–Electra–și asupra unei situații fundamentale pentru condiția general umană. Între concluziile la care ajunge cercetătoarea în considerarea secvenței desprinse din mitul Atrizilor referitoare la tragedia Electrei, notăm următoarele: (1) acest personaj tragic reprezintă unul dintre modelele cele mai relevante ale umanizării eroului mitic transformat în personaj literar; (2) mitul Electrei e considerat „mit de esență individuală”, iar statutul Electrei, apariție în cadrul mitului Atrizilor, literarizat de Eschil, se modifică odată cu Sofocle și cu Euripide, apoi în dramaturgia sec. al XX-lea, căpătând notele definitorii ale unui arhetip literar, încadrat în parametrii unui mit literar propriu. (3) textele dramatice produse în secolul al XX-lea nu reprezintă varietăți ale mitului Atrizilor literarizat, ci versiuni ale unui alt mit, mitul literar al Electrei.

O observație ne permitem să formulăm: în *Muștele*, de J.-P. Sartre, piesă asupra căreia se oprește autoarea în demersul ei, acuzăm o lipsă a centralității Electrei în raport cu ansamblul mesajului degajat și al acțiunii, fapt care ne îndrituiește la rezervă în considerarea că dramaturgul francez actualizează aici mitul de proveniență literară al Electrei. Am susținut în teza noastră că piesa *Muștele* reprezintă o ilustrare a tezelor filosofiei existențialiste prin intermediul protagonistului Oreste – acesta trădând o anumită consangvinitate spirituală cu tipul faustic – și că Sartre remitologizează astfel componenta centrată în jurul lui Oreste, și nu a Electrei, ea rămânând circumscrisă tiparului tradițional, și ocupând o poziție marginală în cadrul acțiunii.

În ceea ce privește actualizările literare ale mitului Ifigeniei, ultimele studii în limba română privitor la această componentă a mitului arhaic rămân cele deja consacrate – toate raportate la piesa *Iphigenia*, de Mircea Eliade – pe care le trecem în revistă, în ordinea apariției lor: Elisabeta Munteanu, *Motive mitice în dramaturgia românească*, 1982; Petru Ursache, *Camera Sambo*, 1999; Alexandra Ciocârlie, *O Ifigenie românească*, 1999-2000 (reeditată în 2007); Eugen Simion, *Mircea Eliade – nodurile și semnele prozei*, 2005; Gheorghe Glodeanu, *Coordonate ale imaginarului în opera lui Mircea Eliade*, 2006. Referirile la piesa eliadină se realizează pe linia relației pe care aceasta o comportă cu modelul euripidean, referiri integrate unor abordări mai largi, în contextul discutării coordonatelor întregii dramaturgii a lui Mircea Eliade. Între studiile amintite, s-au constituit ca repere necesare

demersului nostru abordarea monografică a operei lui Mircea Eliade de către Gh. Glodeanu, precum și eseul Alexandrei Ciocârlie, ambele oferind importante și fructuoase piste interpretative, pe care le-am urmărit și adâncit în cele ce urmează.

Ceea ce preocupă pe istoricii, criticii și teoreticienii literari e problema adaptabilității miturilor. Aceste structuri narative, foarte adesea mituri grecești, supraviețuiesc și sunt revitalizate cu un sens mereu nou pentru scriitor, cititor sau spectator. E interesant faptul că aceleași mituri revin de la o generație la alta.

În cazul textului cu temă mitică, maniera specifică în care se redistribuie hipotextul în spațiul hipertextului reclamă identificarea „urmelor” și descifrarea semnificațiilor cu mijloacele poeziei. O interesantă observație face D.- H. Pageaux în *Literatură generală și comparată* cu privire la așa-ziii „invarianți”: „Invarianții nu există fără reapariții în contexte diferite... (așadar, elemente variabile! – n. a.). Ori, și unele și altele sunt izolate în numele coincidențelor, al corespondențelor în timp și spațiu, al similitudinilor care reprezintă tot atâtea date problematice.” (D.-H. Pageaux) În cazul textelor mitice, intertextualitatea trebuie concepută ca posibilitate de a înțelege cum și de ce un anumit text străin a putut deveni, în spații culturale diferite, în secolul al XX-lea, obiect cultural-literar singular, instrument de comunicare simbolică.

Credem însă, pe urmele gândirii lui G. Durand, că permanența unui mit, așa cum se manifestă ea în literatura modernă, stă nu atât în fixitatea detaliului narativ, nici în unitatea ontologică a minții umane, nici în prezervarea atmosferei clasice, ci chiar în dinamica miturilor înseși. Înțeles ca „sistem dinamic” de simboluri și arhetipuri, „care sub impulsul unei scheme tinde să compună o povestire mereu nouă”, conform aceleiași linii de gândire menționate, mitul – deci și mitul Atrizilor – rămâne pentru literatură o formă de exprimare a ideii „existenței unei continuități în lume”, fiind actualizat ori de câte ori el servește unor scopuri subsumate atât unor tendințe larg culturale- sociologice, ideologice, politice et c. – cât și unei viziuni artistice particulare asupra problemelor existenței umane.

Conjugând metodele mitocriticii – presupunând aplecarea asupra textelor-suport, spre a analiza elementele de poetică și de estetică a trei mituri literare specifice, cu albia în mitul etno-religios al Atrizilor – cu cele ale mitanalizei, aplicabilă mai cu seamă în cazul lecțiilor lui Euripide și J.- P. Sartre, demersul nostru urmărește maniera particulară în care trei dramaturgi ai sfârșitului modernității restaurează și instaurează simbolic sensuri și valori noi, potrivit intenției și spiritului artistic al fiecăruia. Metodele conexe mitanalizei implică, în cazul nostru, și abordări din perspectivă ideologică, filosofică -stoicism, existențialism - sau psihanalitică, în secvențe orientate spre o analiză socio-culturală.

Demersul nostru este unul comparatist în măsura în care, fideli principiului că literatura generală și comparată e deschisă spre studiul relațiilor dintre literaturi și societăți, al raporturilor dintre literaturi și practicile artistice și culturale, privirea noastră urmează o axă diacronică, traversând trei epoci culturale diferite: secolul. al V-lea grecesc î.e.n., secolul I latin e.n. și secolul al XX-lea, în perioada celui de-al doilea modernism. Perspectiva comparativă sincronică permite ilustrarea unor componente tematice diferite ale mitului antic, prin operele lui M. Eliade, E. O'Neill și J.-P. Sartre, dar în măsură să explice anume momente din cultură.

Tragic.Tragedie

Înainte de a fi un concept filosofic, tragicul și-a găsit zona de reflectare în estetic, iar înainte de toate, la nivelul existenței, al vieții trăite. Existența tragicului e întotdeauna umană, socială, istorică, atâta timp cât în lume există suferință, eșec, boală, nenorocire. Tragicul a existat în diferite epoci, ca o calitate obiectivă a proceselor sociale și ca atare, „existența unei conștiințe tragice este condiționată de apariția statului-cetate (...) de o întreagă concepție despre personalitatea umană.” (Liiceanu, G.) Legat de marile conflicte ale omului și ale omenirii, el a constituit „un atribut și o consecință posibilă a unor conflicte.” (Ianos, I.)

În domeniul dramaturgiei, tragedia este acea specie a artei literare ori a reprezentației teatrale analizată în numeroase sisteme estetice, începând cu *Poetica* lui Aristotel. Definiția tragicului, pentru stăgirit, se construiește pe terenul aceleia dedicate tragediei, și aceasta numai ca urmare a unor operații de ordin inductiv. Astfel, Aristotel consideră tragedia ca „imitație închisă (...), care stârnind mila și frica, săvârșește curățirea acestor patimi.” (Aristotel)

O delimitare între zonele de manifestare a tragicului estetic și existențial operează gânditorul de formație enciclopedică, unul dintre cei mai de seamă în perioada mutațiilor profunde în structura societății și culturii europene la început de secol al XX-lea., Johannes Volkelt, în *Estetica tragicului* (1978). Cartea reprezintă o verigă importantă în lanțul de cercetări filosofico-psihologice ale fenomenului tragic, examinarea sprijinindu-se pe o orientare antipozitivistă și metafizică. Tragicul este pentru Volkelt o „formație de o valoare umană specifică” și ca atare, teoria tragicului ia naștere în colaborare cu „concepția despre lume și viață.” Numai în tragic uman-semnificativul cunoaște adâncire. Pe de altă parte, autorul ridică problema libertății tragicului față de o anumită concepție despre lume, față de anumite ideologii: „tragicul, în virtutea naturii sale deosebite, exclude anumite concepții despre lume, sau măcar le face să pară mai puțin favorabile.” Criteriul de compatibilitate a unei ideologii cu esența tragicului ține de natura personalității artistului, a însușirilor sale temperamentale, și nu

de măsura în care el aderă, cunoaște sau asumă o anumită ideologie sau concepție asupra lumii.

Urmând o cale logic-analitică și fenomenologică, G. Liiceanu interpretează tragicul ca peratologie, ca teorie a limitei în raport cu conștiința: „Tragicul trebuie căutat în întâlnirea ființei conștiente cu propria sa finitudine percepută ca limită.”

Cât privește tragedia, am insistat asupra aspectului religios, tradus la nivel textual în importanța acordată sacrificiului, păcatului, viselor, teofaniilor, sensului purității și a impurității, intervenției oracolelor, orientați de argumentul că religiosul și socialul, sunt indisolubil legate în cadrul mentalității societăților arhaice.

De asemenea, am observat că tragedia greacă e una dintre funcțiile distinctive ale democrației ateniene, fiind totodată condiționată, atât în formă cât și în conținut, de evoluția și transformările din interiorul organismului social din care provine. În calitatea sa de produs al evoluției sociale, tragedia e studiată de George D. Thomson în 1968 în *Aeschylus and Athens – the classic study in the social origins of drama*, studiu în care cercetătorul englez explică evoluția poeziei grecești cu originea în ritualul totemic al societății tribale, spre genul epic în perioada monarhiei (Homer, Hesiod), spre ditirambul primitiv în aristocrație, spre tragedie și comedie în perioada democrației grecești. Originea tragediei e pusă astfel în relație cu riturile de inițiere ale societăților secrete primitive (clanul totemic), cu misterele eleusine, trecând prin cultul lui Dionysos și prin orfism.

Un aspect care a preocupat pe specialiștii americani în studii clasice – J. Thompson, S. Goldhill, N. T. Croally – îl reprezintă acela privitor la relația dintre “instituția” tragediei și ideologia *polis*-ului atenian al secolului al V-lea î.e.n. Ca parte a discursului civic, tragedia este ea însăși producătoare de ideologie. Sensul descriptiv al termenului ideologie se referă la ansamblul credințelor, valorilor, dezideratelor, intereselor unei societăți, ori la producerea sensurilor și ideilor într-un sistem social.

Mit și simbol

Mitul implică o multitudine de registre de definiție, datorată interesului masiv care i se acordă astăzi în condițiile dezvoltării fără precedent a antropologiei culturale. Întâlnit în toate sferile vieții spiritului, în unele epoci mai viu, în altele absent, mitul trebuie evaluat în raport cu natura sa de mesaj orientat – kerygmatic – apt a „instaura” sau a „restaura” semnificații simbolice.

Teatrul mitic contemporan manifestă o întoarcere nespecifică la mit – în special la cel grecesc – întoarcere cauzată de inutilitatea sacrului, pe de o parte, și de cuceririle științifice și tehnice, pe de altă parte. Ca exemple, miturile grecești nu pot fi derivate dintr-o singură sursă din punct de vedere

istoric și funcțional, ci ele reprezintă o sinteză de fenomene și variațiuni hitite, cretane și de tradiție autohtonă. Deși ele sunt menținute ca forță constant universală prin tradiția validităților seculare, această tradiție s-a dovedit capabilă să adopte noi elemente, necunoscute anterior.

Mitul Atrizilor în antichitatea greco-latină

Literarizarea mitului Atrizilor prin opera *Orestia* a lui Eschil, și constituirea unor mituri centrate pe erou prin intermediul tragediilor lui Sofocle, apoi ale lui Euripide, vor conduce la implementarea în conștiința literară a următoarelor mituri specifice în măsura în care ele sunt apte să prezerve un *scenariu mitic* și să manifeste *capacitatea de transformare*, în funcție de alegerile scriitorilor:

- 1) *mitul Electrei*, dezvoltat ca mit literar de Sofocle, în tragedia *Electra*, urmat de versiunea lui Euripide, având același titlu;
- 2) *mitul lui Oreste*, constituit într-o versiune inedită în *Oreste* de Euripide.
- 3) *mitul Ifigeniei*, impus ca mit literar specific în spațiul textelor euripideene: *Ifigenia la Aulis* și *Ifigenia în Taurida*.

Eschil: *Orestia*

Cel dintâi dintre poeții tragici e și cel dintâi care dramatizează mitul Atrizilor, în încercarea de tematizare a unor aspecte legate de prefacerile ce au loc la nivelul organizării sociale, al mentalității, în contextul *polis*-ului democratic al secolului al V-lea: dezvoltarea conștiinței apartenenței individului la o colectivitate; afirmarea disciplinată a libertății favorizată de trecerea justiției din imperiul arbitrar al tradiției în mâinile statului democratic; preeminența principiului familial în detrimentul vechii legi a sângelui; aluziile clare la actualități arzătoare ale statului atenian (despotism, anarhie, demagogie, necesitatea reformării Areopagului, afirmarea libertății democratice, necesitatea pactului Atena-Argos în condițiile unei contradicții a Atenei față de Sparta ș.a.). Dar epoca în care scrie Eschil reflectă doar o fază incipientă în procesul de șubrezire a religiei și a instituțiilor aferente, motiv pentru care considerăm că istoria casei lui Atreu, literarizată aici, prezervă și urme de viață mitică, în sens originar, atemporal, fapt susținut de următoarele aspecte:

- a) Eschil inspiră sau justifică încă anumite credințe și comportamente religioase arhaice;
- b) Afirmă superioritatea zeilor care-l utilizează adesea pe om drept instrument – determinismul religios;
- c) Reluarea mitului prin tragedie, redarea lui fidelă, oferă o perspectivă istorică quasi-realistă în raport cu Justiția și cu Destinul;

d) „*Choeforele*, socotită ca datând din 490 î.e.n. reprezintă ceea ce se poate numi relativ cea mai directă verigă de legătură dintre cultul religios și fenomenul spectacolului, dintre evocarea și ilustrarea mitului (...) diferențierea dintre etic și estetic fiind încă slabă.” (Pandolfi, V.)

e) Lumea religioasă își păstrează prospețimea primordială, atmosfera este liturgică, marcată de grandoare metafizică.

Euripide: *Ifigenia la Aulis*, *Ifigenia în Taurida*, *Electra*, *Oreste*

Euripide a folosit mitologia drept cadru de examinare și chestionare a ideologiei contemporane, a contextului războiului și a consecințelor acestuia asupra discursului tragic, în perspectiva polarității „self” și „other”: „*Eu*-l este utilizat spre a desemna cetățeanul atenian și toate ideile și experiența cu care el se poate identifica; *celălalt* este ceea ce cetățeanul grec respinge în varii forme, la nivel de ideologie, de la sine însuși.” (Croally, N.T.)

Diversele interpretări pe care continuă să le provoace Euripide prin opera sa dramatică țin cont, în ultimă instanță, de specificul contextului cultural – în afară de cel al Marilor Dionisii – care a influențat tragediile sale, articulat în evidențierea a două serii de evenimente, așa numita „moștenire pericleană”: prima e cea a evenimentelor legate de Războiul Peloponeziac, masacrul de la Mitilene 427 î.e.n., lovitura de stat din Atena 404-403 î.e.n.; a doua serie a faptelor provine din zona activității intelectuale, reprezentate de grupul eterogen al gânditorilor sofști, persecuția intelectualilor la finele secolului al V-lea, noul raționalism care „i-a făcut pe oameni să-și justifice brutalitatea față de ei înșiși” (Dodds, E.R.), regresul religios. Teatrul lui Euripide e o încercare radicală și revoluționară de analiză și evaluare a realității în relație cu natura umană, a cărei criză e revelată. Utilizarea mitului nu recuperează însă și tradiția cu valorile ei, ci se constituie în pretext de a critica realitatea contemporană și politica publică – un exemplu în acest sens îl reprezintă *Iphigenia în Taurida*, în care cultul Artemisei din Brauron e restabilit la Atena la finalul piesei în scopul de a lumina asupra imensului sacrificiu de sânge uman al Războiului Peloponeziac. Fără a reprezenta doar o dramatică descriere a unei culturi divizate „ceea ce îl interesa mai întâi era mai puțin rechizitoriul tradiției, deși era evident esențial, cât mai ales confruntarea, alăturarea dramatică a rupturii în cultura epocii lui. Aceasta era percepția lui teatrală, realitatea sa (...)” (Arrowsmith, W)

Responsabil de constituirea miturilor literare specifice – cel al Ifigeniei și cel al lui Oreste, după cum Sofocle e cel dintâi care conferă centralitate Electrei în tragedia care poartă numele eroinei, – Euripide dezvăluie prin operele sale, discrepante ca cea dintre realitate și tradiție, fapt și mit, valori practice și valori profesate et c, dar și o natură umană în criză și o cultură divizată – tot atâtea surse ale realismului tragic euripidean. Așadar, utilizarea

mitului nu recuperează tradiția și valorile ei, cât se constituie în pretext de a critica societatea contemporană și politica publică.

Seneca: *Thyestes*, *Agamemnon*

Stoicii au recunoscut că poezia poate servi scopurilor lor morale, drept pentru care, dubla funcție a poeziei, de a plăcea și de a instrui, teoria catharsis-ului emoțional, teleologia artei și folosirea mitului – toate aceste idei sunt concentrate în scopul stoic de a dezvolta rațiunea și de a distruge viciul. Poezia bună convertește pasiunile văzute în conflictul lor cu rațiunea, în beneficii morale. Artă devine astfel, la poezii stoici, slujitoarea moralității. Folosirea mitului în scopuri filosofice reprezintă și ea un obiectiv major al poezilor stoici. Astfel, nararea unui mit poate servi exprimării unui mesaj filosofic când funcțiile lui sunt de a încuraja un curs virtuos al unei acțiuni, ori de a descuraja unul blestemat. În atari condiții, mitul poetic devine *exemplum* filosofic, capabil a oferi un bogat complex al comportamentului uman comprimat într-o formă spirituală. Între sursele principale pentru *exempla*, mitul ocupă o poziție centrală, deși Seneca va folosi referințele mitologice în chip limitat în scrierile în proză, deoarece el a fost un activist moral mai interesat de modelele din viața reală, dar drama sa tragică își atrage viața din mit.

În spațiul a două tragedii senecane, *Thyestes* și *Agamemnon*, actualizări ale unor componente tematice diferite ale aceluiași mit grecesc, am evaluat funcția pe care o capătă acesta în raport cu unele coordonate ale filosofiei stoice. Tiparele mitice consacrate prin tradiție nu suferă transformări radicale, dar ele sunt investite cu semnificații filosofice și artistice noi. Se pare, totuși, că piesele lui Seneca sunt mai puțin înrudite cu tragedia greacă, și în mai mare măsură tributare dramei latine.

Mitul Atrizilor în dramaturgia contemporană

Interdependența între ceea ce rezistă și ceea ce se schimbă în procesul de transformare pe care îl suportă mitul grecesc în drama modernă se sprijină întotdeauna pe un nou pact între autor și spectator, respectiv cititor, în acord cu „orizontul de așteptare” și cu contextul istoric. Orice piesă dramatică pe tipar mitic se definește deci prin ceea ce se prezervă și prin ceea ce se transformă (îmbogățiri ale organizării actanțiale, transformarea unei idei sau a unui simbol în personaj, modificări ale viziunii scenografice, simbolice, ideologice et c). „Întoarcerea mitului” în secolul al XX-lea, proces masiv început din secolul al XIX-lea, ca reacție la revoluția industrială, este consecința legitimă a tendinței de reabilitare a imaginii și a simbolului, tendință la care va contribui în mod substanțial și psihanaliza, prin revalorizarea „la un nivel paraștiințific, medical și psihiatric” a acestor noțiuni.

Tematizarea mitului antic grecesc al Atrizilor predispune la o interpretare diacronică (stare anterioară, evoluție ulterioară) și sincronică, înțelegând prin ce anume această temă explică anumite momente din literatură și cultura. Legată de un spirit al timpului, tema unui text nu poate fi separată de societate, atâta vreme cât spiritul din care s-a născut constituie o cale deschisă asupra ideologiei sau asupra unei istorii a spiritului unei culturi. Teatrul mitic al secolului trecut, deși literaturizează teme „gata făcute,” invită la analiza relațiilor posibile între texte și contextul social, o parcurgere a strategiilor aferente ordinii discursului, dar mai ales la o muncă de captare a rezonanțelor spirituale pe care le degajă. Actualizând scenariile mitice existente, dramaturgii contemporani ajung să depășească jocul intertextual de teme și modele, decontextualizând mitul din sfera originară și traducându-l în limba imaginarului în care va fi naturalizat.

Dramaturgia secolului trecut cunoaște numeroase abordări ale mitului Atrizilor, care pornesc în general de la lecțiuni dramatice aparținând epocii clasice a literaturii grecești: de la trilogia lui Eschil, *Orestia*, de la *Electra* lui Sofocle, sau de la piesele lui Euripide: *Electra*, *Oreste*, *Ifigenia în Aulida*, *Ifigenia în Taurida*. În literatura americană mitul Atrizilor furnizează izvoarele tragediei lui Eugene O'Neill, *Mourning becomes Electra*, scrisă în 1929, după modelul *Orestiei* lui Eschil și publicată în 1931. În 1943 Jean-Paul Sartre își ilustrează teoria libertății în *Les Mouches*, prelucrare a aceluiași mit. În literatura română, Mircea Eliade, luând ca model inspirator lecțiunea euripidiană a Ifigeniei în Aulida, va scrie o *Iphigenie* românească, încercând să depășească legenda.

Ca și simbolul sau imaginea, și mitul ține de substanța vieții spirituale, dezvăluind, în termenii lui Mircea Eliade, „cele mai secrete modalități ale ființei”. Mitul Atrizilor, datorită multiplelor mesaje pe care le comportă, a stârnit interesul, cum am văzut, în perioada clasică a literaturii greco-latine, spre a fi reluat, periodic, după cum urmează: în secolul al XVI-lea și al XVII-lea francez – Charles Toutain, *Agamemnon* (1556), Pierre Corneille, *Iphigénie* (1674); în secolul al XVIII-lea german Goethe scrie *Iphigenie auf Tauris* (1779-1787), iar cel italian e marcat de Alfieri, care va scrie *Agamemnone* (1783) și *Oreste* (1783), pentru ca la sfârșitul modernității, emanații ale străvechiului mit eladic să-și găsească noi expresii în dramele lui Giraudoux – *Electra* (1937), T. S. Eliot – *Reuniune de familie* (1939), Hauptmann – *Tetralogia Atrizilor* (1942-1945), Hofmannsthal – *Elektra* (1903), O'Neill – *Din jale se întrupează Electra* (1931), Sartre – *Muștele* (1943), iar în peisajul dramatic românesc îi amintim pe Victor Eftimiu – *Atrizii* (1939), Petru Dumitriu – *Preludiu la Electra* (1945), Mircea Eliade – *Iphigenia* (1947).

În ceea ce privește decontextualizarea și recontextualizarea istoriei casei lui Atreu în drama secolului al XX-lea, și admitând calitatea literaturii de a

genera noi mituri, am urmărit să evidențiem motivațiile opțiunii autorilor moderni de a actualiza anumite componente tematice, deja constituite, prin tradiție literară, ca mituri specifice. În conformitate cu punctul de vedere formulat de D.-H. Pageaux cu privire la condițiile de existență a unui mit literar (*prezervarea unui scenariu mitic și capacitatea de transformare* conform alegerilor creatorilor), corelat cu modul de a defini mitul ca sistem dinamic de scheme, arhetipuri și simboluri, al mitanalistului de la Grenoble, și admitând că centralitatea unui personaj mitic într-o nouă abordare literară conferă specificitate noului mit literar, am orientat demersul nostru în sensul reconsiderării a trei astfel de mituri generate în spațiul literaturii moderne: mitul Ifigeniei în lecțiunea *Iphigenia*, de Mircea Eliade, mitul Electrei în lecțiunea *Din jale se întrupează Electra*, de Eugene O'Neill și mitul lui Oreste, în lecțiunea *Muștele*, de Jean-Paul Sartre, toate avându-și originea în ciclul etno-religios al Atrizilor. Analiza aplicată pe textele dramatice menționate vizează relevarea unor elemente teoretice, tematice, structurale și formal-expresive, în funcție de dimensiunile pe care le-am considerat în măsură să dea specificitate și unicitate fiecărei producții în parte, altfel spus, fiecărui mit literar recognoscibil la nivelul textual: secțiunea de receptare critica e urmată de a) acțiune; b) personaj; c) limbaj; d) concepția despre artă a scriitorilor. Considerăm că o atare abordare poate să se constituie într-un autentic *pattern* de analiză și a altor texte dramatice de inspirație mitică, datorită varietății și complexității operațiilor la care am supus materialele de interpretat.

Concluziile pe care le formulăm în urma demersului nostru analitic cu privire la transpunerile dramaturgilor moderni sunt următoarele:

- Instaurarea simbolică a sensurilor la nivelul fabulei mitice prin drama *Iphigenia*, de Mircea Eliade, cunoaște două filtre: unul este cel al concepției formulate teoretic, ca istoric al religiilor, iar altul este cel al conștiinței sale artistice, înrădăcinată într-un *Weltanschauung* autohton, astfel încât, ideea sacrificiului cu funcție creatoare, a postexistenței fericite, atitudinea eroinei în fața limitei, transfigurarea acesteia printr-o înțelegere superioară a destinului, sunt tot atâtea aspecte reflectate artistic de baladele populare *Miorița* și *Mănăstirea Argeșului*.

Tema sacrificiului, prezentă în literatură, l-a preocupat pe Eliade, urmărind-o în mitologie și istorie. Fixând ca „model exemplar” al sacrificiului un mit cosmogonic, autorul arată că numai astfel creația în ordinea umană capătă adevăr și perenitate. Ritualul sacrificial își revelează specificul în relația sa cu anumite credințe și practici legate de sacrificiile de construcție, paneuropene, exprimate în creații balcanice și românești. Modernitatea tratării mitului constă, în principal, din potențarea valențelor creatoare ale sacrificiului necesar și inevitabil. Mitul jertfei creatoare, grefat

pe cel cosmogonic, este totodată fundament pentru **mitul literar al Ifigeniei**, de aceea ele trebuie considerate în strânsa lor interdependență.

În ceea ce privește eroina, am susținut că, deși aflată într-o situație tragică, Iphigenia lui Eliade nu intră în tipologia personajelor tragice, atâta timp cât ea nu e situată între exigențe de sens contrar. Înțelegerea limitei de către personaj stă, după cum am arătat, sub semnul ontologiei heideggeriene, exprimând dorința și puțința *Dasein*-ului de a se întregi. Tragicul apare mai curând convertit în sublim prin faptul că, pe de o parte limita, propria finitudine, odată conștientizată, înseamnă depășirea ei, iar pe de altă parte, sentimentele de care e locuită eroina nu se puteau naște în sufletul ei decât în preajma unei revelații. Într-o lumină tragică apare nu atât moartea ei, cât dorința de a o transfigura, Iphigenia lărgindu-și sistemul de referință, prin dizolvarea într-un adevăr mai înalt: postexistența ca ființă a naturii sau ca istorie.

Actualizarea mitului literar al Iphigeniei implică, așadar, semnificații atașate unei noi ordini metafizice, articulate teoretic în perspectiva dialecticii sacru-profan. Iphigenia eliadină parcurge, însă, drumul invers, de la profan la sacru, proiectată fiind, prin sacrificiu, pe un alt nivel de existență.

Prin trilogia *Din jale se întrupează Electra*, O'Neill nu a realizat doar o versiune a mitului antic al Atrizilor, ci a încercat o replică modernă a *Orestiei* lui Eschil, interesul său concentrându-se asupra personajului Electra, cea destinată, prin tradiția literară, unei suferințe fără margini. Preferința pentru **mitul literar al Electrei**, fapt susținut de prezența eroinei în titlu și de centralitatea sa la nivelul acțiunii, finalizate prin asumarea celui mai tragic destin – moartea în viață – justifică preocuparea dramaturgului american de a găsi o aproximare psihologică modernă a sensului grecesc al destinului.

Instaurarea unor semnificații noi se realizează pe fundamentele psihanalitice care i-au influențat viziunea asupra tragicului existenței, de aceea, O'Neill va expozita resursele subconștientului, generator de conflicte interioare și tensiuni intrafamiliale, soldate, în final, cu revelarea adevărului despre sine. Prinsă între exigențe de sens contrar – determinism psihologic și rigori de ordin social și religios, statura Laviniei/ Electra capătă note tragice, după cum tragică este și pendularea ei continuă între false imagini despre sine. Mistificarea sinelui, în opinia noastră, – într-o perspectivă alternativă la cea psihanalitică – este consecința dramatică a unei existențe trăite inautentic. În absența capacității de introspecție și problematizare, eroina este susceptibilă de o culpabilitate primară, ireductibilă: nu determinism emoțional, nici social, nici religios – ci determinism intelectual, în lumina căruia faptele protagonistei nu sunt scuizabile, nu pot fi ispășite, iar destinul ei nu mai apare ca fiind tragic. Aflată sub tirania „sinelui elementar”, erotic, deci în afara unei epuizări de tip intelectual, Electra oniliană ratează

„ridicarea de la eu la sine”, tocmai din cauza pluralității și stranieții eu-rilor.

Prin drama *Muștele*, Jean-Paul Sartre realizează probabil cea mai surprinzătoare distanțare de legenda clasică, dar și de redările ei literare ulterioare, care au impus **mitul lui Oreste**, ca mit literar specific. Prin intermediul eroului, e ilustrată concepția filosofică existențialistă a libertății ontologice, formulată de autor și în lucrările argumentului teoretic. Astfel, el exploatează aici polivalența mitului orestean – un mit de o perfecțiune tehnică și de o transparență desăvârșite, procedând la o resurecție a scenariului tradițional: răzbunarea și motivația care o justifică sunt înlocuite de actul liber ales al crimei, în vreme ce ispășirea o privește doar pe Electra.

Expresie a libertății umane și a alegerii responsabile, Oreste participă substanțial la impunerea, dincolo de literatură, a „mitului libertății” – un mit cu implicații mai vaste, privind un anume tip de condiție umană și o filosofie a existenței – prin anularea mitului Zeului-Tată. Am susținut, de asemenea, că teoria libertății ilustrată prin Oreste din piesa *Muștele* reprezintă o articulație a unui mit de circulație mai larg culturală, faustianismul european, în latura sa filosofică. În acest orizont al argumentării, mitul noului Oreste se confundă cu ceea ce critica numește „mitul libertății”.

Analizat în spiritul gândirii filosofice sartrene, noul Oreste se înfățișează ca un „pentru-sine” autentic, liber a se alege pe sine și astfel, alegând întreaga umanitate, *id est*, comunitatea din Argos, un „celălalt-obiect”, „indicator de scopuri” pentru liberul „proiect” orestean, soldat cu violentarea ordinii morale existente și prăbușirea zeului în umbră.

Așadar, schema mitului orestean consacrat prin tradiție literară devine, prin *Muștele*, aria de afirmare a unei anumite etici legate de o valoare existențială nouă – libertatea. Am observat, în cele din urmă, că situațiile mitice pentru care optează scriitorii moderni coincid cu situații existențiale fundamentale, solicitând un nou strat de semnificații, sădite într-o anumită civilizație, pe o anumită treaptă de gândire acordată cu un anume tip de sensibilitate artistică, o epocă marcată de transformări ideologice, achiziții în cunoaștere, noi ontologii și orientări filosofice, posibile într-un moment istoric al crizelor inter- și postbelice.

Trei personalități culturale marcante, trei dramatizări originale – a căror unicitate e demonstrată prin analiza la care am procedat – trei mituri literare autentice și specifice, resuscitate în funcție de opțiunile autorilor. Întrebarea pe care ne-o permitem în final este: al cui este secolul al XXI-lea? Al Iphigeniei, fecioara destinată mărețului sacrificiu, sumă de intuiții și trăiri sublime? Cu siguranță, un anacronism exagerat. Sau poate al îndureratei Electre, cea sortită să plângă și să-și ispășească vina de-a fi trait inautentic? Fără îndoială că destinul Electrei oniliene nu are nimic măreț și durabil, afară de forța de a se sustrage existenței, ca formă a ispășirii. Incompatibilă

rămâne și ea cu spiritul veacului nostru. Dar liberul, excentricul Oreste? N-ar putea el oare – grație actualității unor trăsături, atitudini, concepții, valori cu care este investit profilul său antropologic – să-și apere ontologia mult dincolo de modernitate?

Bibliografie:

Ediții de referință

Eliade, Mircea, *Coloana nesfârșită*, prefață de Mircea Handoca, București, Editura Minerva, 1996.

Eschil, *Orestia*, traducere, prefață și note de Miran Alexandru, București, Editura Univers, 1979.

Euripide, *Teatru complet*, traducere Miran, Alexandru, Chișinău, Editura Guvinas: Arc, 2005.

O'Neill, Eugene, *Teatru*, vol. 2, traducere de Petru Comarnescu și Margareta Sterian, București, Editura pentru Literatură Universală, 1968.

Sartre, Jean-Paul, *Teatru*, traducere de Nicolae Minei, Mihai Șora și Amy Florea, București, Editura Rao, 1998.

Seneca, Lucius Annaeus, *Tragedii*, vol. 1, traducere de Traian Diaconescu, București, Editura Univers, 1979.

Literatură exegetică

Alexander, Doris, *Eugene O'Neill's creative struggle. The Decisive Decade, 1924-1933*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1992.

Antonescu, Venera, *Două ipostaze moderne ale anticei Electre*, extr. din *Analele Univ. București, Literatură universală și comparată*, an 18, nr. 1, 1969.

Assael, Jacqueline, *Euripide, philosophe et poète tragique*, Bruxelles, Société des Études Classique, 2001.

Barlow, Judith E., *O'Neill's female characters*, în Manheim, Michael (ed.), *The Cambridge companion to Eugene O'Neill*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Bennett, Simon, *Tragic Drama and the Family – Psychoanalytic studies from Aeschylus to Beckett*, New Haven, Yale University Press, 1993.

Bradby, David, *Modern French Drama 1940-1980*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Burke, Alison, *From Aeschylus' Oresteia to Eugene O'Neill's Mourning becomes Electra: Text, Adaptation and Performance*, în „New Voices in Classical Reception Studies”, Issue 1, U.K., The Open University, 2006.

Champigny, Robert, *Sartre and Drama*, Birmingham, Alabama, French Literature Publications Compagny, 1982.

- Cifor, Lucia, *Principii de hermeneutică literară*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2006.
- Ciocârlie, Alexandra, *O Ifigenie românească*, în *Secolul XX*, 1999-2000, nr. 10-12.
- Croally, Neill T., *Euripidean Polemic: The Trojan Women And The Function Of Tragedy*, Cambridge University Press, 1994.
- Culianu, Ioan Petru, *Mircea Eliade*, ediție revăzută și augmentată, traducere de Florin Chirițescu și Dan Petrescu, postfață de Sorin Antohi, București, Editura Nemira, 1995.
- Davis, P. J., *Seneca: Thyestes*, London, Gerald Duckworth & Co, 2003.
- Diaconescu, Traian, „Seneca și renovarea tragediei antice”, în vol. *Seneca, Tragedii*, I, București, Editura Univers, 1979.
- Diggins, John Patrick, *Eugene O'Neill's America. Desire under Democracy*, Chicago, The University of Chicago Press, 2007.
- Durand, Gilbert, *Introducere în mitodologie. Mituri și societăți*, traducere de Corin Braga, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2004.
- Eliade, Mircea, *De la Zalmoxis la Genghis-Han*, traducere de Maria Ivănescu și Cezar Ivănescu, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
- Eliade, Mircea, *Încercarea labirintului*, București, Editura Humanitas, 2007.
- Falk, Doris V., *Eugene O'Neill and the tragic tension – an interpretive study of the plays*, New Jersey, Rutgers University Press, 1981.
- Glodeanu, Gheorghe, *Coordonate ale imaginarului în opera lui Mircea Eliade*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2006.
- Goldhill, Simon, *Aeschylus – The Oresteia*, New York, Cambridge University Press, 1992.
- Goldmann, Lucien, *The Theatre of Sartre*, în McBride, William L. (ed), *Existentialist Literature and Aesthetics*, New York, Garland Publishing, Inc., 1997.
- Kushner, Eva, *Greek myth in modern drama: paths of transformation*, în Strelka, Joseph (ed.), *Literary criticism and myth*, University Park, Pennsylvania State University Press, 1980.
- Littlewood, C. A. J., *Self-representation and Illusion in Senecan Tragedy*, Oxford University Press, 2004.
- Michelakis, Pantelis, *Euripides: Iphigenia at Aulis*, London, Gerald Duckworth & Co., 2006.
- O'Neill, Eugene, *A Dramatist's Notebook*, în Brandt, George W. (ed.), *Modern Theories of Drama*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- O'Neill, Eugene, *Memoranda on Masks*, în Brandt, George W. (ed.), *Modern Theories of Drama*, Oxford, Clarendon Press, 1998.

Prasad, Hari Mohan, *The Dramatic Art of Eugne O'Neill*, New Delhi, Associated Publishing House, 1987.

Pratt, Norman T., *Seneca's Drama*, The University of North Carolina Press, 1983.

Sartre, Jean-Paul, *For a Theatre of Situations*, în Brandt, George W. (ed.), *Modern Theories of Drama*, Oxford, Clarendon Press, 1998.

Schiesaro, Alessandro, *The Passions in play Thyestes and the Dynamics of Senecan Drama*, Cambridge University Press, 2003.

Scott, Jill, *Electra after Freud – Myth and Culture*, New York, Cornell University Press, 2005.

Vernant, Jean-Pierre & Vidal-Naquet, Pierre, *Myth and tragedy in ancient Greece*, translated by Janet Lloyd, New York, Zone Books, 1988.

PROF. LUCIAN MORARU

SCEPTICUL MÂNTUIT

Într-un interviu acordat în noiembrie 1989 lui Francois Fejto, Emil Cioran menționează o întâmplare care, probabil, l-a făcut să conștientizeze, în pofida a ceea ce a scris până atunci, că omul, chiar genial așa cum era el, nu este decât un oligofreu față de Creator. Această comparație nu era (evident) a lui, ci a fostului său prieten, aproape uitat, Petre Tuțea, și el considerat un geniu cu vocație martirică și profetică.

Pe scurt: aflând că în cutremurul din 4 martie 1977 orașul copilăriei și adolescenței sale, Sibiu, a suferit mari pagube, a trecut prin una dintre numeroasele sale crize de disperare, bulversat atât de tragedia clipei cât și de neputința de a contribui în vreun fel la atenuarea suferinței, căci România era un teritoriu interzis pentru el din cauza regimului comunist.

Dorind să-și revină din starea în care se afla, a simțit nevoia să iasă din casă și să facă o mică plimbare. Pașii lui l-au purtat undeva, într-un cartier mizer, locuit de muncitori imigranți, majoritatea maghrebieni, mână de lucru ieftină. Privirea i-a fost atrasă de afișul unui film pornografic. S-a oprit și a intrat. Filmul, lamentabil și absolut ignobil (după cum se confesează Cioran) i-a confirmat ceea ce el, Marele Sceptic, de pe malurile Senei, știa demult: “Este absurd, dar o civilizație unde rulează astfel de filme e ca și condamnată.” A avut sentimentul de final, de civilizație, de omenire pe ducă, de viziune dantescă de prabușire ireversibilă a unei lumi cariate de numeroase vicii, pe care o disprețuia din toți porii ființei sale. Ceea ce este interesant în această marturisire a lui Cioran este continuarea: în starea de disperare în care se afla, aproape de sinucidere (obsesia asta îl bântuia des) a vrut, la început, să intre într-o biserică (chiar a trecut prin fața Catedralei

Notre-Dame) dar n-a simțit niciun imbold, așa încât a preferat cinematograful...

Cum să intre el într-o biserică? El, fiul rebel al modestului preot orthodox din Rașinari, căruia îi spunea de multe ori că Dumnezeu este o convenție. El, tânărul rebel și insolent, care declara public lichidarea tuturor cetățenilor de peste 40 de ani, pe motiv de scleroză și mumificare. Să recunoască el că prietenul său, Noica, rămas captiv într-o Românie nefericită, avea dreptate când îi reproșa în *Scrisoare către un prieten de departe* că trăiește într-o lume de valori, “aparținătoare mai mult spiritului de geometrie decât a spiritului de finețe?” El, omul ajuns la maturitate, care a recunoscut că a înjurat întreg Universul și că a fost de ajuns să-l citească pe Kierkegaard și pe Schopenhauer ca să se simtă Dumnezeu...

De ce în loc să se ducă la Notre-Dame, a găsit să se ducă la un astfel de film? Această întrebare, devenită obsesivă i-a revelat acestui spirit aporeic și cinic totodată răspunsul pe care-l intuia, dar care în superbia sa de om genial, convins de absolutul rațiunii umane nu voia să-l dea: “Nu Dumnezeu a murit”, cum spune Nietzsche, “ci omul care sălășluiește în pierzanie nu va putea dăinui fără EL.” Sensul adânc pe care Cioran l-a înțeles și l-a acceptat în ultimii ani ai vieții este acela ca omul este în conflict cu Dumnezeu de foarte multă vreme, urmarea fiind că omul a început printr-o catastrofă și sfârșește tot printr-o catastrofă. Mai există speranță? Da. Și ce frumos o spune Cioran în *Marturisiri si anateme*: “Cât mai există Dumnezeu, menirea omului nu e încheiată.” Are luciditatea în ultimii ani ai vieții să recunoască că rezultatul eliberării de Dumnezeu este primejdios: emancipații pe deplin, raționaliștii, negurvernabilii sub toate aspectele devin copti pentru soluțiile terorii. Să vină cât mai repede tiranii, să ne ordoneze viața publică și privată, să ne garanteze siguranța zilei de mâine, să ne impună cultul lor.

O dată cu disparția valorii supreme, credința în el, tirania începe să placă, căci omul acceptă mai degrabă să dospească în frica lui, decât să se opună spaimei de a fi LIBER. În ultimul interviu pe care i l-a acordat la Paris, în 1992, jurnalistei Branka Bogavac LeComte, întrebat pe când următoarea carte, el răspunde fără arabescuri stilistice: “Niciodată. Îmi ajunge cât am ocarâta Universul și pe Dumnezeu. Vreau să mă impac cu El.” A recunoscut spre sfârșitul interviului că fiecare om care, posedă un conținut interior (identificat cu prezența lui Dumnezeu), este ferit complet de tentația deșertăciunii. Experiențele de tot felul, dacă sunt numai pe plan intelectual n-au nicio valoare. Viața unui om foarte inteligent, chiar atins de geniu, poate fi fascinantă și atît, dar cînd posedă și un conținut interior intră în transcendental...

S-a mântuit în sfârșit...

PROF. DR. GABRIELA-LUCIA MUNTEANU

TEXTUL NARATIV - DE LA TEORIE LA PRACTICA DIDACTICĂ

Temporalitatea, modalitatea și vocea narativă, definiții și aplicații pe texte din literatura pentru copii

După ce l-a învățat pe copil să citească, vine momentul ca învățătorul să-l inițieze în tainele felului cum se naște povestea din înșiruirea cuvintelor care construiesc lumi ficționale, verosimile sau fantastice. Copilul, cititor și autor de texte, este ajutat să înțeleagă cine, cum și ce povestește. Pe cât pare de simplă o poveste în derularea unor fapte săvârșite de eroi, pe atât de complicată este țesătura de fire și noduri din care este alcătuită. Poetica textului, cu delimitările ei conceptuale, îl ajută pe învățător să înțeleagă mecanismele creației și îi oferă instrumente operaționale. Depinde, însă, de priceperea lui de a le transpune pe înțelesul copiilor și într-un limbaj comun.

Textul narativ se definește prin narativitate, adică existența în structura aceluiași text a unor categorii specifice precum: povestea sau istoria despre care este vorba în acel text, povestirea sau actul de a nara, povestitorul care realizează narația, personajele care sunt implicate în diferite grade în acțiune și în rețeaua întâmplărilor povestite. Conceptul de text narativ se suprapune peste cel de text epic; adjectivul provine din gr. *epikos*, derivat din *epos*, cuvânt care înseamnă “cuvânt, zicere, ceea ce se exprimă prin cuvânt, discurs” (cf. Săndulescu, 1976). Clasificarea textelor narative se face după diverse criterii: după formă sau dimensiune (în versuri: legenda, balada, poemul, epeea; în proză: schița, povestirea, nuvela, romanul, basmul, legenda, snoava, anecdota); după relațiile dintre narator și actul povestirii (texte narative obiective; texte narative subiective); după curentul literar și canoanele estetice la care se raportează (text narativ clasic, romantic, realist, modernist, avangardist, suprarealist, manierist, postmodernist); după tema principală abordată (text narativ social, istoric, filosofic, fantastic, psihologic, absurd, erotic, de aventuri, ludic).

Cercetători moderni, precum B. Tomașevski, V. Șklovski, V. Propp, R. Barthes, A. J. Greimas, G. Genette, Tz. Todorov, J. Lintvelt, au adâncit și diversificat direcțiile unei științe și teorii literare, numite *naratologia*.

Elementele structurale ale unui text narativ sunt:

- instanțele narrative: autor, cititor, narator, personaj, naratar;
- istoria povestită (fabula, trama, diegeza, povestea);
- discursul (povestirea, subiectul).

În țesătura epică rezultată din interacțiunea elementelor enumerate, G. Genette (1978) distinge trei tipuri de probleme:

I. temporalitatea narativă care se referă la raportul dintre timpul istoriei (timpul diegetic) și timpul discursului (timpul povestirii);

II. modalitatea narativă care se referă la procedeele de organizare a informației narative, și anume la perspectiva narativă (focalizare, punct de vedere);

III. vocea narativă care se referă la statutul naratorului.

I. Temporalitatea narativă este ilustrată de o serie întreagă de reprezentări temporale și de relațiile care se stabilesc între ele. Există timpuri exterioare operei literare: timpul autorului și cel al cititorului, ambele situate într-un moment istoric anume. Acestea influențează redactarea textului pentru că autorul poartă cu sine experiențe trăite direct și experiențe culturale, mentalități, ideologii, modele ale timpului și locului în care trăiește și scrie. Timpul cititorului este timpul fizic al lecturii textului. Timpurile interioare operei sunt: timpul enunțării (al naratorului), timpul evenimential (diegetic), timpul naratarului (al acceptării).

Timpul enunțării este timpul actului narării; îl reprezintă pe narator care “îndeplinește aici funcția de centru de orientare în planurile perceptiv-psihic, temporal, spațial și verbal” (Lintvelt, 1994, p.51). Este timpul prin care se ordonează datele poveștii adresate unui naratar. Timpul enunțării este un prezent de gradul zero în funcție de care evenimentele se situează într-un trecut mai îndepărtat, mai apropiat sau în imediata vecinătate a acestui timp al spunerii.

Timpul evenimential (diegetic) este timpul în care se desfășoară acțiunile și în care trăiesc personajele. Este timpul în care se petrec evenimente reale, istorice, fictive, fabuloase sau fantastice.

Timpul discursului este timpul prin care evenimentele trec din timpul lor real în timpul spunerii, al cuvintelor și frazelor. Un eveniment care s-a desfășurat pe perioada unui an, deceniu sau secol poate fi rezumat, evocat sau relatat într-o frază, așadar timpul acestei secvențe discursive este unul foarte scurt.

Timpul naratarului se referă la starea unui cititor fictiv cu care vorbește naratorul. Cititorul concret se poate identifica sau distanța față de naratar. Când vocea narativă din *Amintiri din copilărie* suprapusă peste gândul maturului nostalgic Ion Creangă, spune “Uite cum te trage pe furiș apa la adânc [...] Hai mai bine despre copilărie să povestim...” ea se adresează unui cititor fictiv prieten, căruia i se confesează cu umor și duioșie. “Când naratorul își apostrofează [în romanul *Jacques Fatalistul* de Voltaire] naratarul, spunând că n-ar ține decât de el să-și imagineze o întreagă serie de întâmplări extraordinare, el face apel la un cititor fictiv, dotat cu un gust convențional pentru povestirea de aventuri. În spatele acestor remarci ale naratorului se ascunde cu toate acestea un joc ironic implicit al autorului abstract, care își bate joc de naratar, prototip al cititorului tradițional puțin

luminat. Prin acest procedeu literar, cititorul concret este incitat să se identifice cititorului abstract, capabil să decodifice mesajul ironic. El este nevoit să ia distanță față de cititorul fictiv tradițional, pentru a reflecta cu luciditate asupra propriei sale receptări a textului narativ” (Lintvelt, p.43-44).

Temporalitatea narativă privește trei fenomene:

1. relațiile dintre ordinea faptelor povestite și ordinea prezentării lor;
2. relațiile dintre durata faptelor povestite și durata sau lungimea povestirii lor;

3. relațiile dintre numărul de ocurențe ale unui eveniment și numărul relatării lui în povestire. (o sistematizare vezi în Ducrot, Schaeffer, 1996, p.458-469).

1. **Ordinea narativă** este dată de raportul dintre timpul evenimential și timpul discursului. Vorbim de **sincronie** atunci când ordinea evenimentelor narate coincide cu ordinea prezentării lor. În majoritatea textelor narative există nepotrivire între cele două ordini, numită **anacronie**. S-au identificat mai multe tipuri de anacronii; după G. Genette (1978), cele mai frecvente sunt *analepsa* și *prolepsa*. *Analepsa* corespunde retrospecției; firul narativ este întrerupt și naratorul se întoarce să relateze evenimentele petrecute într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat. Știind deja ceea ce s-a întâmplat până în prezentul lecturii, cititorul este fie curios să-și explice și să descopere ceea ce a fost în trecutul personajului, fie mai puțin interesat de retrospecție, știind deja care au fost ultimele evenimente. Schița memorialistică *Cheia* de M. Sadoveanu începe printr-o analepsă: “Sunt treizeci și doi de ani de când m-am întâlnit cu marele meu învățător Ion Creangă. Eram un țânc bălănel [...] Și învățam cu domnu’ Trandafir într-o odaie...” Este o analepsă internă, adică o retrospecție care nu merge mai departe de punctul de pornire cronologic al istoriei. Personajul narator se întoarce din prezentul scriiturii marcat prin sintagma *Sunt treizeci și doi de ani* într-o epocă trecută, marcată la nivelul discursului prin adverbul relativ *de când* (cu rol deictic și de conexiune între prezent și trecut), prin verbele la timpul imperfect *eram* și *învățam*, al căror aspect durativ lărgeste cadrul evocării și îl face pe cititor să simtă acel trecut ca pe un prezent. Începe povestirea despre cum, dintr-o dată, băiatului, încurcat printre cuvintele ca niște hieroglife, i s-a revelat cheia cititului. Personajul copil și naratorul matur sunt două instanțe narative diferite; primul se raportează la timpul diegetic, al doilea la timpul discursului.

Prolepsa este o anticipare, o relatare a unui eveniment care se va petrece ulterior. Este folosită de un narator care cunoaște dinaintea actului povestirii tot ce s-a petrecut, încât poate să afirme “această întâlnire avea s-o regrete mai târziu”.

Parantezele pe care un narator le poate face, întrerupând firul povestirii sau oprindu-se într-un comentariu descriptiv sau analitic, constituie o altă

figură de retorică narativă, numită **anacronie**. De exemplu, naratorul din *Povestea lui Harap-Alb* întrerupe firul enunțării faptelor și spune un fel de anecdotă sentențioasă: “Lumea asta e pe dos, toate merg cu capu-n jos, puțini suie, mulți coboară, unul macină la moară. Ş-apoi acel unu are şi pâinea şi cuţitul şi taie de unde vrea şi cât îi place, tu te uiţi şi n-ai ce-i face”. În acest pasaj se conturează un personaj sui-generis, necunoscut, *unu*, cu funcție simbolică; naratorul, marcat prin pronume și verbe la persoana a II-a, desemnează pe omul supus unui destin nefavorabil, dar aflat acum în postura de ascultător al unei istorii nemaipomenite, care-l va îmbogăți sufletește. O altă anacronie este *silepsa*: evenimentele povestite nu mai sunt aranjate cronologic, ci după criterii tematice sau spațiale.

2. **Durata narativă** este un indicator al ritmului povestirii; G. Genette introduce termenul de *viteză*, pe care o definește prin raportul dintre durata istoriei, măsurată în ani, zile, minute și lungimea discursului, măsurat în rânduri și pagini. În toate textele narrative nu există o suprapunere între cele două durate, ci *anizocronii* de tipul: întreruperi, accelerări, încetiniri. În dicționarul citat, Ducrot, Schaeffer (1996, p.460) enumeră următoarele forme ale tempoului din proza narativă, tip roman:

- Pauza descriptivă este reprezentată de o întindere textuală oarecare pe o durată diegetică nulă; timpul evenimential este, de fapt, suspendat. Acțiunea propriu-zisă se întrerupe și cititorul cunoaște portrete, decoruri, peisaje, spații, toate conturând elemente semnificative care conduc la o mai bună înțelegere și reprezentare a istoriei cu întregul ei univers imaginativ. Iată un astfel de pasaj descriptiv în romanul *Prinț și cerșetor* de Mark Twain: “Deodată zări printre zăbrelele aurite un băiat frumușel, îmbrăcat în mătăsuri, scânteind de giuvaieruri, la șold având o mică spadă, iar pe cap o tocă cu pene. Era un prinț ...” Timpul diegetic este suspendat, suspence-ul aventurii amânat și cititorul vede prin ochii unui personaj chipul altui erou, care dă culoare scenei. Pauza este relativ scurtă și discursul alert ține pasul cu durata evenimentelor povestite: ”Unul din ostașii de gardă îl smulse și-l îmbrânci cu asprime pe Tom”. Nu toate descrierile au funcția de pauză descriptivă. Dacă descrierea este focalizată, adică este raportată la activitatea perceptivă a unui subiect, atunci ea “este de fapt narativizată și în consecință încetează să mai funcționeze ca o pauză, povestind o experiență perceptivă” (Ducrot, Schaeffer, 1996, p.461). Oricum ar fi, descrierea are funcție decorativă, explicativă, de simbolizare.

- Scena dialogată sau monologată este o *izocronie*, deci o egalitate de timp între povestire și istorie. Iată un exemplu din același roman citat mai sus:

—“Prințul îl duse pe Tom în iatacul său [...]

—Cum te cheamă?

—Tom Canty, Înălțimea voastră.

—Unde locuiești?

—În orașul vechi, să nu vă fie cu supărare, Înălțimea voastră, în ... Curtea Gunoaielor.”

În primul enunț, vocea auctorială, narator heterodiegetic, povestește într-un tempo alert, în puține fraze, ceea ce are o durată mai mare decât durata discursului. Dialogurile transformă pagina într-o scenă de teatru ușor reprezentabilă în mintea cititorului. Niciun comentariu sau pauză descriptivă. Timpul diegetic și timpul povestirii au aceeași durată.

• Sumarul sau rezumatul este secvența în care timpul diegetic este concentrat sub forma unei întinderi textuale inferioare duratei întâmplărilor. Timpul diegetic este, cu alte cuvinte, mai mare decât timpul discursului. Cititorul înaintază ușor în cunoașterea evenimentelor, are satisfacția că, în puțin timp, a luat în stăpânire o întinsă perioadă din viața personajelor. Iată un pasaj din povestea lui Ion Creangă, *Fata babei și fata moșneagului*: “Și mergând ea tot înainte, a ajuns apoi și ea la sfânta Duminică; dar și aici i-a opărit copiii, de țipau și fugeau nebuni de usturime și de durere. Apoi bucatele le-a făcut afumate, arse și sleite, de nu mai era chip să le poată lua cineva în gură... Și când a venit sfânta Duminică de la biserică...” Evenimentele propriu-zise acoperă durata multor ore, dar naratorul, omniscient și omniprezent, selectează numai esențialul. Felul cum povestește, alegând anumite verbe, substantive, adjective, adverbe, conturează note semnificative, pline de culoare: *a opărit copiii, bucatele afumate, arse și sleite*.

• Elipsa este reprezentată de trecerea sub tăcere a unui segment din timpul istoriei. Evenimente anumite sunt trecute cu vederea, lipsesc din discurs, fie că nu sunt semnificative, fie că nu sunt cunoscute de cel care povestește, fie că sunt omise intenționat.

Din dorința de a înainta mai repede pe firul cronologic al istoriei, naratorul din romanul *Fram, ursul polar* de Cezar Petrescu trece sub tăcere multe întâmplări, reținând doar esențialul: “Puiul a învățat, în tovărășia oamenilor, să se poarte, să simtă, să se veselească și să se întristeze ca oamenii. A învățat acrobații și gimnastică, a învățat să apese pe clapele armonicii și să iubească pui de om, să se joace cu mingea și să se bucure de aplauze. Șapte ani, numele lui trecut din țară în țară, a fost veselia copiilor și minunea oamenilor mari. Viața a trecut...” Secvența discursivă se remarcă prin practica enumerării, foarte potrivită pentru sugestia trecerii prin și peste ani.

3. Relațiile dintre numărul de ocurențe ale unui eveniment și numărul relatării lui în povestire constituie un alt element narativ, numit **frecvența**. De câte ori apare un eveniment în discursul narativ? G. Genette (1978) vorbește de patru situații:

a) este povestit o singură dată ceea ce s-a întâmplat o singură dată;

- b) este povestit de n ori ceea ce s-a întâmplat de n ori;
- c) este povestit de n ori ceea ce s-a întâmplat o dată;
- d) este povestit o singură dată ceea ce s-a întâmplat de n ori.

În cazul c) vorbim de povestire repetitivă și în cazul d) vorbim de povestire iterativă. Acesta din urmă are o funcție asemănătoare cu rezumatul. Ambele sintetizează o durată oarecare din firul istoriei. De exemplu, în basm, naratorul spune cum eroul ajunge undeva, procedează în același mod ca mai înainte, îl învinge pe al doilea zmeu la fel ca și pe primul.

II. Modalitatea narativă se referă la procedeele de organizare a informației narative. Teoreticienii analizează modul cum se face **povestirea evenimentelor** și **povestirea vorbelor**. Secvențele cu adevărat mimetice sunt dialogurile. Cum sunt redată vorbele personajelor? În genere, s-au evidențiat trei procedee (cf. Ducrot, Shaeffer, 1996, p.462-463):

1. **Discursul reprodus** sau redat fără nicio modificare, în stil direct. Iată un exemplu:

—Pe la amiază am ajuns acasă.

—Cu cine ai venit? ne întreabă baba Frusina.

—Cu sania noastră.

—Doamne ferește, vă putea ieși o lighioană de lup înainte! Se minuna și tot nu-i venea a crede că am făcut noi singuri atâta drum."

(Al.Vlahuță, *Amintiri dintr-o iarnă*)

Discursul reprodus este marcat grafic prin dialog. El conferă veridicitate narațiunii, aduce scene vii în fața cititorului. Utilizat extins în povestire la persoana a III-a, stilul direct "este un indiciu de ficționalitate" (Ducrot, Shaeffer, 1996, p. 462).

2. **Discursul transpus** este reprezentat de stilul indirect și stilul indirect liber. Primul constă în păstrarea conținutului replicii și prezentarea ei de un narator. Stilul indirect este relatare la persoana a III-a. Aceasta cuprinde un verb declarativ, de tipul *a întreba*, *a răspunde*, *a zice*, *a adăuga* etc. Stilul indirect liber este relatarea unei replici a unui personaj, făcută de un narator, fără a o lega prin anumiți conectori de restul enunțului. Iată un exemplu de discurs transpus în ambele stiluri:

"Ștefăniță a prins a-l judeca întrebându-l de ce-i calcă țara? de ce ucide copiii? de ce dă foc satelor? Nu se pot apuca năvălitorii de munca pământului, să nu mai fie spaimă pentru țara Moldovei?" (Eusebiu Camilar, *Stejarul din Borzești*)

3. **Discursul naratizat (povestit)** înregistrează subiectul conversației, fără a se arăta exact și în detaliu replicile. Un enunț exemplificator poate fi următorul: "I-am spus mamei că mă voi întoarce."

O altă problemă care ține de modul narațiunii este **perspectiva narativă** sau **punctul de vedere** din care sunt prezentate evenimentele. Todorov discută această categorie distinctă ca pe modul cum sunt relatate

faptele. Genette consideră că sunt două elemente distincte care formează viziunea narativă: **modul** (un punct de vedere care orientează relatarea) și **vocea** (persoana care povestește). O sinteză a acestor aspecte, după Genette, fac Ducrot, Shaeffer, 1996, p.464-465):

a) **povestirea non-focalizată** sau **focalizarea zero** este povestirea cu narator omniscient; naratorul spune mai mult decât știe oricare dintre personaje. Este viziunea auctorială, pe care o identificăm în basme sau povești: “Era odată un moșneag și o babă; și moșneagul avea o fată și baba iar o fată. Fata babei era slabă, leneșă, țăfnoasă și rea la inimă, dar pentru că era <<fata mamei>> se alintă cum se alintă cioara-n laț, lăsând tot greul pe fata moșneagului” (Ion Creangă, *Fata babei și fata moșneagului*). Vocea care povestește este a unui narator omniscient și omniprezent care își asumă cunoașterea absolută. Cititorul se simte bine în prezența unei astfel de instanțe, care se definește prin autoritate și inspiră încredere. Vocea este obiectivă și se exprimă printr-un discurs în stil indirect.

b) **povestirea cu focalizare internă** este povestirea în care naratorul adoptă punctul de vedere al unui personaj; el spune tot atât cât știe personajul. Există texte în care focalizarea internă este *fixă*, atunci când relatarea și punctul de vedere aparțin unui singur personaj, ca în *Amintirile* lui Ion Creangă, romanul *Adela* de G.Ibrăileanu sau *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu. În romanele *Craii de Curtea Veche* de Mateiu Caragiale și *Patul lui Procust* de Camil Petrescu există tot focalizare internă, dar *variabilă*, pentru că relatarea se face, pe rând, de mai multe personaje-naratori. Iată un fragment dintr-o povestire cu focalizare internă: “E numele meu. Știu. Dar nu răspund. Pe mine nu mă strigă nimeni așa. Toată lumea mă strigă Luchi... Îmi vine a râde. Așa-i de caraghios să te strige cineva Casian Alexandra. Ca și cum ar striga-o tata pe mama în loc de Catia, Casian Ecaterina” (Otilia Cazimir, *A murit Luchi*). Povestitorul este personajul însuși, discursul este la persoana I, relatarea este puternic subiectivizată.

c) **povestirea cu focalizare externă** este povestirea în care personajul este văzut numai din exterior, naratorul știind mai puțin decât știe personajul. Relatarea este impersonală. În schița *Prostia omenească* de Ion Creangă, naratorul relatează din spatele personajelor, obiectiv, fără să adopte vreun alt punct de vedere: “Era odată un om. El locuia împreună cu soacra, nevasta și copilul său. Într-una din zile, omul nostru plecă de-acasă după treburi. Nevasta lui, după ce scâldă copilul, îl înfășă și-l puse lângă sobă, căci era iarnă. Cum stătea ea așa, privind în sus, începu, ca din senin, a boci cât îi era gura de mare”.

Naratologii numesc cele trei tipuri de perspectivă narativă și prin următoarele formule:

- **din spate (par derrière)**, când naratorul știe mai mult decât personajul ($N > P$), ceea ce corespunde povestirii nefocalizate;

- **împreună cu (avec)**, când naratorul știe tot atât cât și personajul ($N = P$), ceea ce corespunde focalizării interne;

- **din afară (du dehors)**, când naratorul știe mai puțin decât personajul ($N < P$), ceea ce corespunde povestirii cu focalizare externă.

Astfel de etichete punem la o analiză globală a structurii narative a unui text. În fapt, analizând secvență cu secvență, putem observa elemente focalizate diferit, situație în care vorbim de povestire cu **focalizare variabilă**. Să urmărim câteva pasaje din romanul *Fram, ursul polar* de Cezar Petrescu:

“Iată povestea unui pui de urs alb, prins din fragedă vârstă de eschimoși, în ținuturile polare, adus de un marinar până într-un port din țările calde și vândut pentru circ. Puiul de urs s-a dovedit îndată mai isteț decât frații lui. Mai puțin sperios, mai voinic, mai îndemânat. Învăța repede. S-a împrietenit cu oamenii. A înțeles ce le face plăcere și ce nu, ce are voie să facă și ce nu [...] Acum, deodată, lumea aceea de foarte departe și de demult, se deștepta în el. Venea de acolo [...] Iar visul lui era întotdeauna același. Mai întâi un întuneric de nepătruns.”

Pe ansamblul romanului, perspectiva narativă este nefocalizată, viziunea fiind una auctorială sau “par derrière”. În prima secvență, naratorul ne dă de înțeles că știe o poveste deosebită, ne captează cu interjecția *iată* și cu un discurs adecvat, simplu, dar expresiv, armonizând forța verbului cu nuanțele delicate ale adjectivului. Viziunea narativă este obiectivă; spre finalul fragmentului, punctul de vedere se deplasează de la poziția *par derrière* spre perspectiva *avec*: cititorul pătrunde în sufletul și visele lui Fram. Această deplasare a povestirii spre focalizarea internă transformă personajul într-un personaj reflector deosebit totuși de altele din aceeași categorie, deoarece este un animal fără comunicare verbală, lipsă compensată de strategia ficțională a autorului; care adoptă rețete clasice, devenite celebre prin mânuirea lor de către Kipling, Jack London sau Emil Gârleanu și Brătescu-Voinești.

III. Vocea narativă privește relațiile dintre personaj, narator, autor și implică relațiile temporale dintre istoria povestită și actul narativ (pentru detalii, cf. Ducrot, Schaeffer, 1996, p.466-469 și Parfene, 1993, p.240-242). **Vocea** a fost inclusă de naratologi în categoria **aspectului** povestirii și are în vedere poziția celui care povestește față de propriul său discurs și față de cele povestite. Este foarte importantă această poziție pentru că, în funcție de ea, avem în text discurs direct sau transpus, ordine cronologică sau analepse, prolepse și alte tipuri de acronii.

Relațiile naratorului cu faptele povestite sunt de două tipuri:

1. **relații heterodiegetice**: naratorul nu ia parte la întâmplări, nici ca erou, nici ca martor;

2. **relații homodiegetice**: naratorul ia parte la întâmplări. Așadar, naratorul poate fi:

- **narator heterodiegetic**: el povestește la persoana a III-a fără a fi personaj; este cazul naratorului din basme, din *Revolta dobitoacelor* de Vasile Voiculescu, *Plăvănii* de I. C. Vissarion, *Moș Ion Roată și Unirea* de Ion Creangă, *Măriuca* de Călin Gruia, *Frunza* de Emil Gârleanu ș.a.;

- **narator homodiegetic**: el povestește la persoana I, dar nu este personaj-agent, ci martor, implicat mai mult sau mai puțin în întâmplările pe care le povestește; este cazul unor texte precum: *Peste 50 de ani* de Ion Luca Caragiale, *În tren* de Ion Agârbiceanu, *Visul împlinit* de Lucian Blaga;

- **narator autodiegetic**: el povestește la persoana I și este personajul-actor, cel care trece prin întâmplările narate; este cazul unor texte precum *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă.

Naratorul extradiegetic privește întâmplările din afară; el este, de obicei, credibil, obiectiv, omniscient, ca în fragmentul: “Și cum mergea pe marginea unei vâlcele, iepurașul se opri o clipă să se odihnească. Atunci de la spate, se ridică, albă și ea, ca de gheață, luna. Stelele păliră; pădurea, copacii, tufele își dezbrăcară deocamdată umbra. Iepurașul împietri de groază: chiar de lângă el, se întinse pe pământ o arătare cu două coarne grozave. După o clipă de spaimă, iepurașul se destinse ca o coardă și o zbughi la goană, se prăvăli la vale, veni de-a dura ca un bulgăre, se sculă și iar se rostogoli, până jos; apoi o luă de-a dreptul tăind câmpul.” (Emil Gârleanu, *Fricosul*). Enunțul narativ este format dintr-o serie de structuri lingvistice enunțiative, prima, de exemplu constituită din trei propoziții, o temporală, o principală și o circumstanțială de scop. Următoarele conturează detalii ale peisajului, apariția lunii, ceea ce constituie chiar intriga acestei mici schițe. Perspectiva narativă aparține unui narator omniscient și omniprezent care, la un moment dat, micșorează distanța între el și personaj și descrie lumea prin ochii eroului.

Un text pe care îl studiază învățătorii și elevii din ciclul primar este *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă; diferite fragmente sunt selectate în manuale și antologii literare. Analiza elementelor narrative relevă frumusețea rafinată a artei povestitorului humuleștean. Creangă este un autor care povestește întâmplări la care a participat ca protagonist. Acest autor se ipostaziază în instanțe multiple:

- naratorul-matur, care își aduce aminte cu multă nostalgie și umor de toate năzdrăvăniile făcute cu mulți ani în urmă, într-un spațiu și într-un timp mitizate de forța amintirii transformate într-un discurs evocativ; acestei instanțe îi corespunde timpul discursului;

- personajul Nică, un copil năstrușnic, urmărit în casa părintească, la joacă, prin școlile pe la care a învățat; lui îi corespunde timpul diegetic sau al

istoriei, constituit dintr-un lanț de evenimente pline de haz și tensiune în același timp. Nică este personaj-narator intradiegetic;

- naratarul sau cititorul fictiv este o instanță creată de autorul narator din nevoia de spectacol, de stabilire a unei legături cu un ascultător căruia să i se confeseze și pe care să-l ia martor destăinuirii. Acest cititor este prieten necunoscut și abstract, o instanță morală și estetică la care povestitorul se raportează de multe ori. Pentru acest cititor etern povestitorul aduce trecutul când în prezentul amintirii, când în prezentul scriiturii. Povestitorul este însoțit pe firul discursului său atât de eroii înviați din propriile lui amintiri și fantasme, cât și de cititorul/ascultătorul fără de care poveștile-mărturisiri n-ar mai avea sens. Așa se explică cea mai evidentă particularitate a stilului relatării - oralitatea.

Despre didactica personajului

Un alt element structural al textului narativ este **personajul**. El este o instanță narativă care, alături de acțiune, constituie centrul de interes al unei opere. Orice personaj reflectă procesul de adâncire a cunoașterii psihologice și este o creație a autorului. Odată creat, personajul capătă independență și valoare în contextul operei căreia îi aparține și în contextul literaturii naționale și universale pe care o îmbogățește. Personajele pornesc din biografie, mit, istorie, fantezie, trăiesc prin cuvânt și se întorc în viață, făcând concurență persoanelor, cărora li se impun ca modele sau antimodele, ca posibile variante de gândire și acțiune. Există personaje care se confundă cu o idee sau o paradigmă umană imuabilă: Julieta sau iubirea, Don Quijote sau puterea iluziei, Ion sau țăranul, Vitoria Lipan sau împlinirea datoriei, Cidul, Hector, Ștefan cel Mare sau eroul, Rastignac sau parvenitul, Quasimodo sau generozitatea. Acestea sunt personaje care, indiferent de epoca și canonul care le-a modelat, reprezintă niște caractere clasice. Modernitatea aduce diversitatea, pulverizează personalitatea personajului, îl lasă pe cititor să o construiască ca într-un joc de puzzle. Autobiografic sau construit după modele reale, personajul este fictiv, imaginat și recreat la nivelul scriiturii. Nică, Robinson Crusoe sau Pinocchio sunt eroi cărora textul le-a dat un statut care nu mai are nevoie de relația istorică cu biografia autorului. Odată creat, personajul are viața lui și își exercită forța semnificativă prin relația text-cititor. Oricât ar fi de interesantă povestea unei persoane, ea nu poate concura povestea unui personaj. Transformată în jurnal sau roman, persoana devenită personaj primește forța creației. Cititorul are mereu impresia că în literatură personajele și viața au un destin ieșit din comun sau, poate, sunt mai degrabă inventate decât adevărate. Cititorul le simte verosimile, dar nu reale; își spune că literatura, ca și filmul, nu se suprapune perfect peste viață. Cititorul copil este mai dispus, în comparație cu maturul, să ia în serios poveștile literare. Imaginarul infantil acoperă în cea mai mare măsură întreaga existență și are instrumentele proprii de a o

explica, prin gândirea mitică și atributele ei esențiale: fabulosul, fantasticul, magicul. Pentru copil, lectura nu este un act pur cognitiv, ci o apropiere cu toate simțurile de lumea imaginată prin cuvinte. Filmele de desene animate sau filmele artistice cu mare priză la copii, precum *Harry Potter*, *Terminator* sau *Războiul stelelor*, le oferă intrarea - ce-i drept, fără efortul lecturii - într-o altfel de lume; este aceeași lume construită pe tiparele basmului fantastic tradițional, populată cu eroi și decoruri care au suferit însă modificări exterioare. Se poate avansa ipoteza că literatura tradițională pentru copii este bună de pus în muzeu, căci altceva i-a luat locul. În manualele viitoare se vor mai selecta încă fragmente din Creangă, Vlahuță și Cezar Petrescu, în virtutea conservării canonului literar clasic, dar va crește numărul textelor alese din scriitorii actuali. Sensul culturii postmoderne, globalizante, vizual-auditivă, anticanonice, de masă și utilitariste, va influența literatura pentru copii, ca produs și dinamică. Cartea pentru copii se va diversifica dar nu va dispărea. Învățătorul nu trebuie să pară un om demodat, să vorbească și să recomande numai ce a citit el în copilărie și în tinerețe. Știe ce se află în librării, urmărește aparițiile editoriale, discerne între operele de calitate și cele slabe ca valoare literară, estetică, educativă. Învățătorul își valorifică autoritatea profesională și morală în fața elevilor și a părinților. Citește fragmente, prezintă volume, îi conduce pe elevi în librării și în biblioteci, le stârnește interesul și curiozitatea, imaginează competiții, transformă pagini sau capitole în scenete.

Ascultând, citind povești și interpretându-le, copilul merge în acea lume și, în același timp, aduce acea lume în lumea lui, în lumea adevărată. Personajul este vehiculul magic. Lumea fictivă dublează lumea dată, fără ca elevul să se simtă deranjat cu ceva. Personajul are o serie de funcții care îi conferă rolul de element semnificativ major.

Putem spune că, în relație cu cititorul:

- personajul are o funcție compensatorie: el este ceea ce în plan real nu este posibil;
- personajul are o funcție proiectivă și de emancipare: el este o posibilă dublură a cititorului care îi oferă oglinda a ceea ce ar putea deveni;
- personajul are o funcție de dezvoltare: el arată cititorului ceea ce este ascuns, ceea ce este doar bănuit intuitiv; personajul își dezvoltă secretele, singur sau prin intermediul altor instanțe.

În relație cu textul din care face parte, putem spune că:

- personajul are o funcție arhitectonică: el construiește, influențează în diverse direcții sau oprește acțiunea;
- personajul are o funcție reprezentativă: el reprezintă un tip și/sau un individ, încărcat prin formația sa psihologică și intelectuală cu o personalitate reprezentativă. Personajul îl reprezintă simbolic pe autor și pe

narator. În Ducrot și Schaeffer (1996, p.487-489) sunt înregistrate următoarele funcții:

- funcția diegetică: personajul este agent sau pacient al acțiunii;
- funcția metanarativă: personajul reprezintă principalul vector al orientării axiologice a povestirii; este vorba de funcția axiologică a personajului care se realizează prin caracterizarea lui. Ea începe prin alegerea numelui care anunță proprietățile ce îi vor fi atribuite.

O sinteză asupra personajului ca element structural și axă a formelor epice și dramatice găsim în Panaitescu (1994). Iată câteva note extrase din acest dicționar:

- personajul ocupă un loc central în operă, alături de alte unități textuale sau indici de referință ai narațiunii, precum: istorie, intrigă, spațiu, acțiune, titlul, narator, timp;

- personajul este pivot al intrigii pe care o justifică, agent sau martor al desfășurării narative;

Personajul apare din Antichitate, se remarcă în secolul al XII-lea, se impune în Renaștere; secolul al XIX-lea aduce personajul ancorat în istorie, construit prin asocierea laturii lui psihologice (interioare) și a celei sociale (exterioare). Personajul romantic, realist sau naturalist este antropocentric și povestea lui este concepută biografic, exhaustivă și bine articulată. În perioada postbelică, se vorbește (la scriitori precum Alain Robbe-Grillet și Nathalie Sarraute) de pulverizarea personajului, refuzul intrigii și demitizarea tuturor instanțelor narative. Personajul evoluează de la tip și caracter la personajul-conștiință. Modernitatea (începutul de secol al XX-lea) marchează trecerea de la personajul balzacian și problematic la personajul plat, anonim, la vocea anonimă sau la persoana gramaticală, aceasta din urmă fiind o creație mai mult a cititorului decât a romancierului.

Personajul poate fi dinamic, în sensul că el evoluează, sau imobil (static); un personaj complex este, după Forster (1968), un personaj rotund, iar cel univoc este numit personaj plat.

Alți teoreticieni disting între personajul agent al acțiunii, personajul purtător de cuvânt al autorului sau simplu element decorativ. Există personaje tipuri (care reprezintă lumea) și personaje atipice (prizoniere ale unei ordini inautentice), care comentează, critică, precum personajele lui Proust, Joyce, V. Woolf, Th. Mann, R. Musil. Personajul este introdus prin portret, descrierea cadrului, prin gesturi, prin nume, prin vestimentație. Sintaxa personajului studiază relațiile de coordonare și subordonare, de cauză și consecință, de complementaritate sau de simplă circumstanță, care guvernează modul de a fi și de a acționa a unui personaj.

Privind perspectiva narativă, există următoarele tipuri de personaje:

- personajul știe mai puțin decât naratorul ($P < N$): viziunea *par derrière*;

- personajul știe mai mult decât naratorul ($P > N$): viziunea *du dehors*;
- personajul știe tot atât cât și naratorul ($P = N$), viziunea *avec*.

Pentru Julia Kristeva, personajul este un mediator în relația autor-narator-cititor. Greimas pune personajul în interiorul unei scheme structurale:

- **personajul-actant** este o unitate semantică a povestirii;
- **personajul-actor** este o unitate lexicală a discursului, ca instanță care acționează;
- **personajul-rol** este o entitate figurativă animată, dar anonimă și socială.

Există **personaje referențiale** (istorice, mitologice, alegorice și sociale) care trimit la o realitate a lumii exterioare, la un concept. Există **personaje purtătoare de cuvânt** ale autorului sau cititorului, care trebuie raportate la o situație concretă a discursului. Există **personaje anaforice**, cu o funcție de organizare, care presupun o referință la sistemul propriu al operei.

Elevul este dirijat să observe că fiecare personaj joacă un anumit rol în narațiune, că acțiunile sau vorbele unuia se răsfrâng și asupra celorlalți, că nimeni nu acționează independent, că se stabilesc relații pe parcursul desfășurării evenimentelor și de aceea trebuie ca fiecare să dea dovadă de responsabilitate prin fapte și cuvinte; așa Micul Prinț descoperă că "Eu sunt răspunzător de floarea mea." Parfene (1993, p.366-372) sintetizează o tipologie a personajului, pe care o preluăm cu unele modificări, exemplificând cu personaje din literatura pentru copii reprezentată în manualele școlare sau recomandată la lectură suplimentară:

I. Având în vedere *gradul și modalitățile de transfigurare a realității*:

1. personaj fictiv-verosimil în raport cu realitatea: Tom Sawyer, Anton Lupan, Conte de Monte-Cristo, Dănuț, Monica sau Olguța, Cireșarii, Cuore, Tom Canty și Prințul, Eduard Tudor, Goe, fetița cu chibrituri, Lizuca, Moromete, Niculae, Don Quijote, Robinson Crusoe;

2. personaj fabulos, fantastic, neverosimil în raport cu realitatea: Făt-Frumos, zmei, zâne;

3. personaj cu rădăcina într-o existență umană atestată istoric: Mircea cel Bătrân, Mihai Viteazul, Ștefan cel Mare, Bălcescu, Daniil Sihastru, Cuza, regele Arthur, Athos, Porthos și Aramis, Tudor Vladimirescu, George Enescu;

4. personaj-autorul însuși: Nică, naratorul din *Hronicul și cântecul vârstelor* de Lucian Blaga, naratorul din schițe memorialistice de Mihail Sadoveanu;

5. personaj care implică anumite date din viața scriitorului: Ilie Moromete, Niculae Moromete, Luchi;

6. alte ipostaze: personaje - personificări alegorico-simbolice de animale sau elemente din regnurile vegetal și mineral: miorița, calul, gândăcelul, frunza, puiul, prepelița, Patrocle, ogarul, personajele din fabule.

II. După *locul ocupat în ansamblul narațiunii*: personaj principal: Nică, Ștefăniță, Făt-Frumos, Fram, Moș Ion Roată; personaj secundar: Smaranda, Mitruț, împăratul; personaj episodic: mătușa Mărioara, zmeul, judecătorul, slujnica.

III. După *amplouarea construcției*: personaj complex (rotund): Nică, Tom Sawyer, Jean Valjean, Păcală, Guliver, Don Quijote, Lizuca; personaj unilateral (plat): Goe, Ionel, Ieneșul, zmeul, fata babei, fata moșului, Ileana Cosânzeana.

IV. După *semnificația etică*: personaj pozitiv: Ștefan cel Mare, Cuza, fata moșului; personaj negativ: Ionel, zmeul; personaj cu defecte și calități: Zeus, Păcală, Nică.

V. După *modul cum se constituie și evoluează*: personaj individual: Nică, Robinson Crusoe, Ștefan cel Mare, Tartorul zmeilor; personaj colectiv: zmeii, zânele, furnicile, oastea lui Ștefan, poporul; personaj cinetic (*homo viator*): Gulliver, Făt-Frumos, Micul Prinț.

VI. După *criteriul social și cel uman-caracteriologic*: tipuri general-umane (concepute ca exponenți ai anumitor categorii umane sau sociale cu trăsăturile lor colective); personaje reprezentând tipuri de națiuni: francezul, românul, turcul, evreul; personaje reprezentând profesii, ocupații, situații: voievodul, preotul, profesorul, medicul, ofițerul, călăul, călugărul, țăranul, valetul, elevul; personaje care reprezintă tipuri de infirmități sau vicii: orbul, cartofoorul, cocoșatul, invidiosul; tipuri legendare, supranaturale: tipuri imaginare provenite din povești vechi: Dracul, Vrăjitorul, Căpăunul, Vampirul, Arlechinul; personaje legendare: Iisus, Cain, Iuda, Sf. Petru, Ulise, Prometeu, (toate personajele legendelor Olimpului), Cleopatra, Daniil Sihastru, Dan, căpitan de plai, Vrâncoala;

VIII. Având în vedere *perspectiva estetică* din care este construit, se poate vorbi de personajul literar clasic, personajul romantic, realist, modern, postmodern, cu multe nuanțe și combinații.

Ce află școlarul mic despre personajul literar?

Copilul aude primele povești și povestiri în familie. La grădiniță își lărgeste sistematic aria poveștilor; se constituie un repertoriu din care fac parte *Scufița-Roșie*, *Ursul păcălit de vulpe*, *Capra cu trei iezi*, *Sarea în bucate*, *Greuceanu*, *Ciuboțelele ogarului*, *Turtița*, *Mănușa*, *Muzicanții din Bremen*, *Frumoasa din pădurea adormită*, *snoave cu Păcală*, *Fata babei și fata moșului*, *Punguța cu doi bani* și altele. Textele sunt transmise copiilor în diverse maniere; educatoarea citește expresiv textul integral, apoi îi provoacă pe copii la dialog: Ce ți-a plăcut cel mai mult în această poveste? Care sunt

eroii poveștii? De ce personajul X a făcut o anume faptă? Cu cine s-a întâlnit personajul X?

Există apoi o serie de sarcini didactice care au rolul de a fixa subiectul narațiunii: să aranjăm în ordine tablourile care reprezintă momentele sau episoadele poveștii ascultate; să povestim cu ajutorul ilustratelor ceea ce s-a petrecut în basmul ascultat. Repovestirea textului de către copii, cu ajutorul educatoarei, se poate efectua în următoarele modalități:

- printr-un discurs în stil indirect, la persoana a III-a, transformând vorbirea directă a personajelor: *Fata moșului a întâlnit apoi în drumul ei un cuptor. Acesta a rugat-o să-l curețe și să-l lipească. Fata cea harnică n-a mai stat pe gânduri și ...*

- printr-un discurs cât mai apropiat de cel original; dialogul dintre personaje este redat în stil direct, încercându-se să se rețină anumite replici, formule de adresare, ziceri tipice, locuțiuni: *Fata moșului merge mai departe și se întâlnește cu un cuptor crăpat, mai-mai să se risipească. Acesta îi zice fetei: “- Fată frumoasă și harnică, lipește-mă și grijește-mă, că o să te ajut și eu vreodată.” Fără să mai stea pe gânduri, fata ...*

Aceste activități au rol determinant în dezvoltarea competenței lingvistice a copilului. Urmează alte secvențe de învățare prin joc care au rolul de a adânci cunoașterea conținutului instructiv, educativ și estetic al textului, introducându-l pe copil în universul miraculos al poveștii: Ce ai fi făcut tu în locul personajului cutare? Ce s-ar fi întâmplat dacă ...? În pielea cărui personaj ai vrea tu să fii? Pe masă sunt măști sau siluete ale eroilor din povestea ascultată. Alege-ți un rol, prezintă-te și spune ce ai făcut, cu cine te-ai întâlnit, ce ai vorbit, ce ți s-a întâmplat. Asemenea activități tipice fiecărei zile din grădinița de copii se prelungesc și în ciclul primar. De data aceasta, elevii sunt mai atenți la corectitudinea exprimării, au o putere de concentrare mai mare și o memorie superioară. Pentru prima oară conceptul de personaj apare în lista de conținuturi din programa școlară pentru clasa a II-a și în activități de învățare precum: identificarea caracteristicilor fizice și morale ale personajelor din textele citite; recunoașterea personajelor din anumite texte narative; exprimarea propriei păreri în legătură cu întâmplări și personaje dintr-un text citit. Când elevul mic descrie aspectul exterior al personajului (fața, corpul, îmbrăcămintea), învață că acesta constituie trăsăturile fizice. Ele sunt vizibile, spre deosebire de trăsăturile morale, care țin de caracterul și personalitatea eroului, de interioritatea lui. Faptele, vorbele, intențiile dezvăluie hărnicie sau lene, generozitate, omenie, bunătate sau ipocrizie, ură, răutate, vitejie, curaj sau lașitate și neputință, altruism sau egoism, cumpătare sau nesocotință. În clasele a III-a și a IV-a, discuția despre personaj capătă un aspect sistematic. Elevul deține un repertoriu bogat de personaje literare, la care se adaugă cele din filme artistice și desene animate. Acum este capabil să generalizeze. Dialoguri și discuții se

orientează pe următoarele chestiuni: Care sunt personajele tale preferate? Ce asemănări și deosebiri sunt între personajul tău preferat și o persoană din realitate, cu care ar putea intra în relație? De unde știi că personajul tău preferat este curajos sau laș, real sau fantastic, glumeț sau ursuz? Cine îți povestește despre personajul tău preferat?

Pe parcursul acestor discuții, învățătorul notează la tablă anumite idei cu caracter generalizator, de orientare, sistematizare și clarificare a ceea ce numim **personaj** și **caracterizarea personajului**.

Este evident că învățătorul trebuie să știe mult mai mult decât spune textul la un prim nivel de receptare și să aibă competența de a-l ghida pe copil pe diferite niveluri de interpretare.

Bibliografie:

Ducrot, Oswald, Schaeffer, Jean-Marie, *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, traducere de Anca Măgureanu, Viorel Vișan, Maria Păunescu, Editura Babel, București, 1996.

Forster, E. M., *Aspecte ale romanului*, traducere de Petru Popescu, Editura pentru Literatură Universală, București, 1960.

Genette, Gerard, *Figuri*, traducere de Angela Ion și Irina Mavrodin, Editura Univers, București, 1978.

Lintvelt, Jaap, *Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere*, traducere de Angela Martin, Editura Univers, București, 1994.

Panaiteescu, Val. (coord.), *Terminologie poetică și retorică*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iași, 1994.

Parfene, Constantin, *Teorie și analiză literară. Ghid practic*, Editura Științifică, București, 1993.

Săndulescu, Al. (coord.), *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei, București, 1976.

PROF. VERONICA PĂDURARU¹

ȘI TOTUȘI...MATEMATICA!

„Obiectul matematicii este atât de serios încât este util să nu pierdem ocazia pentru a-l face puțin mai distractiv.”

(Blaise Pascal)

Este unanim recunoscut faptul că matematica devine una dintre componentele oricărei activități, scopul ei fiind dezvoltarea unor capacități

¹ Profesoară de matematică a Școlii Normale „Vasile Lupu” timp de 24 ani (1977-1978; 1980-2002; 2004-2005)

intelectuale care-l favorizează pe cel interesat să rezolve o serie de probleme practice și teoretice. Nevoia de matematică este în continuă creștere. Majoritatea domeniilor vieții cotidiene apelează tot mai des la informații matematice. Se vorbește adesea de o matematizare a vieții sociale.

Familiarizarea copiilor cu elemente de matematică se face din fragedă copilărie, atât în familie, dar, mai mult, în cadrul activităților matematice din grădiniță. Copilul preșcolar intră în contact cu unele elemente de matematică elementară referitoare la mulțimi concrete de obiecte, la operații cu mulțimi, la conceptul de număr natural, etc. Aceste noțiuni sunt însușite și consolidate pe baza jocurilor didactice, cu utilizarea unui bogat și variat material intuitiv. În această etapă se are în vedere nivelul de dezvoltare a gândirii preșcolarului aflată în stadiul operațiilor concrete. Învățarea este de tip reproductiv, iar procesul de conștientizare este mai lent. De modul în care se implică adultul (fie el părinte sau educator), de relația lui permisivă față de școlarul mic, de tipul de organizare a activității și, nu în ultimul rând, de climatul afectiv creat, depinde nivelul de atractivitate al copilului față de activitate. În majoritatea cazurilor preșcolarii și școlarii mici participă cu plăcere la activități și lecții, fără a observa efortul intelectual depus.

Pe parcursul anilor de școală, elevul întâmpină uneori anumite obstacole datorate fie propriei persoane, fie altor factori obiectivi. Acestea constituie momente în care școlarii mici, dar și cei mai mari, încep a-și pune întrebarea: De ce matematică?! Elevul depășește cel mai greu situația în care i se schimbă învățătorul sau profesorul, trecerea de la învățător la profesorul clasei a V-a fiind dificilă. Impactul la intrarea în clasa a V-a este uneori dur, în sensul că suportă mai greu trecerea de la "dădăceala" învățătorului la rigurile și exigența profesorului. Impactul e cu atât mai dur atunci când clasa a V-a este preluată de un profesor stagiar (nu generalizăm). La o astfel de clasă profesorul trebuie să înlocuiască învățătorul, preluându-i unele dintre strategii, cel puțin în primul semestru (eventual până când adaptarea cu noile condiții s-a realizat). Stilul autoritar al profesorului îl descurajează, îl inhibă și îi diminuează capacitatea de cooperare. Așadar, apar și eșecuri în viața unor elevi, eșecuri care trebuie depistate la timp și chiar înlăturate pentru a nu ne mai confrunta cu aceeași întrebare: "de ce atâta matematică?"

Aș îndrăzni să propun mai jos câteva modalități de realizare a acestor obiective care, spun eu, ar mai "umaniza" acest obiect:

1. *Asigurarea unui climat favorabil desfășurării lecțiilor, bazat pe afecțiune.* La intrarea în clasă, profesorul trebuie să-și ascundă neîmplinirile personale sau familiale, să aibă zâmbetul pe față, să poată juca rolul de "actor la scenă deschisă". Ba chiar mai mult, să inspire elevului încredere în forțele proprii, iar acesta să simtă că el, profesorul, îi este un aliat în soluționarea sarcinilor didactice propuse.

2. Ca o obligativitate a activității oricărui profesor, cu atât mai mult a celui de matematică, este *accesibilizarea informațiilor transmise*. Profesorul nu trebuie să uite niciodată că matematica este știința celor mai abstracte concepte și de o extremă generalitate. De aceea, se impune să se țină cont de particularitățile de vârstă ale copilului, de nivelul de înțelegere al acestuia, uneori chiar și de condițiile de viață. Dacă nu se ține cont de toate acestea, este firesc ca la întrebarea: *Câte limbi cunoști tu, elevule?*, acesta să răspundă: *Engleza, franceza și... matematica !*

3. Permanent trebuie să avem în vedere *motivația informațiilor pe care elevul trebuie să le însușească*. Ca și mine, mulți profesori s-au confruntat cu întrebări ale elevilor de tipul: *La ce ne trebuie aritmetica? De ce trebuie să învățăm despre triunghi, cerc?*, *De ce avem ore de matematică dacă nu ne trebuie la bacalaureat?* și multe alte întrebări la care trebuie să răspundem pe loc sau să amânăm răspunsul. Fiecare dintre noi am motivat în felul nostru. Eu l-am citat pe Galileo Galilei: "... Natura vorbește în limbajul geometriei; literele ei sunt cercurile, triunghiurile și alte figuri ..." Dacă din timpuri îndepărtate s-a utilizat geometria, cum să o anihilăm noi azi, când este atât de folosită în construcții, agricultură, arhitectură, astronomie, ș.a.m.d. La rândul lui, academicianul Mircea Malița afirma: " Dacă elevul nu va învăța de mic despre linia dreaptă, segment, cerc ș.a.m.d. tot ce va face în viață: industrie, agricultură, artizanat, viața casnică..., totul va ieși strâmb... " "... Și așa este! Referitor la aritmetică, ar fi multe de spus. Pentru a fi mai convingătoare voi apela din nou la un citat: " Matematica este regina științei, iar aritmetica este regina matematicii. " (Carl Friedrich Gauss). Este adevărat că aritmetica este mult mai dificilă, iar implicarea învățătorului/profesorului în a o accesibiliza este imensă.

Mă voi referi la un aspect defectuos din activitatea unor învățători la clasa a IV- a. Am observat la unii dintre aceștia ușurința de a abandona calea aritmetică de rezolvare a problemelor în favoarea căii algebrice, care este mai rapidă. Înlocuirea segmentului cu o literă și conceperea ecuației problemei nu ar fi ceva greu pentru elevi. Ceea ce nu înțeleg copiii este modalitatea de rezolvare a ecuației, fără a stăpâni proprietățile egalităților. Aici apare nedumerirea: de ce trecerea unui termen dintr-un membru în altul se face cu schimbarea semnului, fără a avea nici cea mai vagă informație despre semnul unui număr. Ca urmare, elevul docil învață pe de rost procedeul indicat, procedeu care nu e universal valabil, rămânând cu neclaritatea până în clasele superioare, când consolidează proprietățile operațiilor. Iată cum se creează confuzii în gândirea unor elevi din dorința cadrului didactic de a câștiga timp și de a mări numărul de probleme rezolvate într-o oră. Poate că ar fi mai sănătos să înlocuim cantitatea cu calitatea. Mai bine să rezolvăm o problemă pe mai multe căi, rămânând ca

elevul să-și aleagă calea preferată, decât zece probleme de același fel, cu același algoritm de rezolvare.

4. Să revenim la citatul inițial al prezentului articol: *Cum să facem obiectul matematică să devină mai distractiv sau mai atractiv?* Greu!, așa zice, deoarece obiectul e atât de riguros și abstract, încât nu ne putem permite să glumim cu el. Și totuși se poate, dar nu oricând! Astfel, la clasele mici se pot organiza secvențe de lecții de consolidare a unui algoritm sub formă de joc, unde întrecerea ocupă un loc prioritar. Se dezvoltă astfel o emulație între elevi, o atmosferă de competiție și cooperare în același timp. La orele opționale de matematică se pot propune spre rezolvare o serie de probleme cu conținut distractiv, probleme de logică și de perspicacitate, dar să nu uităm problemele cu conținut practic, ale căror date se obțin pe cale experimentală sau în urma măsurărilor de pe teren. Am ajuns la concluzia că profesorul și numai el face ca matematica să fie frumoasă și atractivă!.

5. Nu e lipsită de importanță nici activitatea care solicită *atractivitatea pentru problematică*. Aceasta stârnește interesul elevilor cu performanță la matematică și-i îndeamnă să descopere cu efort propriu sau dirijat elementul necunoscut într-o situație nemaiîntâlnită până în momentul respectiv. Numai că soluțiile nu sunt rapide, ele presupun o temeinică bază teoretică pe care să o folosească cu iscusință. M-aș referi la elevii claselor mai mari care ar putea rezolva (într-un cerc restrâns) probleme de maxim și minim, dar, mai ales, probleme de optimizare izvorâte din diverse domenii ale vieții cotidiene cum ar fi: economie, construcții, transporturi, etc.

Așadar, am surprins câteva idei călăuzitoare toți cei care au preocupări în domeniul matematicii și al metodicii ei, în speranța că ea, matematica, nu va mai fi un punct nevralgic pentru unii, ci o “artă” la îndemâna celor ce o îndrăgesc.

PROF. DR. MARIANA-GEORGETA PURȚUC

PRIVIRE DIACRONICĂ ASUPRA CONSTITUIRII FUNDAMENTELOR TEORETICE ȘI APLICATIVE ALE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ (L2)

1. Considerații introductive

Pornind de la premisele teoretice ale reperelor psihopedagogice și sociolingvistice care vizează competența de comunicare, este important să redefinim vocabularul științific care descrie realitatea pedagogică a însușirii limbii române ca limbă nematernă(L2).

Termenul de *metodică (metodologie)* a disciplinei limba română L1, L2 desemnează o ramură aplicativă a științelor educaționale, o didactică specială cu sarcini specifice, o disciplină psihopedagogică (Goia, V., 2002), „o teorie specială”(Eftenie, N., 2000), care are în vedere predarea-învățarea limbilor.

Realitatea pedagogică modernă impune însă lărgirea sferei de cuprindere a acestui termen din perspectiva fundamentelor sale interdisciplinare, tendință surprinsă și din varietatea sintagmelor, aproximări terminologice folosite de literatura de specialitate pentru desemnarea aceluiași conținut pedagogic. Exemplificăm prin: „didactica specialității”, „lingvistică aplicată”, „glottodidactica”(glottodidactique) (Cristea, 1984, p. 34), „lingvodidactică”, „pedagogia specialității”, „metodologia limbii”, „metodica specialității” (Goia, V; Drăgotiu, L., 1995; Parfene, C., 1999), „didactica comunicării”, „didactica limbii”(Pamfil, A., 2000).

Considerăm că problematica formării competențelor lingvistice (fie în limba maternă L1, fie în limba nematernă L2) este un fenomen complex care poartă amprenta determinantilor externi, macrostructurali și reprezintă sinteza, adaptată creativ, a descoperirilor psiho-socio-lingvistice, la specificul populației beneficiare. V. Goia (2002) demonstrează statutul interdisciplinar al didacticii limbii și literaturii române, definind-o ca pe o disciplină „de graniță, care înglobează conținuturi din domeniul didacticii generale, al pedagogiei generale, al psihologiei pedagogice, dar și al limbii și literaturii române”(op cit, p.13).

Ca atare, cunoașterea eficientă a componentelor designului educațional, centrat pe formarea competențelor comunicaționale impune o abordare interdisciplinară, iar pentru o desemnare cât mai fidelă a acestui aspect, literatura de specialitate pledează pentru folosirea termenului de *pedagogia limbii* (glottopedagogie)(Rivers, W.M., 1995).

Obiectul de studiu al *pedagogiei limbii* este procesul de *predare-învățare a limbii*, achiziția competențelor comunicaționale lingvistice. Este o ramură a pedagogiei care înglobează, sub primatul științelor educaționale, descoperirile, teoriile sociolingvistice și psihologice legate de achiziția limbilor. Ca atare, pedagogia limbii *studiază procesul de predare-învățare a limbii, conținutul învățării, proiectarea conținutului, formele de organizare, metodele și procedeele folosite, mijloacele didactice specifice, sistemul de activități școlare-extrașcolare-parașcolare, aspectele docimologice ale acestui domeniu. De asemenea, pedagogia limbii are în vedere cercetarea factorilor ce țin de personalitatea elevului și a profesorului, cu influență directă sau indirectă asupra eficienței învățării, strategii, demersuri tipice de învățare, socializarea-individualizarea prin/în limbă, formele educației interculturale*. Nu în ultimul rând, acest domeniu de cercetare se ocupă de

cerințele specifice ale bilingvismului/multilingvismului, de conturarea criteriilor de achiziție a limbii și de stabilirea nivelurilor de performanță.

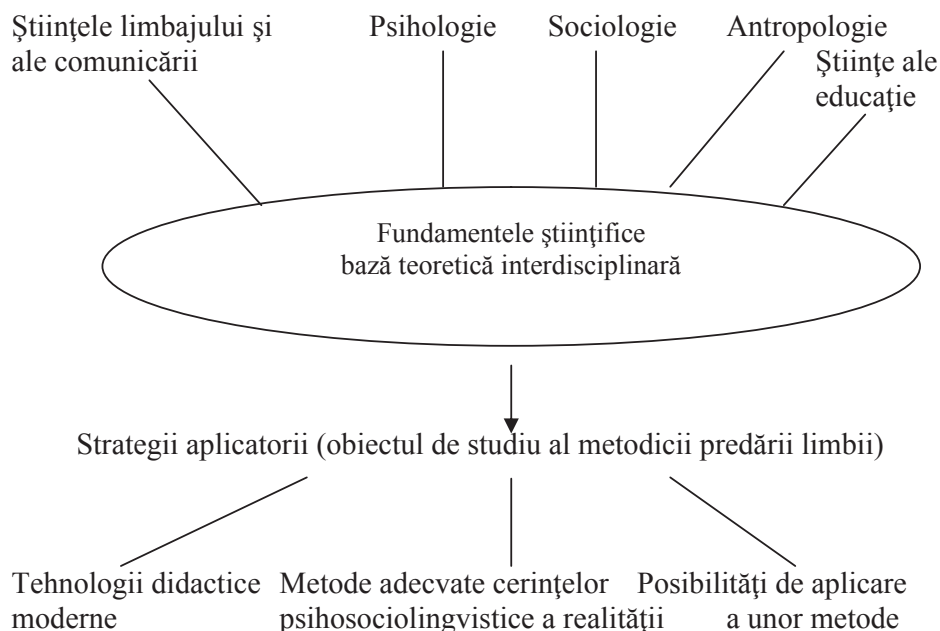


Figura nr. 1 Domeniul referențial al pedagogiei limbii. Analiza principalelor concepții de pedagogia limbii manifestate din 1994 până în prezent cu aplicare la predarea limbii române ca limbă nematernă

Metodica predării limbilor este un element component al pedagogiei limbii, care are în vedere aspectele aplicative, de pragmatică pedagogică, fiind orientată, „întregită” de fundamentele teoretice interdisciplinare și de concepția ordonatoare a proiectării componentei pragmatice.

2. Descrierea studiului

Încercarea de a sintetiza tendințele fundamentale și contextele generatoare manifestate în pedagogia limbii, cu aplicare la predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă, are ca scop următoarele aspecte: 1) surprinderea orientărilor pedagogice, metodice, manageriale formulate în lucrări de specialitate; 2) studiul indicatorilor de conținut-prototip; 3) studiul evoluției pattern-urilor științifice prin raportare la contextul social și metodologic; 4) sublinierea orientărilor pedagogice predominante; 5) inventarierea studiilor care au ca referent predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă.

3. Metoda de investigare

Metoda de investigare o reprezintă analiza de conținut a documentelor școlare, cercetarea fiind focalizată pe analiza calitativă a discursurilor pedagogice cuprinse în articole de specialitate, manuale, lucrări de metodică.

4. *Prezentare etapizată a concepțiilor de pedagogia limbii*

Discuțiile referitoare la problemele metodice specifice, centrate pe aspectele abordării limbii române ca limbă nematernă, capătă valabilitate în jurul perioadei postbelice. În contextul socio-politic al perioadei 1918-1944 discuțiile, scrierile despre școală și despre predarea limbii și literaturii române se aflau sub motivația puternică a autoapărării și a păstrării identității naționale.

Deși suntem conștienți de faptul că o periodizare a evoluției concepțiilor gândirii didactice în domeniul predării-învățării limbii române ca limbă nematernă prezintă o serie de dificultăți, studiul de față își propune desprinderea „dominantelor” perioadelor, în care preocuparea pentru dezbaterăa acestei problematice se intensifică sau se estompează, fără a avea pretenția epuizării dezbaterii pe această temă.

4.1 *Etapă anilor 1944/1945-1960*

Urmărind această etapă de gândire pedagogică am analizat cincisprezece scrieri metodice și pedagogice publicate în revista *Limba română*, revistă de specialitate, reprezentativă pentru această perioadă. Indicii de selecție avuți în vedere în alegerea eșantionului de conținut: *criteriul tematic* (aspecte ale predării-învățării limbii române, cu referire specială la metodică predării limbii nematerne); *perioada și locul apariției* (s-a avut în vedere perioada 1944-1960; articole publicate în revista *Limba română* și *Revista de Pedagogie*).

Textele identificate:

Banyai, L.: „Despre predare limbii române în școlile minorităților naționale în lumina experienței școlii sovietice” în *Limba română*, 1952/6.

Boldan, Emil: „Limba română în noile programe școlare” în *Limba română*, 1952/6.

Brăescu, I.: „Despre folosirea metodei comparative în predarea limbii franceze” în *Limba română*, 1954/1.

Chelner, B.: „Pentru folosirea metodei comparative la predarea gramaticii limbii ruse în școlile noastre” în *Limba română*, 1953/1.

Chiosa, Clara Georgeta: *Metodica predării limbii române, în clasele V-XI*, 1950, Editura Cartea Rusă, București.

Dumitrescu, V., Tittel, A.: *Îndrumător metodic pentru predarea limbii române-clasa a V-a (școli cu predare maghiară)*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

Dumitrescu, V.: *Corespondența interșcolară-mijloc pentru însușirea limbii române de către tineretul minorităților naționale*, Revista de Pedagogie, VIII, nr. 6, 1959.

Foris, A.: „Importanța metodei comparative în predarea gramaticii limbii române în școlile maghiare” în *Limba română*, 1954/2.

Blédy, Géza: „Probleme specifice ale predării limbii române la maghiari” în *Limba română*, 1956/2.

Blédy, Géza: „Metodica folosirii cunoștințelor de gramatică pentru exprimarea orală și scrisă în limba română la elevii sălilor cu limbă de predare maghiară” în *Dezvoltarea exprimării orale și scrise în limba română* ..., Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1956.

Sebestyén, Liviu: *Rezultate tot mai bune (probleme ale predării limbii române în școlile cu predare în limba maghiară)* în Revista de Pedagogie, XII, nr. 10, 1960.

Scridon, G. și Bulgăr, Gh.: „Predarea limbii române în școlile din Cluj” în *Limba română*, 1953/1.

Scridon, Gavril: „Pentru cunoașterea specificului limbilor română și maghiară la predarea limbii române în școlile maghiare” în *Limba română*, 1953/1.

Scridon, G. și Bulgăr, Gh.: „Limba română în școlile cu limbă de predare maghiară” în *Limba română*, 1953/6.

*** *Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor la lecțiile de limba și literatura română* (culegere de articole), Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

Am stabilit șase indicatori tematici prototip în jurul cărora s-au conturat informațiile privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă: 1) *indicatori pedagogici* (concentrează informațiile de pedagogie generală); 2) *indicatori de metodică* (care concentrează observații și constatări științifice cu caracter metodologic); 3) *indicatori lingvistici* (care se referă la abordarea problemelor de limbă); 4) *indicatori manageriali* (care se referă la aspecte legate de infrastructura școlară, elemente ce țin de organizarea eficientă); 5) *indicatori socio-politici* (cu referire la contextul social al vremii); 6) *referințe bibliografice*.

Lectura orientată de criteriile consemnate mai sus a permis conturarea „centrelor de interes” ale gândirii pedagogice ale acestei perioade.

Nu toate lucrările menționate conțin indicatori pedagogici, în accepțiunea mai sus menționată. Doar trei dintre aceste lucrări fac referire la informații de pedagogie generală. Se fac referiri frecvente la: *principiul participării active și conștiente a elevilor în explicarea regulilor gramaticale, la repartizarea lineară a materiei, la aplicarea gradației în însușirea cunoștințelor precum și la impactul avut de specificul mediului copilului asupra însușirii limbii*.

Doar 65% dintre textele studiate înglobează *indicatori metodici*. Majoritatea abordărilor de acest tip au ca punct de plecare observații, studii constatative centrate pe exprimarea elevilor. Sunt prezentate principalele dificultăți lingvistice întâmpinate și sunt formulate propuneri ameliorative. Observațiile didactice converg spre investigarea metodelor de lucru cu elevii; astfel, se invocă aproape în fiecare lucrare, necesitatea studiului/a metodei comparative în învățarea limbilor, considerând că „metoda comparată trebuie să stea la baza studierii limbilor” (Scridon, G., 1953), iar aceasta trebuie să se coreleze cu achiziția regulilor gramaticale, ca bază a învățării. Pentru înțelegerea textelor, se indică drept metodă eficientă cea a traducerii. Se cere implicarea elevilor „în formularea regulilor gramaticale” și se critică metoda directă, care reprezintă o „formă superficială” de predare-învățare, militând pentru înlăturarea „predării formale și a învățării mecanice” (Foris, A., 1954).

Trebuie remarcat că perspectiva contrastivă, susținută, plasează în centrul atenției aspectul structurii gramaticale a limbii, implicând, astfel, o orientare spre *învățarea centrată predominant pe formă (metoda gramaticală)*. Plasarea în centrul interesului a abordărilor contrastive și a învățării centrate pe gramatică implică seria referirilor lingvistice (aprox. 50%). Aceste abordări au în vedere, în special, explicarea fenomenelor de *interferență lingvistică*, legate de pronunție, acord, accent, genurile substantivelor, exprimarea raporturilor circumstanțiale prin prepoziții, articularea, conjunctivul etc. Din modul de analiză a dificultăților de învățare datorate aspectelor lingvistice, se poate deduce viziunea *behavioristă* conform căreia achiziția stimulilor lingvistici nematerni se realizează prin mecanismul reflexelor condiționate ale schemei lingvistice native. Astfel, analiza greșelilor se realizează numai din perspectiva fenomenului interinfluenței lingvistice. Iată un exemplu ilustrativ:

„Elevul gândește în limba pe care o stăpânește cel mai bine, limba maternă. De aceea, apare ca un fenomen natural compararea continuă pe care el o face între limba străină pe care o învață și limba maternă. Când i se cere să formuleze o propoziție în scris sau oral, elevul o gândește întâi în limba maternă, apoi o traduce mental. În constituirea propoziției, el ține seama de elementele de morfologie sau sintaxă care diferă de limba maternă. Pentru înțelegerea unui text străin, cea mai indicată metodă este cea a traducerii.” (Brăescu, I., pag. 60.)

Indicatorii de tip managerial sunt incluși în interpretările evaluative ale documentelor școlare (de ex.: noile programe școlare, manualele), precum și în sugestiile de îmbunătățire a organizării învățării. Aceste observații rezultate ale analizelor amănunțite ale realității școlare, merită o atenție specială. Cele mai multe observații sunt legate de problema manualelor: ele sunt considerate „*prea schematice, nu dau destule informații*”

și material concret (Scridon, G., 1953). Se remarcă, de asemenea, că manualele sunt prea voluminoase, iar conținuturile lor presupun îmbunătățiri, ca de ex.: plasarea accentului pe îmbogățirea fondului lexical principal, textele au un stil dificil, sunt prea multe cuvinte necunoscute și prea puțină atenție se acordă cultivării limbii. Aspectele legate de structurarea conținutului sunt rezultatul studiului pragmatic al cerințelor; de exemplu: *programa prevede 30-40 de ore pentru însușirea diferențelor dintre alfabetul celor două limbi, dar se neglijează însușirea sunetelor specifice*. Scridon, G. precizează în articolul său că ar fi benefică întocmirea programelor speciale pentru predarea limbii și să fie „*părăsită metoda retrogradată a memorării mecanice*”.

Indicatorii sociopolitici constau în referirile marxiste în special în cazul tratării relației modele de învățământ-context social, precum și în evocarea concepției staliniste despre limbă. Modelul școlar frecvent evocat este cel sovietic.

Referințele bibliografice predominante, orientative pot fi incluse în următoarele categorii:

- Documente școlare supuse analizei, de ex.: manualele: „Limba română” - manual, 1954, clasa a V-a, manualele noi pentru clasele II, IV, din anii 1952-1953, programele școlare ale anilor 1951 -1952 etc.
- Referințe de specialitate: *Gazeta învățământului*(1952), afirmațiile acad. Emil Petrovici de la ședințele Institutului de Lingvistică din Cluj.
- Referințe bibliografice pentru indicatori socio-politici. Ex.: I. Stalin: *Despre învățarea obligatorie a limbii ruse în școlile din republicile și regiunile naționale* (1938), Stalin: *Marxismul și problemele lingvisticii*(1951).

Specificul indicatorilor de mai sus scoate în evidență câteva caracteristici ale fazei de tatonare în constituirea metodicii limbii române ca limbă nematernă.

Pe baza celor semnalate, putem configura constituenții „textului central”(Ch. Foucault, 1998), ce aparțin acestor discursuri, prin următoarele cuvinte cheie: *metoda comparativă, metoda centrată pe gramatică-traducere, eliminarea învățării mecanice, programe educative specifice*.

Trebuie semnalat că articolele publicate în revista *Limba română* își mută centrul de interes, în special, pe problemele de limbă, astfel încât studiile metodice, care apar în paginile ei, au în vedere îndeosebi strategiile de abordare eficientă a problemelor de limbă.

Numărul 2/1956 al revistei *Limba română*, semnalează apariția unor cărți de bază în orientarea organizării predării și în sistematizarea gândirii de didactică aplicată din acest domeniu. Este vorba de *Metodica predării*

limbii române la clasele V-VII, aparținând autoarei Chiosa Clara Georgeta (Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București), dar și de *Metodica predării literaturii române în clasele V-XI*, 1950, Editura Cartea Rusă, București, *Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor la lecțiile de limba și literatura română* (culegere de articole), Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

O lucrare care sintetizează principiile predării-învățării limbii române, ca limbă nematernă, este cartea de metodică Dumitrescu, V., Tittel, A.: *Îndrumător pentru predarea limbii române-clasa a V-a (școli cu predare maghiară)*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

Lucrarea cuprinde două părți: prima parte abordează fundamentele teoretice orientative, iar cea de-a doua are în vedere predarea principalelor cunoștințe de limbă (fonetică, morfologie, ortografie, sintaxa propoziției, punctuația). Prima parte a lucrării debutează cu descrierea specificului subiecților cărora li se adresează acest tip de educație lingvistică: „Deși elevii din aceste școli nu stăpânesc, în general, limba, la intrarea în școală, sistemul de predare nu poate fi totuși identic cu acela al predării limbilor străine deoarece scopurile sunt diferite.”(Dumitrescu, V.; Tittel, A., 1958, pag.10). Se accentuează necesitatea ca limba achiziționată să devină instrument de comunicare ceea ce „presupune din partea elevilor dobândirea treptată a deprinderii de a înțelege nemijlocit în limba română cele citite sau auzite, de a vorbi, de a scrie în această limbă, într-un cuvânt, de a gândi românește”.(Dumitrescu, V.; Tittel, A., 1958, pag. 11)

Referindu-se la metodologia predării limbii române, limbă nematernă, autorii susțin că situația pedagogică specială impune metode de lucru speciale. Propunerile de soluționare metodică sunt de-a dreptul moderne, prin raportare la contextul vremii. Strategia adecvată de lucru ar fi una combinată, adică o îmbinare a metodei directe cu cea a traducerii, metoda mixtă răspunzând cerințelor și specificului agenților acțiunii educaționale. „Metoda combinată presupune aplicarea metodei directe cu prilejul conversației sau al însușirii termenilor concreți; cu prilejul predării gramaticii însă, această metodă recomandă compararea cu aspectele similare din limba maternă sau explicarea deosebirilor dintre cele doua limbi”. (Dumitrescu, V.; Tittel, A. 1958, pag. 11) Acest mod de lucru, având un caracter flexibil, permite variate posibilități de adaptare.

Referitor la relația comparativă limbă de bază-limbă nouă, autorii semnalează necesitatea corelării lor adecvate, în așa fel încât limba de bază să nu reducă posibilitățile folosirii celei în curs de însușire, dar nici să nu se neglijeze explicațiile prin corespondențe, atunci când sunt necesare. O atenție specială se acordă și personalității elevului, pentru a stimula plăcerea muncii. Pentru a nu zdruncina încrederea elevului în propriile sale

forțe și a nu-i accentua timiditatea pe care și așa o datorează necunoașterii suficiente a limbii române, profesorul îi va cere totdeauna să vorbească cu glas tare. El va evita să facă glume sau comentarii pe socoteala pronunțării defectuoase a elevilor încurajând, dimpotrivă, orice efort susținut în muncă și orice succes la învățătură” (Dumitrescu, V.; Tittel, A. 1958, pag. 26.). Sunt propuse modalități de evaluare formativă: „La chestionarea elevilor, va trebui să se țină seama de particularitățile lor individuale, de posibilitățile de exprimare ale fiecăruia, de progresele obținute și greutățile întâmpinate.” (*op. cit*, pag.26.). Pentru a evita insuccesul școlar se consideră indispensabilă „ferirea” elevilor de memorarea mecanică a unor expresii greu de reținut, în special atunci când fenomenul desemnat prin acestea a fost însușit în limba maternă. În explicarea fenomenelor lingvistice specifice limbii române, fiecare definiție trebuie să fie susținută de analize gramaticale.

Alegerea textelor de analizat presupune -în concepția autorilor- o atenție deosebită. Textele trebuie prezentate gradat, la început sunt mai utile textele simple, referitoare la viața de toate zilele, asigurându-se familiarizarea elevilor cu o serie de termeni de uz practic.

Prezentând tipurile de lecții ce pot fi utilizate în funcție de obiectivele urmărite (lecții de comunicare a noilor cunoștințe, lecții de fixare, lecții de recapitulare, de verificare și control a cunoștințelor), autorii consacră un capitol separat pregătirii profesorilor pentru asigurarea calității lecției. Această parte prezintă principiile psihologice, ideologice, profesionale pe care trebuie să se bazeze munca de proiectare a unei activități calitative.

Munca profesorului eficient este rodul unei pregătiri temeinice și a unei documentări serioase și permanente, care se dobândește pe parcurs și nu „în ajunul fiecărei lecții”. Activitatea de predare-învățare trebuie să se fundamenteze pe principii științifice, adică pe psihologia învățării pavloviste. Evocându-se cercetările lui A .G. Ivanov-Smolenski, I. P. Karpov, I. V. Golubiev, I. P. Pavlov, se consideră că „mecanismele cerebrale care fac posibilă însușirea unei limbi străine sunt legate, pe de o parte, în mod direct, de senzațiile, percepțiile și reprezentările primite de la lumea înconjurătoare; în același timp, însă ele sunt legate și de mecanismele cerebrale analoge, care stau la baza însușirii limbii materne, aceasta din urmă participând ca niște părți componente, mai mult sau mai puțin importante, la desfășurarea procesului de învățare a limbii străine”(op. cit , pag. 39). Cunoașterea proceselor fiziologice care stau la baza însușirii limbilor trebuie să fie corelată cu pregătirea ideologică și cu cea profesională, prin care se realizează completarea reciprocă a teoreticului cu pragmaticul, orientarea procesului instructiv-educativ în spiritul idealului educațional al epocii. Premisa organizării eficiente a muncii o reprezintă: „împărțirea” timpului, organizarea activității elevilor, pregătirea materialului ajutător și doar astfel

fiecare lecție poate constitui un pas înainte în sistemul general al muncii educative. Organizarea eficientă a lecțiilor de limba română ca limbă nematernă presupune respectarea câtorva principii speciale. Nu e suficient (consideră autorii citați) să se țină cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, ci trebuie urmărite condițiile lor de viață, pentru a înțelege în ce măsură au posibilitatea să-și dezvolte vorbirea în școală și în afara școlii.

Partea a II-a a îndrumătorului metodic abordează modalități concrete de lucru în cadrul unor capitole de limbă. Sunt prezentate conținuturile științifice (de limbă) și strategia de lucru propusă de autori.

Cartea mai sus prezentată oglindește cu elocvență principiile psihopedagogice de predare-învățare a limbii române, ca limbă nematernă, din vremea respectivă. Această fundamentare poate fi considerată una modernă în sensul centrării reale pe specificul elevului, la care, încontinuu, trebuie să se adapteze planificarea procesului achizițional. Este remarcabilă structurarea clară a principiilor orientative de predare, a perspectivei metodice oferite profesorilor, perspectivă, care în configurația metodică actuală este reprezentată prin eclectismul preferințelor metodologice (sau a metodelor integrate), precum și prin unele manifestări ale pseudo-centrării pe elevi și specificul acestora.

Această perioadă de gândire pedagogică se grupează în jurul unui „text științific” central, care integrează elemente ale *psihologiei behavioriste*, *principiile învățării pavloviene* și *viziunea lingvistică contrastivă*. În prezentarea metodelor specifice pe care se fundamentează predarea limbii române ca limbă nematernă se poate remarca o *evoluție* evidentă: în prima etapă prevala metoda centrată pe gramatică și traducere, metoda directă fiind criticată pentru superficialitatea ei. Treptat, se realizează conturarea viziunii metodice specifice, clare (prin sinteza teză-antiteza, după termenii hegelieni), fiind propagată *metoda combinată* (sau mixtă), adică coroborarea metodei centrate pe traducere cu cea directă. Orientarea generală a vremii susține că doar prin integrarea celor două orientări strategice se poate asigura dezvoltarea echilibrată a competențelor comunicaționale.

Etapa anilor 1945-1960 reprezintă o ilustrare elocventă a maturizării unui domeniu de cercetare: dacă prima parte a acestei perioade poate fi considerată o etapă de tatonări (etapă pregătitoare), cea de a doua constituie o exemplificare (de exemplu prin lucrarea de metodică Dumitrescu, V.; Tittel, A., 1958) a maturizării gândirii și a cercetărilor din domeniul pedagogiei limbii.

4.2 Etapa anilor 1960-1970

Cea de a doua etapă supusă atenției investigatorului se relevă prin specificul gândirii pedagogice din anii 1960-1970. Textele reprezentative alese pentru această perioadă sunt:

Adam, Z.(1969): *Probleme specifice ale predării limbii române în școlile și secțiile cu limbă de predare maghiară*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Adam, Z; Balazs, J.; Balazs, L.(1960): *Helyesen románul*. Editura Științifică, București.

Berca, Ion(1964): *Metodica predării limbii române*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cecilia, Caroni(1967): *Metodica predării limbii și literaturii române*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Constantin Pufan: *Dificultățile copilului bilingv* (despre școală, familie, societate) în *Colocvii*, 1968/4.

Bledy, Geza; Jozsa, I.; Scridon, G.(1965): *Gramatica limbii române* (manual pentru școlile cu limbă de predare maghiară). Editura Didactică și Pedagogică, București.

Harnyacsek, Iosif: *Predarea lecturii literare la școlile cu limbă de predare germană* în *Revista de pedagogie*, 1971/8.

Morărescu, Simion; Peterfy, Emilia; Morarescu, Elvira; Doina, Bendorfeanu (1967): *Metodica predării limbii române pentru clasele I-IV ale școlilor cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare*, București.

Stoian, S; Berca, I; Clara Georgeta, Chiosa(1966): *Metodica predării limbii române*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

*** „Noi metode de predare a limbilor străine” în *Revista învățământului superior*, 1966/6.

În această perioadă, discursul pedagogic despre metodica predării limbii române ca limbă nematernă capătă câteva note specifice: apar referiri științifice și abordări rezumative despre bilingvism, persistă preocuparea pentru inovațiile din domeniul metodicii predării limbilor străine, apar lucrări de gramatică contrastivă care susțin învățarea de acest tip. Se poate remarca faptul că, din punct de vedere cantitativ, în această perioadă, ideile pedagogice și de metodică sunt prezentate predominant în cărți de metodică, manuale, tratate și de mai puține ori apar prezentări sub formă de articole. Argumentăm această schimbare prin nevoia de a renunța la fragmentarismul discursurilor pedagogice din articole și de a vorbi holistic.

În pedagogia limbii române ca limbă maternă se conturează, în această perioadă, câteva direcții clare de cercetare (reprezentate prin scrierile unor cercetători ca: I. Comănescu, C. G. Chiosa, C. G. Ionescu, Ion Berca, Stanciu Stoian, El. Constantinescu, A. Popescu ș.a.); ca de exemplu: interesul accentuat manifestat pentru dezvoltarea exprimării elevilor, preocuparea pentru îmbogățirea vocabularului, formarea deprinderilor elevilor de a aplica cunoștințele gramaticale în expunerile lor orale și scrise,

de a alcătui compuneri referitoare la opere literare etc. Pedagogia limbii române ca limbă nematernă continuă să preia aspectele generale abordate și le tratează dintr-o perspectivă specifică.

Constantin Pufan (1968), în una dintre publicațiile sale, definește esența bilingvismului, făcând distincție între *bilingvismul natural* (dictat de context) și *bilingvismul special creat* (care constă în organizarea situației de învățare a altei limbi). Autorul remarcă dificultățile posibile care apar în transpuneri dintr-un cod lingvistic într-altul, datorită demersului anevoios de actualizare a expresiilor limbilor diferite. Fenomenul interferenței poate determina diverse tulburări lingvistice, cele mai frecvente fiind pronunția incomprehensibilă, deformată a cuvintelor, bâlbâiala. Prevenirea acestor dificultăți speciale impune intervenții pedagogice personalizate, iar pentru susținerea curajului de a se exprima, se propune viziunea comparatistă.

Printre metodele noi de învățare a limbii este prezentată (în *Revista învățământului superior*, 1966) noua metodă audiolinguală, ca orientare didactică de origine franceză. O alta metodă ce susține învățarea eficientă este lectura cărților de limbă (având cuvinte explicate). Acest tip de învățare (consideră specialiștii) permite ca, după lectura celui de al doilea volum, să se achiziționeze un vocabular de 8000 de cuvinte. În scurta prezentare informativă se lasă pe seama cititorului remarcarea unilateralității acestor modalități de studiu.

Analiza cantitativ-calitativă a scrierilor pedagogice din această perioadă ne permite creionarea dominantelor sale. Se poate observa că, deși în epoca anterioară pedagogia aplicată a limbii propunea o strategie didactică combinată, *doar una* dintre orientările/componentele acesteia este dezvoltată prin teoretizări; este vorba de componenta învățării contrastive a limbii. Această realitate - credem noi - este determinată de amprenta puternică a descoperirilor lingvistice, de caracterul general-obiectiv al informațiilor din acest domeniu. Centrarea pe componenta exersării funcției comunicative a limbii ar presupune fundamentarea științifică a situațiilor specifice diverselor tipuri de bilingvism, în timp ce tratarea comparativă a fenomenelor gramaticale poate constitui un model adaptabil creativ.

O ilustrare bună a acestei concepții se conturează în manualele vremii, dintre care, pentru exemplificare, prezentăm *manualul de gramatică* (1956) elaborat de Bledy, Jozsa, Scridon (1965), autori evocați și în etapa anterioară datorită caracterului inovator al ideilor susținute. Manualul luat în atenție este o prezentare preponderent expozitivă a informațiilor, maniera de lucru cu acest instrument fiind lăsată la decizia profesorului. Cunoștințele de limbă sunt prezentate contrastiv, termenii de specialitate fiind explicați și în limba maternă a elevului. Acest instrument de lucru conține puține posibilități de exersare a deprinderilor creative, tipurile de exerciții propuse

servesc, mai degrabă, la fixarea, exersarea și verificarea gradului de înțelegere a fenomenelor lingvistice și gramaticale explicate.

Un studiu remarcabil de pedagogia limbii îl reprezintă scrierea lui S. Adam (1969) despre „problemele specifice ale predării limbii române în școlile cu limbă de predare maghiară”. Prima parte a lucrării se concentrează pe fundamentele teoretice ale posibilităților aplicative, prezentate în cea de a doua parte. Substratul conceptual al operei pornește de la abordarea limbii ca fenomen social complex, ca o sumă de procese psihofiziologice individuale, manifestate prin vorbire. Autorul accentuează necesitatea respectării normelor limbii folosite de colectivitate, ca premisă a comunicării eficiente.

Înșușirea unei limbi -consideră autorul- constă în stabilirea unor asociații directe între noțiuni și grupuri sonore corespunzătoare. Se preconizează relația dialectică gândire-limbaj atunci când se afirmă că „o dată cu însușirea cuvintelor în limba maternă, copilul învață să și gândească, începe să-și formeze noțiunile" (*op. cit.*, pag. 5).

Dincolo de interpretarea dată învățării - concepție rediscutată, regândită, redefinită în literatura actuală de specialitate- trebuie remarcată definirea însușirii limbii din perspectiva gândirii, ca element determinant: o limbă e achiziționată când omul gândește în limba respectivă. Însușirea unei limbi, consideră autorul, se poate realiza sub două forme principale: sub forma *stăpânirii mediate sau discursiv-logice*, sub forma *stăpânirii directe-intuitive*. Stăpânirea limbii sub forma discursiv-logică înseamnă concentrarea atenției asupra particularităților lexicale și gramaticale ale limbii. E o stăpânire *intermediată*, pentru că individul gândește în limba maternă, iar, apoi, prin traducere, gândurile, ideile le transpune în limba nou achiziționată. „Vorbitorul care stăpânește real o limbă se caracterizează prin aceea că folosește mijloacele lingvistice de comunicare intuitiv. Conștiința lui este aproape în întregime concentrată numai asupra conținutului de idei al vorbirii" (*op. cit.*, pag. 6). Acest tip de cunoaștere nu mai conține veriga traducerii, subiectul se implică spontan în exprimarea ideilor în limba nematernă.

În definirea bilingvismului sunt stabilite câteva forme de manifestare:

- faza bilingvismului incomplet, când a doua limbă e stăpânită pasiv;
- bilingvismul complet, adică faza bilingvismului congruent;
- faza bilingvismului substractiv(substitutiv), când a doua limbă achiziționată

devine limbă dominantă, din punctul de vedere al stăpânirii ei.

Autorul consacră o atenție specială bilingvismului instituțional și remarcă îmbunătățirile constatate în acest domeniu ca urmare a apariției noilor manuale specifice, a noilor programe, a tipăririi dicționarelor bilingve și a cărților de metodică. Se precizează, de asemenea, marile probleme

nerezolvate în acest domeniu, ca de exemplu: elevii cunosc o serie de reguli gramaticale, dar aplicarea lor se face anevoios pentru că este subapreciat rolul exercițiilor de vorbire, al conversației libere ca mijloc de însușire a limbii; elevii dispun de multe informații despre viața, opera literară a scriitorilor, dar vocabularul lor, modul lor de a construi fraze este sărăcăcios etc. Sunt prezentate, din perspectiva interferențială, deci behavioristă, greșelile de exprimare frecvent întâlnite, care sunt explicate prin stăpânirea mediată a limbii. Autorul consideră că sursa majorității erorilor de exprimare o reprezintă gândirea în limba maternă și exprimarea prin traducere. În partea a doua a cărții, problemele de fonetică, morfologie, sintaxă, vocabular sunt tratate contrastiv, explicarea fenomenelor de limbă bazându-se pe o documentare pretențioasă. Analiza științifică a fenomenelor abordate este urmată, în mod regulat, de indicații și sugestii metodice legate de problema tratată.

4.3 Etapa anilor 1970-1989 A treia perioadă identificată, inserată între anii 1970-1989, din punctul de vedere al tratării problemelor de pedagogia limbii ca limbă nematernă, este o perioadă seacă, ce se caracterizează chiar printr-un *hiatus*, prin minimalizarea(chiar anihilarea) importanței acordate alterității lingvistice. Textele reprezentative pentru această perioadă sunt:

Bărboi, C.(coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu. Instruire-Educare*, Editura Didactică și Pedagogică, 1983;

Bărboi, C.(coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983;

Bojin, Alexandru(coord), *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974;

Chiosa, Georgeta, Clara, *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București, 1971;

Drăgătoiu, I., Goia, Vistian, *Metodologia literaturii române, curs leto*, 1980;

Parfene, Constantin, *Literatura în școală. Contribuții la didactica modernă a disciplinei*, Editura Didactică și Pedagogică, 1977;

Popescu, Ștefania, *Limba română în școala generală. Sistem de predare și metodologie, Partea I*, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

În această perioadă, dispar programele, manualele specifice învățării limbii române ca limbă nematernă. Din perspectiva metodologică se poate vorbi în această perioadă de forme de aplicare ale așa-numitei „băi lingvistice”, în realitate fiind vorba de prevalarea orientărilor de omogenizare, care depreciază individualitățile, deci și alteritatea.

Cele mai multe scrieri privesc didactica limbii și literaturii române ca limbă maternă, foarte puține dintre metodicile acestei perioade incluzând capitole specifice pentru predarea limbii și literaturii române ca limbă nematernă.

De un real folos, în inovarea și racordarea didacticii L2 la orientările moderne din sociologie, lingvistică, psihologie și pedagogie, sunt lucrările de didactică aplicată ce apar la Facultatea de Litere din Universitatea București, secția franceză. Cursurile de didactică coordonate de Teodora Cristea: *10 concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère*, București, 1984, *De la linguistique à la didactique*(1982), *Linguistique et techniques d'enseignement* (1984), centrate, în special, pe raporturile particulare dintre lingvistică și pedagogia limbii, propun o nouă metodologie de învățare a limbii franceze ca limbă nematernă și constituie surse documentare ce pot fi transferate în zona predării-învățării limbii române atât ca limbă maternă, cât și ca limbă nematernă. Conținutul lucrărilor „topește” informații din domeniul sociolingvisticii, semanticii, teoriei enunțării, analizei discursului, teoriei actelor de limbaj, asigură baza teoretică fundamentală și interdisciplinară a pedagogiei limbii și orientează componenta pragmatică prin strategii aplicatorii. Dincolo de aceste aspecte, trebuie subliniat rolul abordărilor contrastive precum și importanța acordată noilor tehnici comunicative.

4.4 Etapa anilor de după 1989 A patra etapă o reprezintă etapa anilor de după 1989. Această etapă de gândire pedagogică se caracterizează printr-o deschidere pronunțată față de nou, printr-un interes față de viziunea integratoare asupra diverselor tipuri de alterități. În același timp, este o perioadă a coexistenței tendințelor de negare și de recunoaștere a alterității etnolingvistice. Pedagogia actuală a limbii are la bază un cumul informațional multidisciplinar, ceea ce permite și eclectismul metodologic ce caracterizează practica vieții școlare actuale.

Renașterea, revigorarea acestui domeniu, încercarea de sincronizare cu gândirea pedagogică modernă și postmodernă sunt susținute de marea diversitate a scrierilor din acest domeniu. Se poate vorbi chiar de o nouă generație de didcaticieni reprezentată de: Alina Pamfil, Margareta Negruț, Nicolae Eftenie, ș.a. Principalele lucrări tipărite în această etapă:

Georgeta Corniță, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române* (grădiniță, clasele I-IV, gimnaziu și liceu), Editura Umbria, Baia-Mare, 1993.

Vistian Goia, Ion Drăgotoiu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995.

Dumitru Ivănuș, Silvia Pitiriciu, Dragoș-Vlad Topală, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Avrămeanca, Craiova, 1997.

Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală* (ghid teoretico-aplicativ), Iași, Editura Polirom, 1999.

Dumitru Ivănuș, Silvia Pitiriciu, Dragoș-Vlad Topală, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, în „Limba română”*, Nr. 2(44), 1999, Anul IX, Chișinău.

N. Eftenie, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, București, 2000.

Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române*(gimnaziu, pentru limbile minorităților naționale), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.

Margareta Negru, *Ghid metodic al predării limbii române în școlile cu învățământ în limbile minorităților naționale*, Editura Studium, 2000.

Victoria Moldovan, Pop Liana, Uricaru Lucia, *Nivel prag pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Editure du Conseil de l'Europe, 2002.

Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise* Editura Paralela 45, Cluj-Napoca, 2003.

Norel Mariana, *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural*, ISPMN, 2008, p, 60-73.

Norel Mariana, Pop Liana, *Limba română ca a doua limbă*, MEC, *Proiectul pentru învățământul rural*, Editura Educația 2000+.

Dégi Zsuzsanna, *Predarea limbii statului în Târgu-Mureș și zonele sale limitrofe*, Editura Limes, 2008.

Kiss Zsuzsanna Éva, *Impedimente ale politicii educaționale privind bilingvismul în Ținutul Secuiesc*, Editura Limes, 2008.

Farkas Jenő, *Tradiție și modernitate în gramaticile româno-maghiare*

Discursul propus de autorii citați se constituie, de regulă, în funcție de trei categorii distincte de imperative: a) adecvarea demersului didactic la noul curriculum; b) configurarea unor strategii consonante cu specificul limbii române ca limbă nematernă; c) sincronizarea parcursurilor metodologice cu orientările actuale ale didacticii limbii și literaturii.

Realizarea unui demers consonant cu programa a însemnat așezarea lui în cadrul modelului comunicativ-funcțional care este un model structurant pentru acest obiect de studiu.

Lucrările citate fac ample trimiteri spre realizarea unui cadru de învățare capabil să respecte și să valorizeze identitatea culturală a elevilor, de asemenea se prezintă modele de învățare activă și explicită și de strategii menite să permită depășirea dificultăților specifice studiului disciplinei.

Majoritatea lucrărilor din perioada 2000-2009 conturează un demers consonant cu direcțiile actuale ale didacticii limbii și literaturii, concretizat în alegerea și/sau modelarea unor tehnici ancorate în pedagogia constructivistă și psihologia cognitivă, pe de o parte, în teoria comunicării, poetică și teoriile receptării textului literar, pe de altă parte.

Studiul limbii și literaturii române ca limbă nematernă(L2) se situează sub semnul comunicării (comprehensiune și producere de text), dar și sub semnul principiilor care structurează demersurile didactice, principii ce pot fi rezumate în termenii abordării limbii ca instrument fundamental al comunicării interumane.

Majoritatea lucrărilor publicate parcurg, în linii mari, următorii pași:
a) circumscrierea cadrului conceptual și metodologic al demersului didactic;
b) conturarea unor strategii specifice și c) exemplificarea lor.

Studiile de bi- și multilingvism în limba română, timide în mare parte, discută fenomenul din perspective euristice diferite; problematica bilingvismului instituțional în contextul structurilor școlare ale sistemului de învățământ din România reprezintă, la ora actuală, o temă mai puțin abordată la nivelul discursurilor științifice. Studiile centrate, mai ales, pe bilingvismul manifestat în zona secuimii, pun problema achiziției limbii române în școlile cu predare în limbile minorităților naționale își propun abordări din domeniul lingvisticii contrastive, al socio-lingvisticii, al sociologiei, al pedagogiei limbii, al politicilor și al practicilor educaționale.

Dezbaterile științifice au ca finalitate inițierea căutării și găsirea unui repertoriu semantic comun, obiectiv, în problematica teoriei și a practicii educaționale în context multilingv.

Concluzii. Diversitatea lingvistică și culturală mozaicată este o caracteristică a societății contemporane, specialiștii concluzionând că majoritatea populației de pe glob folosește cel puțin două limbi în comunicarea interumană cotidiană. Această realitate își pune amprenta și asupra sistemelor de învățământ, reclamând revizuirea finalităților educaționale, prin abordarea interdisciplinară a bilingvismului și multilingvismului, implicit a biculturalismului și multiculturalismului.

Realitatea psihopedagogică a învățării limbii române ca limbă nematernă (zonă încă neexplorată) impune conturarea unui ghid pentru managementul învățării limbii din perspectiva componentelor sale acționale, pe baza delimitării nivelului „static” (cel al proiectării) și „al celui dinamic”(al aplicării în praxisul pedagogic).

Perspectiva diacronică asupra pedagogiei limbilor (politici curriculare, curriculum, demersuri tipice de predare-învățare-evaluare, repere psihopedagogice și lingvistice care vizează competența de comunicare) obligă la un studiu constatativ al practicii vieții școlare din perspectiva prototipurilor pedagogice conturate de managerii acțiunii de învățare - profesorii, pe baza experiențelor dobândite în practica curentă, prin dialogul cu subiectul acțiunii instructiv-educative –elevii.

PROF. DR. IONEL-DANIEL RĂDUIANU

RESURSELE DE APĂ DIN BAZINUL HIDROGRAFIC AL RÂULUI SUCEAVA ȘI VALORIFICAREA LOR ECONOMICĂ

Primele informații despre hidrografia Moldovei le întâlnim în scrierile antice ale lui *Herodot*, *Strabon*, *Pompeius Mela*, *Ptolemeu*, *Pliniu cel Bătrân* ș.a. În aceste scrieri **Siretul** era denumit „*Ararus-Hierassus*”.

Abia în Evul Mediu se poate spune că apar o serie de observații referitoare la apele din acest spațiu. În Evul Mediu timpuriu apar toponime noi, ca hidronimele slave **Bistrița** (*bistro - repede*), **Suceava** (*Suci - secetos*) și altele. În cronicile moldovene din perioada 1359-1700 sunt menționate informații cu caracter geografic referitoare la așezări, râuri, inundații, secete, drumuri.

Bazinul hidrografic al râului Suceava se află amplasat în partea de nord-est a României, la frontiera cu Ucraina, având o formă alungită, fiind dispus aproximativ pe direcția NV-SE (fig. 1). Râul Suceava constituie primul afluent important pe care Siretul îl primește după intrarea în țară.

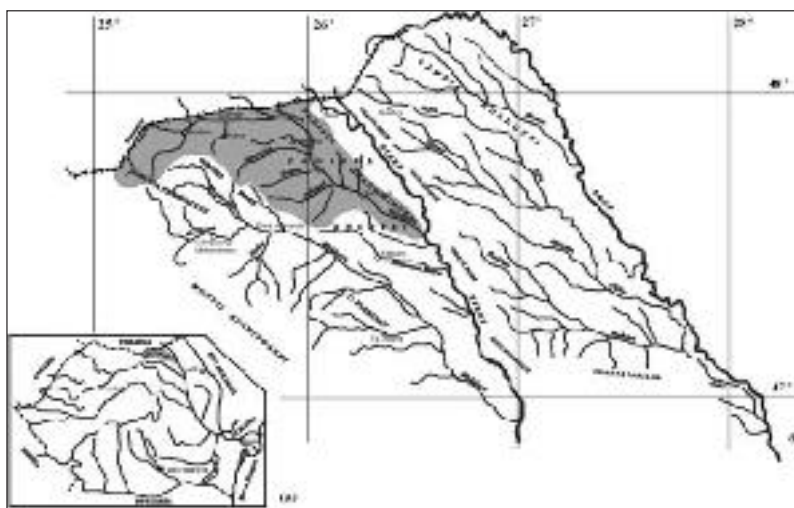


Fig. 1. Poziția bazinului hidrografic al râului Suceava în cadrul României (a) și a Moldovei de Nord (b)

Bazinul Sucevei are o altitudine medie de circa 850 m, iar extremele se situează la 1.494,2 m (Vf. Vejul Mare) și 245 m (la vărsarea Sucevei în Siret). Înălțimile cele mai mari sunt concentrate în sectorul montan, adică în partea de vest și nord-vest unde, în mai multe vârfuri, ele depășesc 1.200 m.

Conform sistemului de ierarhizare propus de Gravelius, Suceava reprezintă râul principal care, de-a lungul lungimii sale de 173 km, primește circa 97 afluenți de ordinul întâi, 165 de ordinul doi, 87 de ordinul trei etc. Cele mai multe cursuri de ordine superioare se remarcă în bazinele secundare ale Brodinei, Putnei, Suceviței, Solonețului și Bâlcăi Mari.

Panta medie a Sucevei este de 6 m/km. Ea variază de la un sector la altul: în zona montană depășește 13 m/km, iar în zona de podiș scade la 4 m/km. Afluenții râului Suceava au pante mari ale albiilor ce depășesc 50 m/km în zona montană: *Izvor* (154 m/km), *Cobilioara / Cobelor* (91 m/km), *Sălaș* (78 m/km), *Valea Boului* (74 m/km), *Sludnica* (63 m/km), *Pârâul Ascuns* (61 m/km), *Aluniș* (58 m/km), *Strujinoasa* (58 m/km), *Bercheza* (55 m/km), *Drăgoșina* (54 m/km) ș.a. În zona de podiș pantele sunt mai coborâte. Variaza între 40 m/km pe pârâul *Voievodeasa* și 3 m/km pe râul *Bâlca Mare*.

Râul Suceava prezintă un coeficient de sinuozitate de **1,68**. Dintre afluenții de ordinul întâi cel mai ridicat coeficient de sinuozitate îl are pârâul *Pozen* ($K_s = 1,76$). Pentru ceilalți afluenți de ordinul întâi valorile coeficienților de sinuozitate variază între 1,01 (*Izvor*) și 1,55 (*Sucevița* și *Soloneț*).

Densitatea rețelei hidrografice se caracterizează printr-o zonalitate verticală, având valori ce cresc de la est spre vest. Densitatea medie a rețelei hidrografice este de **0,75 km/km²**. Valorile cele mai reduse se întâlnesc pe cursul inferior (0,20 – 0,24 km/km²).

Râul Suceava (fig. 2 și 3) izvorăște din extremitatea nordică a Obcinei Feredeului, mai exact din versantul nordic al Culmii Alunișului, de la altitudinea de 1.200 m, format din doi afluenți: *Izvor* și *Aluniș*, care se unesc la Izvoarele Sucevei. Se varsă în râul Siret la Roșcani-Liteni, la o cotă de 232 m.



Fig. 2. Secțiunea Ulma
(foto 2008)



Fig. 3. Secțiunea Frătăuții Noi
(foto 2008)

În lungul râului Suceava, debitele de apă cresc din amonte spre aval: **4,23 m³/s** la Brodina, **11,73 m³/s** la Țibeni și **16,46 m³/s** la Ițcani.

În zona Obcinelor Bucovinei predomină alimentarea de **tip pluvio-nival**, cu ușoare ponderi **nivo-pluviale** în munții cei mai înalți de la obârșie. Scurgerea din ploii depășește 60% din scurgerea superficială. În zona Podișului Sucevei alimentarea superficială este de **tip pluvio-nival**.

Râul Suceava prezintă un debit modul ce crește din amonte spre aval de la **4,23 m³/s** la Brodina, în cursul superior, unde suprafața bazinului este de 590 km², la **11,73 m³/s** la Țibeni, în cursul mijlociu, unde suprafața de alimentare totalizează 1009 km², la **16,46 m³/s** la Ițcani, în cursul inferior, unde suprafața bazinului este de 1989 km².

Dintre afluenți, cea mai mare contribuție la alimentarea râului Suceava o are râul Brodina (1,69 m³/s, debit modul). Celelalte cursuri tributare Sucevei participă cu debite cuprinse între 0,08 m³/s (Dragomirna) și 1,23 m³/s (Sucevița).

Debitul mediu specific se caracterizează prin valori cuprinse între 3,20 l/s/km² (Dragomirna la Lipoveni) și 12,20 l/s/km² (Putna la Putna).

Analiza șirurilor de debite maxime anuale de la cele 10 posturi hidrometrice din bazinul studiat arată că râul Suceava și afluenții săi principali au prezentat, de-a lungul anilor de observație, importante variații ale acestui tip de debite de la un an la altul. Anii în care s-au produs cele mai mari debite maxime sunt: 1969, 1970, 1972, 1974, 1975, 1978, 1979, 1981, 1988, 1991, 1995, 1996, 2002, 2005 și 2008.

Pe râul Suceava, cel mai mare debit maxim a fost de **1946 m³/s** (la Ițcani), la data de 27 iulie 2008. Pentru sectorul superior (la Brodina) debitul maxim maximorum a fost de **465 m³/s** (atins în iulie 2008), iar pentru cel mijlociu (la Țibeni), **966 m³/s** (iulie 2008).

În luna iulie 2008 s-au produs cele mai puternice viituri înregistrate în bazinul hidrografic al Sucevei. Aceste viituri au produs o serie întreagă de inundații ce au afectat localitățile: *Țibeni, Putna, Sucevița, Marginea, Rădăuți, Straja, Brodina, Vicovu de Jos, Vicovu de Sus, Gălănești, Horodnic* ș.a.

Pe râul Suceava, cele mai mici valori ale debitelor minime care s-au înregistrat sunt: **0,07 m³/s** (ianuarie 1962) la Brodina, **0 m³/s** (ianuarie-martie 1987, secare de iarnă datorită înghețului complet) la Țibeni și **0,175 m³/s** (ianuarie 1995) la Ițcani.

În bazinul hidrografic al Sucevei, fenomenele de îngheț sunt prezente în intervalul noiembrie - martie, având o durată medie ce oscilează între 75 și 85 zile. Pe râurile de munte fenomenele de gheață apar cel mai timpuriu în prima decadă a lunii noiembrie (5 - 6 XI), cel mai târziu la sfârșitul lunii decembrie (27-29 XII) și în medie la începutul lunii decembrie (2-3 XII). Duritatea totală medie a principalelor râuri din bazinul hidrografic al Sucevei

a fost cuprinsă între $9,14^{\circ}\text{G}$ (Suceava la Brodina) și $16,0^{\circ}\text{G}$ (Solonețul la Părhăuți). Pe râul Suceava, duritatea totală medie a apei crește de la $9,14^{\circ}\text{G}$ în sectorul superior (valoare redusă datorită faptului că bazinul se suprapune în acest sector zonei flișului), la $13,47^{\circ}\text{G}$ la Ițcani (după ce colectează apele mai dure ale Solonețului), apoi la $14,48^{\circ}\text{G}$ în zona de vărsare (Liteni). Duritatea totală medie crește din amonte spre aval. Valorile maxime ale durității totale au oscilat între $19,4^{\circ}\text{G}$ și $37,0^{\circ}\text{G}$, în timp ce valorile minime s-au situat între $1,7^{\circ}\text{G}$ și $8,7^{\circ}\text{G}$.

Apele subterane situate în calcare marnoase, gresii, nisipuri sunt la adâncimi mai mari de 1.000 m, sunt mineralizate și au temperaturi de circa 17°C . Cele mai reprezentative sunt cele din depozitele detritice și argilo-nisipoase din zona Volovăț-Dornești. Apele freatice captive au caracter temporar și apar în toate tipurile de sol, au debite mici ($0,1\text{ l/s}$). Ele se întâlnesc pe interfluviile joase de la Șerbăuți, Călinești, Calafindești, sau la adâncimi de 5-20 m, care au fost captate prin fântâni sau izvoare în vetrele tuturor satelor din zonă. Apele freatice din depozitele coluviale și proluviale de pantă au adâncimi de 10-12 m și un debit de $0,5\text{ l/s}$.

Apele uzate menajere (fig. 4 și 5) reprezintă o sursă importantă de poluare a apelor din bazinul hidrografic al râului Suceava prin intermediul stațiilor de epurare, care nu epurează apa decât într-o anumită pondere, sau avem de-a face cu deversări directe în pâraie și râuri.



Fig. 4. Deversare de ape menajere în Suceava
orașul Suceava



Fig. 5. Colectare ape uzate în

Dintre toate stațiile de epurare din bazinul hidrografic studiat, S.C. ACET S.A. Suceava deversează cel mai mare volum de ape uzate. Stația de epurare funcționează necorespunzător, are o capacitate de 2000 l/s , iar debitul mediu evacuat este de $479,053\text{ l/s}$.

În raport cu criteriile ICPDR unitatea depășește limita impusă la indicatorii fosfor total ($2,554\text{ mg/l}$) și detergenți sintetici ($1,265\text{ mg/l}$) și fenoli ($0,712\text{ mg/l}$). Această stație deservește municipiul Suceava

caracterizată printr-un număr de 138.300 locuitori echivalenți. Stația de epurare a beneficiat de lucrări de re tehnologizare.

Râul Suceava în secțiunile Brodina, Mihoveni și Ițcani s-a încadrat în clasele I și II de calitate la toți indicatorii analizați, iar în secțiunea Liteni în clasele II-IV (clasa a IV-a în 2005). Râul Soloneț, datorită clorurilor și amoniului, se încadrează în clasa a III-a de calitate, iar râul Pozen s-a încadrat, pe toată perioada analizată, în clasele de calitate IV și V.

Din punct de vedere biologic (al indexului saprob), râul Suceava s-a încadrat în clasa I de calitate în secțiunea Brodina, respectiv a II-a în secțiunile Ițcani și Liteni, iar râul Pozen se încadrează în clasa a III-a de calitate în secțiunea Satu Mare.

În bazinul hidrografic al râului Suceava s-a contractat în anul 2009, de către agenții economici (în număr de 31), un volum de 8.301.000 m³ ce au ca sursă apele de suprafață. Cei mai mari consumatori de apă ce provine din sursele de suprafață sunt: S.C. ACET S.A. Suceava (5.750.000 m³/an) și S.C. AMBRO S.A. Suceava (1.430.000 m³/an).

Fără intenția de epuizare a unui subiect atât de vast, studiul realizat se bazează pe o documentație desfășurată în biblioteci, arhive, baze de date specializate și instituții de profil, dar în egală măsură și pe teren, în unități de tratare a apei, stații de epurare, agenții de protecție a mediului, SGA, în lungul canalelor de evacuare, în diverse cartiere urbane și rurale, în lungul cursurilor de apă ș.a.

Bibliografie:

Barbu N. (1976), *Obcinele Bucovinei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

Băcăuanu V. et al. (1980), *Podișul Moldovei: Natură, om, economie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

Bojoi I., Brânduș C. (1982), *Considerații geohidromorfologice asupra luncii râului Suceava în sectorul Udești-Liteni*, Bul. Soc. de Stud. Geogr. din România, seria nouă, tom VI (LXXVI), București.

Diaconu C. (1971), *Râurile României: monografie hidrologică*, București.

Minea I., Romanescu Gh. (2007), *Hidrologia mediilor continentale. Aplicații practice*, Casa Editorială Demiurg, Iași.

Olariu P. (1976), *Procese geomorfologice și microrelieful șesului Suceava în sectorul Suceava – Verești*, Mss. Cat. Geogr. Univ. „Al. I. Cuza”, Iași.

Olariu P. (1983), *Șesul Sucevei extracarpatică. Studiu de geomorfologie aplicată*, Teză de doctorat, Iași.

Pătru Ileana, Zaharia Liliana, Oprea R. (2006), *Geografia fizică a României: climă, ape, vegetație, soluri*, Editura Universitară, București.

Pișota I., Zaharia Liliana (1995), *Resursele de apă din România și protecția lor*, Analele Universității din București, XLIV.

Rădoane Maria, Rădoane N. (2003), *Dinamica sedimentelor în lungul râului Suceava*, Analele Universității "Ștefan cel Mare" Suceava.

Rădoane Maria, Rădoane N. (2007), *Geomorfologie aplicată*, Editura Universității din Suceava, Suceava.

Romanescu Gh. (2003), *Inundațiile – între natural și accidental*, In: Riscuri și catastrofe, Editor Victor Sorocovschi, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Romanescu Gh. (2004), *Zonele umede – între preservare și eradicare*, Lucrările Seminarului Geografic "Dimitrie Cantemir", Nr. 23-24, Iași, pag. 115-126.

Romanescu Gh. (2006), *Hidrologia uscatului*, Editura Terra Nostra, Iași.

Romanescu Gh. (2006), *Inundațiile ca factor de risc. Studiu de caz pentru viiturile Siretului din iulie 2005*, Editura Terra Nostra, Iași.

Sorocovschi V. (1977), *Probleme metodologice privind studiul resurselor de apă*, Stud. Univ. "Babeș Bolyai", Seria Geol.-Geogr., fasc. 2, Cluj-Napoca.

Ujvári I. (1972), *Geografia apelor României*, Editura Științifică, București.

Vieru N.P. (2008), *Studiul calității apelor în municipiile reședință de județ ale Moldovei*, Teză de doctorat, Universitatea "Al. I. Cuza" Iași.

Zaharia Liliana (2003), *Les ressources en eau de la Roumanie: gestion et qualité*, Cahiers de géographie physique, no. 14, GGMN Lille.

PROF. MARCELA RÂPANU

CONVERSIUNEA ÎN CREAȚIA POETICĂ EMINESCIANĂ

Literatura reprezintă modalitatea de a introduce esența lucrurilor în conștiința umană. Hölderlin formula ideea că "poezia constă în a întemeia existența cu ajutorul verbului." Prin cuvântul care aduce în conștiință esența tuturor lucrurilor se întemeiază imaginea poetică, expresie subiectivă a relației poetului cu lumea.

În poezie, cuvintele își pierd referirea obiectuală, dobândind în schimb și un conținut afectiv. Conversiunea, mijloc intern de îmbogățire a vocabularului, are multiple implicații stilistice deoarece ea reprezintă o importanta sursă de expresivitate a limbajului poetic, caracterizat în primul rând printr-o mare concizie. Procedul conversiunii este utilizat în multe

creații eminesciene. Studiul acestui procedeu descoperă valențele sale expresive, deschiderea spre metaforă și simbol a limbajului poetic eminescian. Trecerea la o nouă parte de vorbire este marcată atât morfologic, prin selecția mărcilor flexionare proprii clasei la care s-a trecut, cât și sintactic, prin apariția noii clase în contextele specifice. Caracteristicile morfologice și sintactice se manifestă, de obicei, simultan. Ne vom referi la câteva aspecte referitoare la *substantivizare*, *adjectivizare* și *adverbializare*.

1. În cadrul substantivizării se disting două modalități: substantivizarea cu indici morfologici (articol, desinențe, mărci ale numărului și cazului) și substantivizarea fără indici morfologici. Acest tip de substantivizare implică dificultăți de identificare deoarece ea este exclusiv sintactică, fiind marcată prin posibilitatea adjectivului și adverbului de a apărea în contexte specifice substantivului.

Procedeu de conversiune are funcție lexicală, funcție semantică, iar în unele situații deosebite dobândește și funcție stilistică. Substantivizarea verbelor la modurile supin, participiu, infinitiv precum și a adjectivelor este un procedeu foarte frecvent întâlnit. În cazul pronumelor, al adverbilor sau al verbelor la modul gerunziu și al interjecțiilor ea este accidentală. Funcția stilistică nu apare în situația conversiunilor gramaticalizate, intrate în uzul limbii, ci la acelea rare, accidentale. Plasarea construcției în contexte complet noi reprezintă un factor de relevanță stilistică, conferind valoare morfologică limbajului poetic eminescian.

Se disting mai multe categorii ale substantivizării:

1. Substantivizarea adjectivului realizată prin articularea cu articol hotărât, nehotărât, demonstrativ sau prin alte mijloace ale flexiunii substantivale.

Exemplu: „Am coborât cu-al meu senin
Și m-am născut din ape.”
„E un adânc asemenea
Uitării celei oarbe.”

(Luceafărul)

Prin substantivizare se produce o mutație semantică. Adjectivul înalt exprimând o caracteristică a spațiului cosmic, capătă prin articulare sensul de „spațiu”.

Exemplu: „Dar nu mai cade ca-n trecut
În mări din tot înaltul”

(Luceafărul)

Adjectivul adânc sugerează prin substantivizare imaginea unei zone în care își au geneza spațiul și timpul.

Exemplu: „Nu e nimic și totuși e
O sete care-l soarbe
E un adânc asemenea

Uitării celei oarbe.”

(*Luceafărul*)

2. Substantivizarea pronumelui este posibilă în cazul pronumelor personale, reflexive, negative și nehotărâte. Pronumele negativ nimic și pronumele reflexiv sine trec cel mai frecvent și la clasa substantivului. Substantivul nimicuri obținut prin conversiunea pronumelui negativ dobândește semnificații diferite în funcție de contextul poetic. Astfel, în poezia *Adio*, în versurile: „Chiar dacă astăzi mai ascult/Nimicurile aceste” substantivul nimicuri desemnează evenimentele unui trecut irecuperabil, privite cu sentimente de regret de poetul care constată că viața, dragostea sunt supuse trecerii, eroziunii timpului.

În poemul *Scrisoarea III*, același substantiv pune în lumină lipsa de valoare, minciuna, impostura: „La tovarășii săi spune veninoasele-i nimicuri.” La singular, substantivul nimic configurează a imagine de apocalips, un cataclism de proporții cosmic:

„se poate ca balta de sus să se spargă
Să cadă nimicul cu noaptea lui largă.”

(*Mortua est*)

3. Substantivizarea numeralelor cardinale

Vom lua în discuție situația numeralelor unu și una a căror conversiune este frecvent întâlnită. Ele se asociază pronumelor tot, toate, exprimând unicitatea primordială universul văzut ca un întreg:

„Căci unul erau toate și toate era una.” (*Rugăciunea unui dac*)

„Unul e în toți, tot astfel precum una e în toate.” (*Scrisoarea I*)

4. Substantivizarea adverbelor

În celebrele versuri: Din sânul vecinicii ieri/Trăiește azi ce moare”

(*Luceafărul*) cele două adverbe de timp ieri și azi exprimă antiteticele prezentul și trecutul.

5. Substantivizarea verbelor la moduri nepersonale (participiu, gerunziu, supin, infinitiv)

Sunt folosite foarte frecvent substantivele de origine verbală provenite din infinitivul lung și din supin. Aceste forme își reafirmă perspectiva dinamică, specifică conținutului semantic al verbului.

Exemplu: „Din încrețirea lungii rochii

Răesai ca marmura în loc.”

(*Atât de fragedă*)

„Și tot pe lang-acestea cerșesc înc-un adaos:

Să-ngăduie întoarcerea-mi în vecinicul repaos.”

(*Rugăciunea unui dac*)

Supinul substantivizat exprimă un fapt încheiat, pe când infinitivul lung are sensul unui prezent permanent: „Eu te fac s-auzi în taină/Mersul cârdului de cerbi.” (*O, rămâi...*)

„Când torsul se-aude l-al vrăjilor caier/Argint e pe ape și aur în aer.” (*Mortua est*).

II. Adjectivizarea substantivului

Prin adjectivizarea substantivelor se obține metafora. L. Blaga considera metafora procedeul cu cel mai important potențial expresiv, ea constituind un element central și definitoriu al artei, un factor de unitate stilistică la nivelul unei culturi. Transformarea gramaticală duce la transfigurarea realității. Ne vom referi la substantivele copilă, fecioară și regină. Ele apar atât în creațiile de tinerețe (ex.: „Să mai privesc o dată câmpia-nfloritoare/ce zilele-mi copile și albe le-a țesut.” (*Din străinătate*) cât și în operele de maturitate.

„Iară luna argintie ca un palid dulce soare

Vrăji aduce peste lume printr-a stelelor ninsoare.

Când în straturi luminoase basmele copile cresc.” (*Memento mori*)

Spectacolul lumii aflate sub ochiul contemplativ al lumii este descris cu ajutorul aceluiași procedeu:

„Mii pustiuri scânteiază sub lumina ta fecioară.” (*Scrisoare I*)

„Voi urmați cu răpegiune cugetările regine”

III. Adverbializarea

Adverbele provenite din conversiunea unor substantive sunt destul de puține și se referă la sfera semantică a timpului („seara”, „noaptea”, „vara”, „iarna”).

Exemplu: „Când cu gene ostenite sara suflu-n lumânare...”
(*Scrisoare I...*)

Seara și noaptea sunt momente în care fiorul nopții aduce liniștea, beatitudinea. Identică somnului, noaptea deschide porțile visului, ale paradisului pierdut. Refugiul în acest spațiu al reveriei are semnificația unei depărtări de realitate.

Un deosebit efect stilistic este creat prin utilizarea substantivului nod cu valoare adverbială, creație lexicală specific eminesciană.

Exemplu: „Un vânat giulgi se-ncheie nod
Pe umerele goale.” (*Luceafărul*)

1. Adverbializarea adjectivelor

Și uscat foșni mătasa pe podele, între glastre,
Între rozele de Șiras și lianele albastre;

(*Scrisoare IV*)

Bibliografie:

Blaga, Lucian; „Geneza metaforei și sensul culturii” în *Opere*, vol. IX, Ed. Mnerva, 1985.

Dindelegan, Pană Gabriela; „Substantivizarea prin conversiune” în revista *Limba și literatura română*, nr. 4, 1988, p 5-8.

Eminescu, Mihai; *Poezii*, Ed. Junimea 1990

Vianu, Tudor; *Studii de stilistică*, Ed. Didactică și Pedagogică, 1968

GÂNDURI LA CEAS ANIVERSAR

Iată că s-au scurs 155 de ani de când a luat ființă Școala Normală „Vasile Lupu” din Iași. A trecut timpul sau noi am trecut peste timp...

Sunt mândru că mă număr printre numeroșii absolvenți ai acestei prestigioase instituții de învățământ românesc. Sufletul îmi vibrează ori de câte ori îi trec pragul, sau atunci când citesc o lucrare despre Școala Normală „Vasile Lupu” din Iași, când aud o știre la radio, ori atunci când citesc o știre în presă despre școala unde am învățat cinci ani de zile. Ori de câte ori am avut prilejul, am memorat clipele frumoase din liceu, alături de distinșii și dragii noștri profesori și colegi, dar și momentele amuzante, precum și unele mai puțin plăcute, dar pe care le-am depășit cu bine.

Un distins profesor și director al Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași scria în una din numeroasele cărți publicate că „nu poți fi educator adevărat, cu har adică, dacă nu iubești copiii și nu îți onorezi profesia cu pasiune și cu devotament”. Consider că ideea enunțată a fost, este și va rămâne de actualitate, indiferent cât de mult ne vom schimba, cât de mult ne vom moderniza. Profesorii noștri din Școala Normală ne spuneau că trebuie să înveți toată viața. Nu știu cât am conștientizat în acea perioadă, dar m-am convins de-a lungul carierei didactice de acest mare adevăr. Edificatoare sunt în acest sens cuvintele lui Victor Eftimiu, care scria: „Când ți-a intrat în cap că nu mai ai nimic de învățat și că poți să-i înveți pe alții, ești un om sfârșit”.

Cei mai buni învățători, cei mai devotați profesiei pentru care s-au pregătit sunt, fără îndoială, absolvenții de Școală Normală. Evident că, în actualul context, învățătorul nu poate rămâne doar cu pregătirea medie din Școala Normală. Este necesară pregătirea superioară prin facultățile de profil. Îmbucurător este faptul că un număr din ce în ce mai mare de învățători sunt înscriși la Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, dar și la alte facultăți. În calitate de inspector am auzit aprecieri deosebite din partea cadrelor didactice universitare, care afirmă că studenții care la bază sunt învățători sunt cei mai conștiincioși, harnici și foarte serioși, Școala Normală punându-și amprenta asupra pregătirii inițiale a acestora. Cuvinte frumoase la adresa învățătorilor am auzit și în calitate de metodist sau de inspector de specialitate, din partea membrilor comisiilor pentru acordarea gradului didactic I sau cu prilejul altor manifestări la care au participat și învățătorii.

Chiar și colegii noștri, care au renunțat la profesia de dascăl, îmbrățișând alte profesii din sfere mai înalte, cum ar fi judecător, procuror, avocat, notar public, ori de câte ori ne-am reîntâlnit au mărturisit că se simt normaliști, că Școala Normală și-a pus amprenta asupra evoluției lor ascendente pe scara valorilor societății.

Pe parcursul anilor m-am convins că dacă vrei să fii respectat, trebuie să respecti la rândul tău. Să-ți respecti părinții, profesorii, dar și elevii cu care lucrezi. Nu poți să fii respectat dacă nu-ți câștigi respectul celor din jur prin comportamentul tău. Respectul, dragostea față de profesia de dascăl și față de elevi, bunele maniere, buna cuviință, respectul față de cei din jur mi le-am sedimentat în Școala Normală, fiindu-mi adevărate și solide repere în viață și în cariera didactică.

Toată admirația pentru distinșii directori și profesori care au slujit și slujesc cu devotament Școala Normală „Vasile Lupu” din Iași.. Dumnezeu să-i odihnească pe cei plecați în lumea celor drepti, iar celor în viață le doresc sănătate, bucurii și viață îndelungată.

De-a lungul celor 155 de ani de existență de Școală Normală la Iași au fost și perioade mai grele, au fost adevărate momente de cumpănă. Spre exemplu, au fost voci care au susținut după Revoluția din 1989 că școlile normale nu-și mai au sensul și nici locul. A fost o perioadă cu adevărat dificilă, dar, până la urmă a învins rațiunea.

Școala Normală „Vasile Lupu” din Iași reprezintă o instituție de învățământ de prestigiu în peisajul învățământului ieșean și național. La ceas aniversar îi urez din inimă să dăinuie peste veacuri, spre binele învățământului ieșean, spre binele învățământului românesc.

Iași, 2010

Prof. Iulian Cristea, Inspector de specialitate, IȘJ Iași

AMINTIRI, REGRETE, ÎMPLINIRI

În ajunul sărbătoririi a 155 de ani de la înființarea Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași, încerc să aștern pe foaia de scris, amintirile, regretele și împlinirile pe parcursul a 21 ani de activitate profesională în această școală.

Aici am trăit revoluția din decembrie 1989, toate schimbările de după revoluție, când colegii, elevii, părinții se bucurau că am obținut libertate, libertate de acțiune, libertatea cuvântului. Era mult entuziasm!!! Au fost ani frumoși, cu multe satisfacții profesionale, dar și multe regrete.

În luna iunie, anul 1991 am organizat un schimb de experiență cu o școală din orașul Criuleni, Republica Moldova, așezat pe malul Nistrului, un loc binecuvântat. Pregătirea acestui schimb a durat vreo trei luni dar a meritat. În ziua când s-a organizat ”Podul de flori” am trecut podul peste Prut pe la Vama Albița cu un grup de 30 elevi, și un grup de profesori ai școlii (Gabriela Lazăr, Elena Andrei, Ștefania Pânzaru). Totul a fost gratuit, masă, cazare, transport. Am asistat la lecții, am vizitat orașul Chișinău, ne-am plimbat cinci ore pe Nistru cu vaporul, am trecut Nistru și am vizitat orașul Dubăsari, deci am ajuns și în Rusia unde am vorbit în limba rusă (ajutați de

profesoara de educație fizică, Ștefania Pânzaru, care era o foarte bună metodistă, cu o cultură vastă, campioană europeană, balcanică la aruncarea greutății și a discului, de nenumărate ori) deoarece dacă am fi vorbit românește nu ne primeau în magazine, cofetărie etc. Am dat spectacol în curtea școlii unde s-au prins la horă toți elevii, cu toate că aveau a doua zi examene. Au plâns de bucurie când au văzut că noi suntem la fel ca ei, vorbim aceeași limbă, dansăm aceleași dansuri. A fost o experiență deosebită! Dar regret că, la întoarcere în țară, în loc să primim felicitări pentru această activitate, am fost sancționate.

O amintire plăcută este înființarea ansamblului de jocuri populare de care m-am ocupat pe parcursul a nouăsprezece ani. Am reușit crearea unui site (www.ansamblulhora.tk), realizat de elevul Radu Cimpoi din clasa a X-a D unde am introdus fotografii cu dansatorii, soliștii vocali (Petronela Adumitroae și Radu Cimpoi) spectacole în diverse locații, festivaluri, istoric, participarea în proiectul „Practici de Sântandrei” (ce s-a desfășurat pe parcursul a șapte ani, unde coordonator a fost distinsa profesoară de arte vizuale, Maria Agapi cu care am colaborat foarte frumos pe parcursul anilor). Un ajutor important l-am primit din partea profesorilor de muzică Gheorghe Honciuc, Viorel Bârleanu și nu în ultimul rând profesorul Adrian Ardeleanu care dirija orchestra școlii și îmi dădea aprobarea pentru intrarea în spectacol.

Experiențe plăcute au fost și participările la Olimpiadele de Pedagogie – Psihologie în calitate de însoțitor al lotului olimpic, iar doamna director Mihaela Ungureanu corector, unde de fiecare dată ne-am întors cu rezultate, mențiuni, premii. Am vizitat locuri minunate împreună cu elevii olimpici în zonele Galațului, Oradiei, Sucevei, Sighetu-Marmației, Sloboziei.

Consider ca împlinire profesională activitatea în arta tapiseriei pe care am învățat-o de la doamna profesoară Gabriela Lazăr. Pe parcursul anilor am organizat expoziții, am oferit tapiserii cu motive românești în cadrul proiectelor europene, am lucrat mereu când am avut timp disponibil. Am propriile mele modele de tapiserie, îmi pregătesc singură materialele, creez modele noi.

Regret că nu mai vorbesc atât de des și n-am mai văzut-o de doi ani pe doamna Gabriela Lazăr deoarece este în Franța. Dar mă bucur că este sănătoasă, lucrează tapiserie și este apreciată la expozițiile pe care le organizează. Se gândește cu drag la școala noastră, mă întreabă de profesorii pe care i-a cunoscut și ne transmite numai gânduri bune.

Amintiri plăcute sunt pregătirile pentru spectacole când domnul profesor Viorel Bârleanu lăsa o foaie de hârtie pe ușa cancelariei și ne ruga să scriem cu ce ne pregătim pentru spectacole. Fiecare scria numărul cu care se va prezenta. Asta ne obliga să pregătim cât mai bine numărul cu care ne-am înscris, deoarece urma selecția. După selecție făcea programul, ne cerea

părerea și apoi era tipărit. Dumnealui prezenta spectacolul într-un mod original, plăcut, distractiv, armonios.

O împlinire pentru școala noastră este că a rezistat în timp cu profilul vocațional, pedagogic, specializarea învățători – educatori. La un moment dat s-a desființat specializarea învățători - educatoare motivându-se că este impus de Uniunea Europeană să se formeze cadre didactice numai cu studii universitare. Datorită memoriului scris de doamna director Mihaela Ungureanu și doamna profesoară Gabriela Munteanu și trimis la minister am primit aprobarea pentru reînființarea specializării învățători – educatoare în cadrul Școlii Normale.

Regret că au plecat dintre noi prea repede o serie de colegi cum ar fi profesorul de geografie Mircia Agrigoroaie, care a fost timp de 12 ani directorul adjunct al școlii, un om deosebit, profesor cu har, iubit de elevi, ascultat de colegi dar totodată respectuos, cu mult bun simț, echilibrat; Gheorghe Honciuc profesor de muzică și dirijorul corului mixt „Condorul” care ne impresiona cu cântecele pe care le pregătea în foarte multe ore de repetiții, cântecul „Ani de liceu” era cântat la fiecare serbare închinată absolvenților, moment înălțător când ne făcea să plângem cu toții sau „Gaudeamus” sau „La mulți ani” care era cântat la fiecare sfârșit de spectacol; Dan Plăeșu, profesor de matematică și directorul școlii o perioadă de timp, era un om cu mult umor, iubit de elevi și de colegi, creativ, a scris un imn închinat școlii la împlinirea a 150 ani, trăia intens alături de elevii noștri orice emoție, nu lipsea niciodată de la spectacolele școlii și uneori intra în joc alături de dansatori. Regretăm că ne întâlnim foarte rar cu foștii profesori, colegi care sunt pensionari și se luptă cu bolile, banii puțini, singurătatea, dar sunt puternici și fiecare caută să se descurce. Spunea doamna profesoară Maria Agapi că are o livadă frumoasă pe care o îngrijește și are tot felul de fructe; a învățat toate lucrările de îngrijire a pomilor, reușește să își ajute fetele și își permite să meargă și în excursii. Iar domnișoara Ștefania Pânzaru povestește foarte frumos cum își face curățenie în casă, în grădină, dar se îngrijește și de sănătate mergând în diferite stațiuni din Grecia sau alte țări, să înoate, să facă tratament sau să participe la diferite concursuri sportive întorcându-se de fiecare dată cu medalia de aur.

Amintiri plăcute sunt și participările la proiecte europene, pregătirile pentru proiect, cursurile de limbă engleză făcute cu doamna profesoară Viorica Codreanu, vizitele în Spania, Portugalia alături de Irina Cosovanu, coordonatoarea de proiecte și alți colegi dragi din școală.

Acum la aniversarea a 155 ani, avem titlul de Școală Europeană și Diplomă de Excelență Instituțională datorită activităților desfășurate de către profesorii noștri inimoși.

Prof. Maria Borș (Patrașcu)

DUPĂ 16 ANI...

După 16 ani, amintiri păstrate cu sfințenie încep să răsară, una câte una... Revăd alea cu castani care ascunde maiestuoasa clădire și îmi aduc aminte de sentimentul de uimire, dar și mândrie că sunt eleva acestui liceu. Seninătatea și certitudinea că următorii ani vor fi plini de provocări mi-au rămas întipărite și m-au însoțit de-a lungul anilor, împreună cu pildele profesorilor noștri. Clasa noastră - numită a "externilor" - a fost păstorită într-un spirit modern, dar cald, de doamna PROFESOARĂ de engleză Doina Moraru, iar orele sale de dirigenție, în care ni se permitea să ne exprimăm punctul de vedere, ne-au format și ne-au ajutat, permițându-ne astăzi să ne susținem discursul în fața vieții într-o manieră hotărâtă, coerentă, motivată.

Am avut bucuria ca timp de cinci ani de zile să învățăm, zi de zi, gramatica perfectă (întemeiată pe regulile Academiei Române!), dar și mesajele minunate ale literaturii universale, datorita d-nei PROFESOARE de limba și literatura română Lucia - Gabriela Munteanu. Pasiunea sa pentru arta scrisă avea efecte magice, timpul se comprima, două ore deveneau minute în care trăiam cu emoție în epoci diferite, alături de personaje uimitoare care prindeau viață în fața noastră – și toate acestea datorită harului cu care erau rostite cuvintele...

Liceul cu profil umanist ne-a permis, prin intermediul domnilor profesori Elena Covrig, Vasile Fetescu și Mihai Stanciu, inițierea în tainele psihologiei și ale pedagogiei. Am folosit, folosesc și voi folosi – conștient și pentru a atinge țintele propuse – toate cunoștințele acumulate pentru educarea fiului meu, astfel încât gânduri, sentimente, manifestări ale celor trei dascăli dragi sunt parte din ființa proaspătă, luminoasă, logică, inventivă a unui băiețel de opt ani. Și tot aceste cunoștințe sunt cele care îmi permit astăzi să pot purta un dialog constructiv, cu finalitatea dorită, atât cu magistrații care soluționează cazurile, cât și cu persoanele implicate efectiv și care trec pragul cabinetului de avocat în care îmi desfășor activitatea.

Tuturor celor care ne-au îndrumat le mulțumim, mai ales pentru că au vegheat nu doar la informarea, ci și la formarea noastră multiplă; iar colegilor de clasă le doresc să nu-și uite visurile, ci să le împlinească!

Avocat Roxana-Elena Amariei (Baciu), absolventă a Școlii Normale,
promoția 1994

ANI DE LICEU, FĂRĂ EMOȚII LA ROMÂNĂ, DAR CU SOARELE ÎN MÂNĂ...

Există în viața fiecăruia dintre noi clipe, etape sau întâlniri providențiale, care ne marchează devenirea. O astfel de perioadă o constituie pentru mine anii de liceu, întâlnirea unor oameni care reprezintă și astăzi modele morale, dar mai ales profesionale.

Anii de liceu înseamnă, în viața fiecărui adolescent, conturarea propriului sine: asimilarea unor valori, înțelegerea celuilalt, definirea propriilor afinități, cu alte cuvinte, conturarea atât a unui eu social, cât și a unui eu individual.

Școala Normală, mai mult decât ar fi putut-o face orice alt liceu, ne-a oferit această pregătire pentru viață, această trecere de la copilărie spre maturitate, nu prin negarea copilului din noi care rămâne mereu ascuns într-un colț al sufletului nostru și de care, de prea multe ori, ne ferim sau pe care vrem întotdeauna să-l facem uitat, ci, dimpotrivă, prin regăsirea acestei dimensiuni ludice, cultivarea ei, înțelegerea și explicarea la un nivel practic și științific.

Astfel, profilul pedagogic al acestui liceu m-a ajutat, prin practica permanentă la școlile primare și la grădinițe, să înțeleg, să analizez și să reflectez la universul complex al copilului, a cărui lume ascultă de alte principii, de alte criterii și de alte reguli decât universul realității noastre. Dacă Antoine de Saint-Exupery ne sfătuia să ascultăm copiii și să tăcem, consider că Școala Normală ne-a învățat să imităm lumea lor pentru a-i iniția în orizontul nostru. Una dintre consecințele secundare ale acestui demers a fost, implicit, prețuirea copilului din noi și preluarea unora dintre formele de expresie specifice lumii inocente a copilului în constituirea valorilor noastre ca oameni. Experiențe care m-au ajutat mai târziu, în formarea profesională ulterioară, prin studii universitare, nu întâmplător tot în domeniul didacticii.

Școala Normală ne-a educat răbdarea, ne-a încurajat creativitatea și, mai ales, ne-a format tehnici de comunicare ce conservă ceva din ludicul și candoarea universului nealterat al copilului.

Acest lucru nu ar fi fost posibil fără îndrumarea dascălilor noștri care ne-au inițiat în această formă autentică de comunicare prin talentul, răbdarea, pasiunea și disponibilitatea de se oferi pentru a forma alți dascăli.

Petru Apachiței, absolvent al Școlii Normale, promoția 1991

SĂ ZBOR...

Mi-a fost frică să zbor. Am trăit cu imaginea lui Icar în suflet de când mă știu. Am învățat totuși să prind aripi, să mă înalț, să încerc mereu să nu-mi frâng visul. Am pășit pe sub castani melancolici ani mulți, având alături de mine profesori deosebiți; ei mi-au explicat cu răbdare că omul ajunge sus, că sunt momente în care coboară, dar că important e să rămâi Om...

Dacă este să aștern câteva rânduri despre Școala Normală „Vasile Lupu” din Iași, primul gând se îndreaptă spre profesorii mei; fără pasiunea lor, aș vorbi despre ziduri...probabil goale. Nu neg faptul că amplasamentul e unul deosebit, de un verde ce-ți încântă sufletul toată primăvara și-ți alungă parcă și emoția tezelor. Clădirea în sine e una ce te trimite spre pagini de istorie. Fără profesorii ei devotați aceste frumuseți nu s-ar fi contopit în spiritul normalist.

Am petrecut clipe deosebite în băncile Școlii Normale. Momente de elev fericit și momente de elev trist s-au perindat de-a lungul timpului. Așa este în orice liceu. Profesorii noștri au avut în permanență puterea de a fi aproape de noi - elevii - și de a ne explica, pe lângă structuri gramaticale complexe, algoritmi și principii didactice, cum să rămâi un om echilibrat, indiferent de nebunia unei societăți în căutare de identitate. Profesorii Școlii Normale ne-au învățat să încercăm să fim și noi profesori. Eșecul nostru ar însemna dezamăgirea lor. Așa că rămâne o singură soluție: să zburăm. Cât mai sus, cât mai repede și fără prea multe aterizări forțate. Să răspândim în jurul nostru forță și sensibilitate, răbdare, energie, onoare, așa cum și ei au reușit cu noi.

E greu să fii profesor în România zilelor noastre. Am aflat cu ani în urmă, pe holurile Școlii Normale, că respectul îl câștigi cu mult efort, îmbinând blândețea cu severitatea, spunând mereu ceea ce crezi cu adevărat.

Sufletul meu e legat de fiecare Om ce a stat la catedra clasei mele. Un nume mi-a marcat însă destinul și nu l-am ținut niciodată secret: Mariana Purțuc. La ceas aniversar îndrăznesc să trimit un gând de mulțumire persoanei care m-a încurajat să zbor...

Prof. Alina Bendescu (Apăvăloaiei), Șefă de promoție 1996

BUCURIE

Mi-e dor de perioada aceea când plecam de acasă la 6.30 dimineața; era un drum lung, pe care îl făceam, de multe ori, împreună cu Oana Herghelegiu, discutând despre poezie, literatură, viață, băieți... clădirea istorică a liceului, alea cu castani, bisericuța, terenul de sport, mirosul de

mâncare de la cantină, disciplina, spiritul de echipă, pofta de lectură, de teatru...

A fost un privilegiu pentru mine să fiu elevă la Școala Normală "Vasile Lupu". Mereu mi-am dorit să devin actriță, iar anii de liceu, petrecuți alături de profesori și colegi minunați, m-au ajutat să iau aceasta hotărâre și visul să devină realitate.

Petronela Grigorescu, absolventă a Școlii Normale, promoția 1993

PRIVIND ÎNAPOI CU BUCURIE

Ce aş putea spune despre Școala Normală la mai bine de 14 ani de la absolvire? Că mi-am petrecut cea mai mare parte din copilărie și adolescență aici? Că prietenii esențiale în această școală s-au legat? Că atunci când vine vorba despre profesori, am în minte câteva chipuri distincte tot din Școala Normală? Sau că locurile acelea de la capătul orașului, cu aleea largă și copacii mândri, cu biserica inscripționată de elevi și pădurea din jur, încă mai sunt un decor magic pentru cei ce au stat cândva pe acolo? Că până și profesorii cei mai dragi mie (și nu doar mie) din Facultatea de Litere, fie au fost învățători, fie au trecut pe la o catedră din Școala Normală? Au și coincidențele un tâlc al lor.

În general, îmi displac elogiile, mai ales cele festiviste, pline de clișee și de superlative forțate. Așa că voi evita laudele și, în schimb, voi consemna câteva detalii (cred cu îndărătnicie că detaliile sunt mult mai prețioase decât ansamblul), detalii dintr-un desen destul de complicat, de vreme ce îmi acoperă nouă ani de existență. De fapt, să încep cu ce se cuvine și cu ce îmi doresc să încep. Dan Plăeșu. Profesorul meu de matematică în gimnaziu, apoi și diriginte în timpul liceului. Inteligent fără pedanterie, demn și discret, suficient de ironic, uneori chiar distant, dar și apropiat când era cazul, un om de la care am învățat un anumit tip de atitudine și la care mă gândesc de fiecare dată când trebuie să-mi cântăresc faptele. Un om care nu a mai avut răbdare cu timpul, pentru că, de regulă, astfel de oameni pleacă mai repede, refuzând organic o lume strâmbă și strâmtă. Și care m-ar certa dacă aş deveni patetică. Dan Plăeșu înseamnă pentru mine un anumit tip uman, greu de găsit prin alte părți, și un profesor pentru care un elev trebuie să aibă toate notele (nu foarte târziu, am înțeles, spre binele meu, că nu era doar o glumă butada asta repetată).

Din fericire pentru normaliștii de azi, încă mai sunt câțiva profesori din aceeași familie spre care să își îndrepte admirația (nu voi da alte nume, pentru că fiecare elev își are modelul sau modelele sale, recunoscute sau ba), încât viitorii absolvenți îmi vor împărtăși cu siguranță reverențele nedisimulate. Iau apoi, la întâmplare, dintr-o sumedenie de secvențe stocate în memorie, o axiomă personală a unui profesor de pedagogie, și anume că o

corigență este pe jumătate și a învățătorului, nu doar a elevului. M-a speriat mult atunci gândul că responsabilitatea celui de la catedră este atât de mare, ba chiar m-am întrebat dacă nu ar fi mai bine să fug cât mă țin picioarele de o asemenea meserie. Încă mă mai întreb același lucru, mai ales atunci când mi se pare că sunt nevoită să „corijez” și iau ca pe un eșec personal situația cu pricina.

Un alt aspect care m-a încântat întotdeauna era clădirea școlii, cu aspect de cetate (*nu era școală, era cetate ...* mă joc postmodernist, desigur), cu holuri înalte și lungi, în care biblioteca de la demisol avea un aer aparte, de labirint ascuns lumii imediate și spațiu al tăcerii benefice. Deși locul destinat sălii de lectură era destul de restrâns, am avut parte acolo de câteva levitații fericite. Îmi plăcea apoi teribil sala noastră de clasă, împodobită cu un dicton înțelept, pictat deasupra tablei, „Nu dați năvală!”, care, în mod straniu, nu a deranjat pe niciun profesor și ne-a străjuit ironic câțiva ani buni.

Tot din zona amintirilor senine face parte și ritualul corului, cor care se aduna o dată sau de două ori pe săptămână, după-amiaza (adică după șase-șapte ore de curs și un prânz înfulecat în grabă), când oboseala se transforma într-o inedită transă artistică. Mi s-a întâmplat de câteva ori să întârzii și să ascult de pe holurile cu o acustică fericită repetițiile colegilor. O regală cu urmări dintre cele mai reușite. Orele de sport formează un alt capitol greu de uitat, de la febra musculară care făcea o corvoadă din urcatul scărilor, până la probele de rezistență după care constatam (cu ușurare transformată în triumf) că aveam un suflet de rezervă. Mi-a prins tare bine descoperirea cu pricina.

Viața de cămin apoi a însemnat pentru mine (și prietenii mei) un esențial exercițiu social, practicat inconștient, un spectacol aproape zilnic, de vreme ce ne făcuserăm din sabotarea camuflată a regulilor aproape o normă. Desigur, e mai indicat să evit mărturisirile. Și alt detaliu care se încorporează să iasă la suprafața memoriei: izvorul din vale, un veritabil topos fermecat, spre care alunecam aproape de fiecare dată când găseam o porțiță de timp liber, iarna - pe gecile (-săni) cumpărate de părinți cu eforturi de care nu ne prea păsa, în restul anului - galopând în toate direcțiile, atrași halucinat de un spațiu vecin cu sălbăticia.

Așa că, privind înapoi, nu regăsesc decât bucuria de-a fi crescut într-o școală-cămin care și-a strecurat o parte din specific în ADN-ul meu, printre oameni grozavi spre care mă voi întoarce mereu cu mult drag. Șoptind și eu, ca un învățător de odinioară, „Doamne, frumos era pe atunci [...] de parcă era toată lumea a mea!”.

Loredana Opariuc, absolventă a Școlii Normale, promoția 1996

LECȚIA DESPRE MODELE

Mi s-a părut întotdeauna că lecția despre modele este cea mai dificilă pentru un diriginte. În calitate de profesor, apropierea acestei teme era pentru mine aproape ca o pregătire în vederea unei lupte, întrucât trebuia să-i conving pe elevi de valabilitatea acestei opțiuni formative sau să-i determin să identifice, prin maieutică, trăsăturile pertinente ale autenticului model (uman, cultural, de gândire, de acțiune) și specificul relației dintre acesta și ființa umană. Aveau cu toții modele, însă, de cele mai multe ori, ele erau din lumea aceea în care gloria durează cinci minute. Pentru ființa umană, modelul, care topește în sine dimensiunea temporalului, vine din trecut și pare să se instaleze întotdeauna într-un acum ca promisiune a unei împliniri viitoare. Dacă mutăm centrul de greutate pe celălalt termen al relației, dublu al omului, vedem că modelul este cel care trage la sine, care duce sau poartă ființa către ceva, trasând mereu direcția înspre ceea ce nu este, dar ar putea să devină. Mănunchi de valori, modelul adevărat nu asuprește și nu este dictatorial, căci lasă posibilitatea alegerii și libertății. Îmi amintesc foarte bine o astfel de lecție-confesiune, un eveniment petrecut acum câțiva ani, când eram elevă a Școlii Normale. Modelul meu era atunci Mircea Eliade (dar putea fi la fel de bine și Titu Maiorescu, George Călinescu sau Dante), căci mi se păreau extraordinare patima pentru cunoaștere, voința, sânguința și disciplina acestui scriitor care se considera un biruitor al timpului când reușea să fure somnului câteva ore pentru lectură. Mai târziu, aveam sa-mi scriu lucrarea de licență – o exegeză a unui roman de Mircea Eliade. Unii colegi și-au ales modele concrete, mama, tata sau sora, alții s-au oprit asupra marilor spirite creatoare ale lumii, câțiva au refuzat o astfel de asumare. Acum înțeleg mai bine și alegerea modelului de către doamna dirigintă, moderatoare și participantă discretă la dezbateri. În prezent, când stau la catedră, în fața clasei, și nu în banca a doua de pe rândul din mijloc, le vorbesc și eu elevilor despre modele și nu uit să-i amintesc pe profesorii mei din liceu, de la care am învățat, dat fiind profilul școlii, că un lucru cu adevărat important este să știi să pui întrebări. Nu numai copiilor, ai căror dascăli ne pregăteam să devenim, ci și întregii lumi. Elevii mă întreabă cum era liceul „în vremea mea” (pentru ei, ceva ce s-a petrecut acum sute de ani), și le spun cum am ajuns acolo prin grija părinților mei, care au preferat ca trei dintre cele patru fiice să primească o educație umanistă, o opțiune care a devenit în scurt timp și a noastră, le descriu locurile, clădirea impunătoare, parcul, pădurea pe care o cutreieram după meditații, când era frumos, și, mai ales, orele la care participam. Le vorbesc despre modelul cultural european și despre școala românească și ei stabilesc valorile perene ale umanității: dragostea pentru adevăr, demnitatea, dreptatea, egalitatea, libertatea, identitatea. Sunt tot atâtea valori sădite în fiecare elev al Școlii Normale.

Prof. Ruxandra Răuțu (Nechifor), absolventă a Școlii Normale, promoția 1998

FOȘTI PROFESORI ÎN EVOCAREA COLEGILOR ȘI A ELEVILOR

Domnul Director **Agrigoroaie Mircea**...

Ochii dumnealui albaștri, pătrunzători, dublați parcă de o privire directă până în adâncul sufletului... Respecta pe toți oamenii, acordându-le acestora dintr-un început prezumția de perfecțiune. A fost un om modest, meticulos, exagerat de meticulos câteodată din simțul datoriei, cu un suflet de o rară gingășie.

Domnul profesor **Dan Plăeșu**...

Rafinat, profund, tranșant, sincer, „râsu/plânsu” ar fi definiția dumnealui cu toate că este foarte greu de cuprins în cuvinte. Crea o atmosfera plăcută în jurul său astfel încât toate tensiunile dispăreau. Avea mereu fițiuci cu glume în buzunar, recita dumnezeiește din Eminescu, cânta cu patos ”Pomul copt și omul bun”. Avea o imensă deschidere către cunoaștere, își puneă întrebările esențiale ale vieții.

Domnul profesor **Honciuc Gheorghe**...

Cel mai spectaculos dirijor pe care l-a avut Școala Normală. Atunci când dirija parcă era în alte sfere, trăind fiecare moment al cântecului cu toată ființa încât dumnealui singur era un adevărat spectacol la serbările școlii. Fire veselă, caldă, dinamică, iubit deopotrivă de către elevi și colegii de cancelarie, respectuos cu tot personalul auxiliar al școlii.

Doamna profesoară **Șerban Elena**...

Omenie extraordinară și ordinea întruchipată - laboratorul de biologie strălucea sub mâna dumneaei. Toate lucrurile erau puse la locul lor iar mulțimea de flori prindea viață când le vorbea. O doamnă elegantă, modestă, uneori timidă în relație cu ceilalți colegi datorită discreției ce o caracteriza. În rest o fire veselă, zâmbitoare care aducea bucurie multă pe oriunde trecea. A avut sub aripa dumneaei ocrotitoare, în calitate de dirigintă, mai ales clase cu eleve din Basarabia pentru care a fost ca o adevărată mamă.

Luminița Popa, profesor de fizică al Școlii Normale

Domnul profesor Plăeșu, un OM. Și când fac referire la cuvântul OM nu mă gândesc la un om oarecare, ci la un om bun, un om înțelegător, un foarte bun sfătuitor, un om special. A fost o persoană deosebită, iar ora de matematică era o plăcere deoarece nu era genul de profesor care să stea și să predea și la sfârșit să te asculte sau să îți aplice o lucrare. La ore, în timp ce preda, mai făcea o pauză și mai spunea o glumă sau mai cânta împreună cu elevii, îi plăcea să destindă puțin atmosfera, așa încât elevul să vină cu plăcere și să fie atent. Chiar dacă lăsa pe cineva corigent pe timpul verii, tot dumnealui îl trecea. Spunea ”Eu vă pun 2, dar tot eu trebuie să văd ce note trebuie să vă pun pentru a vă trece”. Era o persoană cu un suflet mare. Aș

vrea să încheie printr-un proverb ce cred eu că îl caracteriza: „A fi domn e o întâmplare, a fi om e lucru mare!”

Cristian-Florin Gînga, absolvent al Școlii Normale, promoția 2010

Fiecare dintre noi a avut șansa să întâlnească pe parcursul vieții oameni care i-au marcat pentru totdeauna. Nu știu câți dintre foștii elevi ai domnului profesor Mircea Agrigoroaie au avut șansa mea. Domnul Agrigoroaie Mircea a fost "îngerul meu păzitor" pentru reușita la facultate și ulterior în activitatea de profesor, un om de o mare capacitate intelectuală- să nu uităm a terminat ca șef de promoție Facultatea de Geografie la Iași, dar și o persoană de o mare disponibilitate și generozitate. A fost printre puținii care au crezut în capacitățile mele, nefiindu-i elev în clasă, dar care mi-a oferit tot suportul logistic-explicații, cărți, modele de subiecte pentru examenul de admitere, fără să-mi ceară nimic în schimb. Am încercat cât am activat în țară, să-i ascult sfaturile, cred că am reușit să-l mulțumesc prin activitatea mea de profesor, pentru că l-am simțit mereu mândru că sprijinul său a fost fructificat în mod fericit. Iar la întâlnirile cu colegii profesori de geografie mă prezenta mereu ca pe elevul/discipolul său chiar dacă nu am reușit să-l răsplătesc vreodată pentru tot binele pe care mi l-a făcut. Regret că nu mai e printre noi și mă rog la bunul Dumnezeu să-l ocrotească!

Despre doamna Șerban Elena păstrez o frumoasă amintire, chiar dacă am avut-o doar un an profesoară. Era mereu surâzătoare și aproape de noi.

Domnul profesor Plăeșu Dan făcea parte din categoria moldovenilor molcomi și cu simțul umorului. L-am cunoscut mai mult prin intermediul evenimentelor organizate de către liceu în calitate de pedagog. Dumnealui și domnul Petrovici erau oaza de destindere în cadrul evenimentelor mai mult sau mai puțin sobre, făcându-te să te simți mereu în largul tău. Nu cunosc pe cineva care să nu se fi simțit bine în compania sa și, de aceea, cred că a rămas pentru toți o persoană deosebită.

După 20 de ani, pot să afirm că cei 5 ani de Liceu Pedagogic au fost cei mai frumoși din viața mea, o viață printre oameni (colegi și profesori) deosebiți, fără griji, condiționări și cu un stil de viață foarte liber raportat la rigorile timpului. Vorbind în luna mai 2010, la întâlnirea cu foștii colegi și profesori despre diferite întâmplări, unul chiar a făcut remarcă adevărată, că așa putea scrie o carte cu toate întâmplările, șotiile și aventurile pe care le-am trăit în viața de liceu.

Pe domnul Cotorcea l-am cunoscut în primul an-am făcut clasa a VIII-a. Era o persoană deosebită, un adevărat domn, care ne-a ajutat foarte mult în etapa de integrare în viața de elev la Liceul Pedagogic

Constantin Păuleț, absolvent al Școlii Normale, promoția 1990

In memoriam...
Ion S. Chiriac (1879 - 1946)

Absolvent al Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași, promoția 1898, Ion S. Chiriac face parte din generația de învățători care, în atmosfera de entuziasm și patriotism generată de Reforma haretiană, a luptat pentru omogenizarea spirituală și culturală a satului, pentru cunoașterea trecutului istoric local și valorificarea acestuia pe scară națională și pentru cultivarea limbii române literare.

Începând din 1900, este numit învățător în satul Bunești, comuna Averești, plasa Fălciu. A activat ca învățător și director de școală, iar în perioada 1922 – 1927 a fost numit revizor școlar în plasa Fălciu.

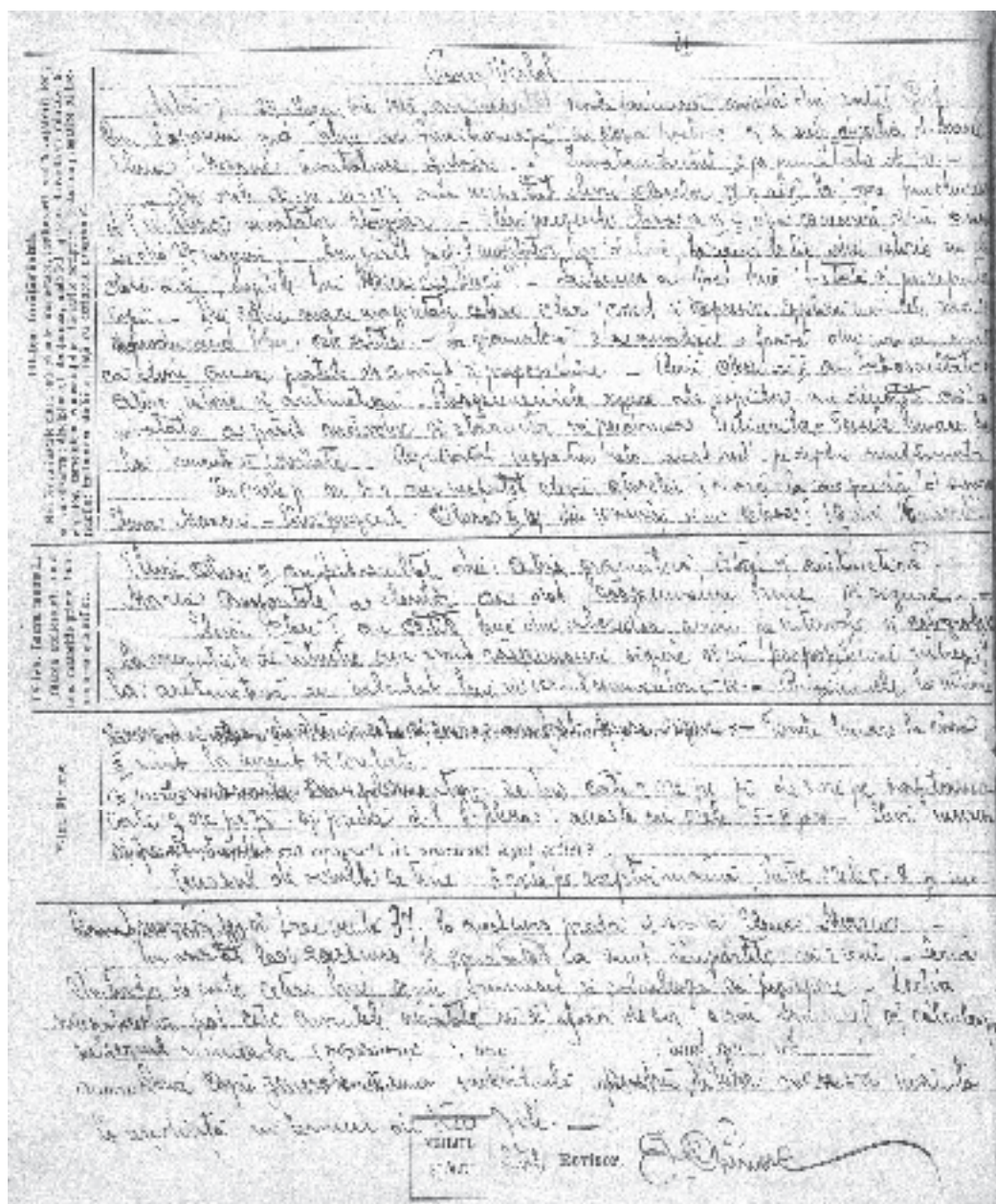
Pedagog de o înaltă distincție sufletească, afabil în comportare, om de rară modestie și omenie, exemplu de disciplină în muncă, prin cuvântul său înaripat a indus elevilor trăiri sufletești de o maximă intensitate. Munca lui a fost o sete neștearsă de cunoaștere, frământare, căutare, dăruire.

Ca revizor școlar, a cutreierat satele din zona Huși și a îndrumat tinerii învățători proaspăt numiți. Inspekțiile afectuate cuprindeau întreaga activitate a învățătorului: activitatea de la catedră, cea de gospodar, cea de cap al familiei, cea culturală.

Ion S. Chiriac a fost un veritabil pedagog, un *Învățător* dăruit care a rămas în amintirea comunității.

prof. dr. Mariana-Georgeta Purțuc

Procese-verbale ale inspecțiilor efectuate de revizorul școlar Ion S. Chiriac, învățător în satul Bunești, comuna Averești, plasa Fălciu în perioada 1922-1927



Ullsten, Bergholmen.
 1. Bild der Substratum mit einem depressen, hakenförmigen und tiefen Hohlloch, in welchem die Platte des Ullsten, in der sich ein Hohlloch befindet, feststeht. Im Hohlloch befindet sich ein Hohlloch, in dem sich ein Hohlloch befindet, in dem sich ein Hohlloch befindet.

Others, including such
notable political, edu-
cational leaders,

Val. 1000000

1) În ziua 13 Iunie 1934, am început să scriu în Jurnalul
de lucru, pe lângă conținutul teoretic, și unele date
de la vizitarea în teren a obiectelor de interes. În ziua
14 Iunie 1934, am vizitat obiectul nr. 1, care este un
cuvânt de apă. Acesta este un cuvânt de apă care
se găsește în apropierea obiectului nr. 1. Acesta
este un cuvânt de apă care se găsește în apropierea
obiectului nr. 1. Acesta este un cuvânt de apă
care se găsește în apropierea obiectului nr. 1.

- Organismul multicelular - este cel care este compus din mai multe celule
 în care sunt prezente toate funcțiile de viață. - Structura - este compusă din
 o celulă care este compusă din mai multe celule. - Funcția - este să
 realizeze toate funcțiile de viață. - Exemplu - este omul.
 - Organismul unicelular - este cel care este compus dintr-o singură celulă.
 - Structura - este compusă dintr-o singură celulă. - Funcția - este să
 realizeze toate funcțiile de viață. - Exemplu - este bacteriile.

[illegible]

Grupul de lucru prezintă în cele mai îndrăgite mi se vor găsi la
vârsta în ziua de 18 Iunie 1974 până la ora 12:00 —

John Adams, Boston

Date _____ Day _____
 Location _____

2011
2012

Devin

Name W. H. H. H. No. 1 Inspect at 3 Ins Exhaust and 2022 on 2-4-11
 Cause Superstition Amount 300 Insured Exhaust Date 2-4-11

 Reviewer W. H. H. H.

REF has incorporated:

Grass, 4/12/31

Feb. 13. 25. Schaner 1925. aus. invertebrate fossils from the base of the
Fossiliferous limestone, in the "Fossiliferous" in the "Fossiliferous" in the "Fossiliferous"
Blau. Marie. invertebrate fossils.

[illegible][illegible][illegible]

ИТ-бизнес. Бизнес-матрица.

Extensia Babelon narativă în titlu înfruntare. Alți oameni: Ovaroz, etc. B.
 Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B.
 Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B.
 Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B.
 Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B.
 Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B. Ovaroz, etc. B.

P. Lea, Director.

scriind un raport asupra activitatii de lucru in cadrul proiectului, precum si a rezultatelor obtinute. In acest scop, s-a realizat o serie de activitati de lucru, care au avut ca rezultat obtinerea de date si informatii necesare pentru realizarea raportului. In acest scop, s-a realizat o serie de activitati de lucru, care au avut ca rezultat obtinerea de date si informatii necesare pentru realizarea raportului.

12. la luvra de adaltă m. 49 și scurcarea 38. -

Sei dopo questo la cosa individuata sul 100. Sembra la prima.

Série..... No..... Imposto de Renda..... ano 199..... 165

Source	Critic	Artist	Time
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100

SCHEM
8261

Review

