

Reprezentarea socială ca modalitate de transformare a „cuvintelor în carne”, a „ideilor în puteri naturale” și a ”noțiunilor în limbajele lucrurilor”

Mihai Șleahtițchi, *dr. în psihologie, dr. în pedagogie*

Abstract

Existence of the social representatives is organically linked to the phenomenon of objectification. The phenomenon concerned, as not a single time demonstrated, conveys a psycho-mental type of activity that transforms the concepts of familiar images, „materializes” abstractions, and reproduces the notions in the iconic style. Without this phenomenon it would have been impossible, under the impact of an informational pressure, to simplify and grasp under the consciousness control the existent social objectives.

Obviously, it is impossible for the human intellect to objectivate/externalize all of the information – as a rule, when we face something new, we tend just to extract some essential aspects of what we see. After selecting some essential elements out of a „multicolor” informational set, a „figurative scheme” is formed, i.e. ideas transformed into a grouping of familiar, common, or „informal” images, that approaches the cognition objective to the known subject. Keeping at first a certain connection to the theory it emerged of, the „figurative scheme” is gradually becoming independent, getting its own reality. Later we witness its „naturalization”, which actually represents a substitution of schematized objects and abstract interpretations with some concrete objects embedded in the reality. Something that was initially just a speculative approach, a mental equation that could be accessible to a limited number of individuals, becomes in time a public good and something accessible to all

Key-words: *the social representatives, the objectification, the social objectives, the figurative scheme”.*

Rezumat

Existența reprezentărilor sociale este organic legată de fenomenul obiectivării. Fenomenul vizat, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redă tipul de activitate psihomentală prin care are loc transformarea conceptelor în imagini familiare, „materializarea” abstracțiilor, reproducerea noțiunilor în stil iconic. În lipsa lui, nu ar fi fost posibil ca, sub impactul unei

presiuni informaționale, să se producă simplificarea și preluarea sub controlul conștiinței a obiectelor sociale existente.

*Evident, este imposibil ca intelectul uman să poată obiectiva toate informațiile – de regulă, atunci când ne confruntăm cu ceva nou, tindem să extragem doar aspectele esențiale din ceea ce vedem. După selecția elementelor esențiale dintr-un set informațional „multicolor”, se formează o „schemă figurativă” (= idei transformate într-un grupaj de imagini cunoscute, *cu teoria din care a izvorât, „schema figurativă” devine treptat autonomă, căpătând o realitate proprie. Ulterior, asistăm la „naturalizarea” ei, la o substituie, de fapt, a lucrurilor schematizate, a interpretărilor abstracte cu lucruri concrete, incorporate în realitate. Ceea ce era, inițial, o abordare speculativă, o ecuație mintală căreia i se putea ralia doar un număr limitat de indivizi, devine, cu timpul, un bun public, un ceva accesibil tuturor.*

Cuvinte-cheie: *reprezentare socială, obiectivare, asociere, decontextualizare, figurativizare, naturalizare, ontizare, nod central, sistem periferic.*

*

Exprimând *reper conceptuale, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau credințe care influențează comportamentele*, reprezentările sociale – precum am semnalat într-un articol publicat în numărul precedent al prezentei reviste¹ – *nu apar pe un loc viran*. Până a deveni, expresia lui S. Moscovici și G. Vignaux (1994, pp. 25-26), entități psihomentale argumentative chemate să stabilească legături, să amintească, să construiască imagini, să dea sens, să rezume în câteva cuvinte/propoziții un clișeu sau o etichetă, să asigure raționalitatea discursului sau integritatea normativă a grupului, ele, mai întâi de toate, trebuie să *dispună de obârșie*, să probeze faptul că sunt *producții despre ceva preexistent*, că reprezintă *reflecții despre conținuturi deja elaborate*. Or, de la bun început, întreaga lor existență este alimentată de valori, credințe, norme, reguli și practici culturale, de ritualuri, cutume și stiluri comportamentale acceptate de toată sau aproape toată lumea. În plus, așa cum ține să atenționeze A. Neculau (1996, p. 34), nu sunt de neglijat și anumite „zone obscure” ale vieții de zi cu zi, după cum și anumite „mărturii”, mai mult sau mai puțin discrete, ale individului sau grupului.

În calitatea lor de *științe colective sui-generis*, reprezentările sociale, după cum am remarcat în același articol, redau tipul de constructe cerebrale care își trag proveniența dintr-un univers

¹ Vezi *Șleahțițchi, M.*, Reprezentarea socială, între atipic și tipic, normal și anormal//*Revista de științe socioumane*. – 2012. – Nr. 1 (20). – P. 38 – 50.

comun „palpabil”, dintr-o realitate socială concretă. Și de această dată, *apartenența la comunitate* – ca să dăm curs unui pasaj din M. Kundera (2009), unul dintre cei mai importanți romancieri ai timpurilor noastre, autorul renumitelor *Viața e în altă parte, Cartea râsului și a uitării, Nemurirea, Lentoarea, Identitatea sau Ignoranța* – „[...] *ne ia ochii cu visurile ei, cu elanurile ei, cu proiectele, iluziile și luptele ei, cu religiile, ideologiile și pasiunile ei*”.

Deoarece originea oricărei reprezentări sociale se regăsește fie în contextul spectrelor relaționale existente, fie în substanța unor modele experiențiale anterioare, este de la sine înțeles că ceea ce poate fi echivalat cu *geneza entităților psihomentale argumentative* sau – în alți termeni – cu *reliefarea grilelor de lectură a realității* ține de niște ecuații cu un pronunțat caracter fenomenologic. Cu alte cuvinte, despre fondarea câmpurilor reprezentationale se poate vorbi la modul serios doar pornindu-se de la existența anumitor factori de influență și doar luându-se în calcul efectele care sunt nemijlocit legate de prezența lor. În fine, emergența reprezentărilor sociale este de neînchipuit fără implicarea unor mecanisme care au la bază procesele de gândire centrate pe memorie și pe concluziile elaborate anterior.

Care sunt aceste mecanisme?

În articolul la care ne-am referit mai sus, am arătat că în literatura de specialitate se atestă punctul de vedere potrivit căruia *geneza reprezentărilor sociale antrenează două mecanisme de bază – ancorarea și obiectivarea*. Mai mult decât atât, recurgând la o analiză detaliată a celui dintâi mecanism (spațiul rezervat publicației nu ne-a permis să lucrăm pe mai multe paliere), am demonstrat că prin mijlocirea acestuia indivizii intră în posibilitatea *adaptării informațiilor străine cunoașterii pe care o au la ansamblul abordărilor deja existente, la „paradigmele unor categorii considerate potrivite*”. Doar pe această cale – și nu altfel! – devine posibilă apariția unor „imagini obișnuite” apte să se înrădăcineze în gândirea indivizilor, devenind – expresia lui A. Neculau – „parte integrantă a ansamblurilor sociocognitive”.

* * *

Dacă ancorării îi revine funcția de a *situa „ceva nou” într-un cadru de referință vechi, într-o grilă de semnificații care patronează relațiile simbolice între actorii sociali, în scopul facilitării interpretării acestui „ceva nou”*, să ne întrebăm în continuare cum poate fi definită și, respectiv, descrisă *obiectivarea* *.

* În literatura psihosociologică de extracție românească, concomitent cu termenul *obiectivare*, se mai atestă și *obiectificare*. Drept exemple concludente, în acest sens, menționăm: M. Curelaru. *Reprezentări sociale*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 48-50; S. Chelcea. *Reprezentare socială/S. Chelcea, P. Iluș (coord.). Enciclopedie de psihosociologie*. – București:

Destinația acestui mecanism, potrivit unui unghi de vedere pe larg împărtășit, constă în *reducerea abstractului la concret* sau – altfel spus – în *asigurarea condițiilor prin care indivizii sau grupurile capătă posibilitatea de a transforma conceptele, noțiunile teoretice în imagini familiare*. Aserțiunile de mai jos – preluată din doar câteva surse de specialitate – vin să confirme existența unei asemenea stări de fapt:

- **S. Moscovici:** *obiectivarea saturează ideea de nefamiliaritate cu realitatea, o transformă în chiar esența realității* (S. Moscovici, 1997, p. 47);
- **G.-N. Fischer:** *creând o „punte” între anturaj și conștiința umană, obiectivarea o alimentează pe ultima cu imagini și cu atribute concrete, precum și cu fonduri patrimoniale cognitive comune* (G.-N. Fischer, 1987, p. 22);
- **S. Moscovici:** *obiectivarea reprezintă „materializarea” unei abstracții, transformarea unui concept într-o imagine obișnuită, cunoscută, știută* (S. Moscovici, 1976, p. 57);
- **A. Neculau:** *obiectivarea pune începutul procesului de integrare a acțiunilor psihologice și sociale, a mecanismelor mentale și a fenomenelor sociale; datorită ei se produce filtrajul cognitiv al naturii flotante, se dă o viziune acceptabilă, concretă și coerentă asupra lumii din jur* (A. Neculau, 1992, pp. 39-40);
- **A. Neculau – M. Curelaru:** *în mod esențial, funcția de bază a obiectivării este aceea de a simplifica informațiile privitoare la un obiect, prin intermediul unui fenomen de „concretizare a noțiunilor”* (A. Neculau & M. Curelaru, 2003, p. 291);
- **M. Curelaru:** *obiectivarea este procesul de formare a unei reprezentări sociale prin intermediul căruia conceptele, noțiunile abstracte sunt concretizate și atașate unor sensuri și imagini familiare* (M. Curelaru, 2006, p. 55);
- **T.P. Emelianova:** *obiectivarea face ca reprezentările sociale să ia forma unor constructe mentale „ilustrative” ușor utilizabile de către indivizi pe tot parcursul familiarizării lor cu lumea din care fac parte* (T.P. Emelianova, 2006, pp. 112-113).

Editura Economică, 2003. – P. 313 sau/și *A. Neculau, M. Curelaru. Reprezentări sociale//A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială.* – Iași: Editura *Poliform*, 2003. – P. 291-292.

În ceea ce ne privește, vom prefera să operăm, pe întreaga suprafață a studiului, cu noțiunea de *obiectivare*. Și aceasta pentru că anume ei, și nu celei de *obiectivare*, i se acordă, deocamdată, atenție în cele mai cunoscute dicționare explicative ale limbii române [cum ar fi, bunăoară, *Dicționarul explicativ al limbii române* (București: Editura Academiei Române, 1984. – P. 614), *Dicționarul enciclopedic ilustrat* (Chișinău: Editura Cartier, 1999. – P. 653), *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (București: Editura Academiei Române, 1983. – P. 415) sau/și *Dicționarul de neologisme* (București: Editura Academiei Române, 1986. – P. 741)].

Caracterizând genul de activitate sociocognitivă care le oferă indivizilor sau grupurilor posibilitatea de a prelua anumite idei „izolate și luate în considerare aparte” pentru a fi remodelate în date accesibile cunoașterii comune, în construcții ideatice banale sau – cu alte cuvinte – în formule intelectuale subsumate unei logici elementare, obiectivarea – trebuie să remarcăm în mod special – se află în relații foarte strânse cu ceea ce poartă numele de *limbaj* (= sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate apte să exprime gânduri, sentimente și dorințe). Or, mai devreme sau mai târziu, fenomenul de „concretizare a noțiunilor” începe să capete însemnele unui regim de adaptare în condițiile căruia *cuvântul* fuzionează neconținut cu *imaginea*, iar *complexul de idei* cade cu sistematicitate sub imperiul *complexului iconic*. Cu această ocazie, în *The Phenomenon of Social Representations*, S. Moscovici arată că a obiectiva înseamnă, în fond, a descoperi calitatea iconică a unei idei sau a unei ființe imprecise, a reproduce un concept printr-o imagine. „A compara, spune el, deja înseamnă a depicta, a umple de substanță ceea ce este gol în mod natural. Trebuie numai să-l comparăm pe Dumnezeu cu un tată și ceea ce era invizibil devine vizibil instantaneu în mințile noastre, ca o persoană căreia i se poate răspunde ca atare”. Și, în concluzie: „Un uriaș stoc de cuvinte referitoare la obiecte specifice se află în circulație în fiecare societate, iar noi ne aflăm sub o presiune constantă a nevoii de a oferi echivalentul lor în imagini concrete. Din moment ce ne asumăm faptul că aceste cuvinte nu se referă la „nimic”, suntem obligați să le legăm de ceva, să le găsim echivalente nonverbale” (S. Moscovici, 1984, p. 34; S. Moscovici, 1997, p. 47).

*

*

*

Adaptând realitatea exterioară la necesitățile imediate ale indivizilor – prin simplificarea informațiilor cu referire la obiectele sociale, dar și prin reducerea complexelor de idei la complexe de imagini –, obiectivarea nu poate fi redusă, evident, la o construcție psihosocială elementară, simplistă, „neîncărcată”, rudimentară. O analiză detaliată a fenomenului – efectuată, de-a lungul anilor, în diverse centre investigaționale (universitare și extrauniversitare) – a permis să se constate că, în virtutea funcțiilor îndeplinite, el, de fapt, reproduce un proces extrem de complicat, un proces care, realizându-se gradual, trece prin cel puțin patru faze consecutive – *asocierea*, *decontextualizarea*, *figurativizarea* și *naturalizarea (ontizarea)*.

Referindu-se la *prima din fazele enunțate*, S. Moscovici (1984, pp. 552 – 553) menționează că ea redă, *ad valorem*, fireasca tendință a ceea ce intră – sau a intrat de curând – în țesutul conștiinței noastre pentru a se alipi la componentele care sunt deja parte a acestui țesut și care au o atribuție cât de cât vizibilă la informațiile recent achiziționate (nume de persoane, fenomene științifice, istorice, culturale etc.). Aducând exemplele de rigoare, ilustrul psihosociolog francez ține neapărat să remarce că «pătrunderea în noi» a imaginii de psihanaliză se datorează în cea mai mare măsură lui S. Freud, a celei legate de teoria relativității – lui A. Einstein, iar a celei legate de teoria reflexului condiționat – lui I. Pavlov. În mod similar, reprezentarea psihanalizărilor se datorează în mare parte noțiunii de *psihanaliză*, iar reprezentarea behaviorismului – noțiunii de *SUA*.

Explicând de ce reprezentarea nu poate evita treapta asocierii, S. Moscovici spune că, în mod obiectiv, orice informație care vine din exterior se proiectează pe ceea ce este de acum format în mintea noastră și invers – orice element din cadrul sistemului informațional preexistent tinde să se «regăsească» în fluxul noilor achiziționări de date. Comentând, bunăoară, relația «psihanaliza – SUA», el relevă că atitudinea preponderent negativă pe care au manifestat-o francezii, la finele anilor '50 – începutul anilor '60 ai secolului XX, versus invenția lui S. Freud poate fi înțeleasă doar știindu-se că pe atunci exista o impresionantă opoziție față de politica expansionistă a cercurilor guvernante americane. Pentru foarte mulți francezi – și, mai ales, pentru cei ce aparțineau intelectualității –, liderul lumii occidentale (= SUA) semnifica, la acel moment, o mostră de capitalism dur și nemilos, un tip de orânduire apt să provoace – în cazul eventualei lui multiplicări în Franța – descompuneri ale specificului național și pe acest vechi teritoriu european. Asociind *psihanaliza* («modă de tip american», «simbol al modului american de viață») cu *SUA* («exponent al capitalismului agresiv»), francezii din perioada vizată se împotrivesc pătrunderii conceptului de *psihanaliză* în viața lor, acest concept reprezentând pentru ei, mai întâi de toate, o expresie a unor inacceptabile stiluri comportamentale. Critica americanilor, conchide S. Moscovici (1976, p. 223), a devenit critica psihanalizei, iar critica psihanalizei – critica americanilor. Astfel concepută, faza asocierii vine să exprime un proces de racordare a obiectului reprezentării la dimensiuni existențiale concrete, un proces prin care obiectul în cauză apare drept o realitate conștientizată, ca o stare ce poate fi ușor asemănată/comparată cu ceva ce este bine știut, familiar, „comestibil”.

Logica *decontextualizării* – a celei *de-a doua faze* – rezidă în supunerea produselor fazei premergătoare (= de *asociere*) unei evaluări axate pe criteriile normative acceptate în interiorul

grupului. Ca urmare, din structura «stărilor ce pot fi asemuite cu ceva ce este bine știut» încep să se «rupă», unul după altul, clementele constituante (se produce actul decontextualizării propriu-zise). Să se «rupă» pentru a putea deveni, în conștiința celor mulți, principii de receptare a vieții cotidiene. Afirmându-se de zi cu zi, aceste principii contribuie la constituirea unor imagini mentale simple, apte să reflecte laturile distinctive ale obiectelor sociale (A. Donțov, T. Emelianova, 1987, p. 60). De-a lungul timpului, consolidându-și suporturile informaționale, imaginile la care ne referim se dezvoltă, evoluează, „cresc”, devenind – în cele din urmă – pârgii cerebrale prin care diverse laturi ale unui anumit fapt/fenomen social formează un întreg, cu părți interdependente și intercorelate (C. Herzlich, 1972, p. 315).

Conform mai multor autori din domeniu, tabloul laturilor esențiale ale obiectului reprezentării, obținut în rezultatul decontextualizării, pune începutul declanșării celei *de-a treia faze* a obiectivării, și anume a fazei legate de conturarea «schemei figurative». Sprijinindu-se pe caracteristicile de profunzime ale lucrurilor cu care venim în contact, cu notele definitorii ale acestora, «schema figurativă» dă naștere vizualizărilor schematice cu atribute concrete, clare și reale. Cu o asemenea contribuție, ea întrunește însușirile unui *patrimoniu comun* guvernat de legile și legitățile vulgarizării științifice (W. Doise – A. Palmonari, 1986, pp. 21-22; D. Jodelet, 1984, pp. 376-377).

După ce elementele care vizează esența lucrurilor sunt desprinse dintr-o gamă largă de informații, în conștiința noastră, așadar, se produce o transformare semnificativă – „ansamblurile de idei” devin „grupaje de imagini familiare”. Are loc o mutație care, după cum preferă să se exprime S. Moscovici, „apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător”? Așa ceva se întâmplă, spun specialiștii – S.C. Purkhardt, mai ales –, deoarece, „ca urmare a unei discontinuități în gândirea individului și a lipsei de înțeles”, *nefamiliarul înspăimântător trebuie să fie substituit neapărat cu ceva apropiat, cunoscut, știut, agreat*. Că lucrurile stau anume așa, și nu altfel, ne-o demonstrează, de exemplu, situațiile în care „dispar convențiile”, în care „distincțiile dintre abstract și concret se estompează” sau în care „un comportament atipic obstrucționează continuarea normală a interacțiunii sociale”. La o concluzie similară ajungem și atunci când „intrăm într-o colectivitate sau într-o cultură nouă”, după cum și atunci „când ni se prezintă un obiect, un eveniment sau un concept nou” (S.C. Purkhardt, 1993, p. 12).

«Schema figurativă», opinează A. Donțov și T. Emelianova (1987, p. 60), poate fi ușor sesizată, faptul în cauză conferindu-i un înalt grad de utilizabilitate atât în contextul decodificării/receptării

informațiilor noi, cât și în contextul păstrării buneii orientări a individului/grupului în tradiționalele „labirinturi” existențiale.

Numeroase investigații psihosociologice demonstrează că valoarea formativă a «schemei figurative» este condiționată de prezența, în interiorul ei, a *două poluri opuse*. Constituindu-se mulțumită «plusurilor» și «minusurilor» aduse în conștiința umană de către informațiile venite din exterior (multivalente, neomogene, contradictorii), aceste poluri provoacă, în mintea fiecăruia dintre noi, mai devreme sau mai târziu, adevărate avalanșe de «atracții» și «respingeri», separând opinii, diferențiind interese, punând sub semnul discriminării tradiții, credințe, cutume, valori și norme.

- S. Moscovici (1976) a constatat, de exemplu, că, în reprezentarea socială a psihanalizei, indivizii, de regulă, își formează o schemă duală a psihismului (*conștient & inconștient*). Drept consecință, apar complexe, care – de fapt – nu fac decât să scoată în profil tensiunea apărută între cele două elemente ale schemei (*presiunea conștientului asupra inconștientului*).

- În aceeași ordine de idei, M.-J. Chombart de Lauwe (1979) arată că formarea reprezentărilor sociale despre copil și copilărie presupune, în mod neapărat, existența unei «scheme figurative» în care *copilul* apare în contrast cu *omul «mare»*, *copilăria* – cu *maturitatea*, *autenticul* – cu *neautenticul*, *spontaneitatea* – cu *normativitatea preconcepțată*, iar *interesul dezinteresat* – cu *spiritul pragmatic*.

- La o încheiere asemănătoare a ajuns, ceva mai devreme, și Cl. Herzlich (1969), care a stabilit că în cazul fasonării reprezentărilor sociale cu referire la boală și sănătate este imperios necesară prezența unei «scheme figurative» având „la un capăt” opoziții categoriale de tipul „*individ – sănătate*”, iar la celălalt – opoziții categoriale de tipul „*societate - boală*”.

În definitiv, deși mai continuă să depindă de viziunea abstractă/teoria din care a izvorât, „schema figurativă” capătă, oricum, o anumită independență în raport cu aceasta, iar ulterior – și o *realitate proprie* (chiar dacă și una convențională).

Odată conturată, spun toți acei pentru care dinamica câmpurilor reprezentationale a devenit un subiect prioritar de cercetare, „schema figurativă” tinde – de o manieră absolut firească – să se *naturalizeze* sau, altfel spus, să se *ontizeze*, ceea ce înseamnă, de fapt, că emergența „principiilor generatoare de luări de poziție” a ajuns la *ultima sa fază*.

Ce reprezintă naturalizarea/ontizarea „schemei figurative”?

În mare, spune C. Herzlich (1972, p. 316), naturalizarea „schemei figurative” nu este altceva decât un moment care semnifică două modificări esențiale în viața acesteia: „ieșirea” de sub imperiul

unor abstracții și, totodată, prefacerea într-un construct psihomental cu trăsături naturale. Naturalizarea, după cum este convins și A. Neculau (1993, p. 55), este chemată să articuleze „schema figurativă” la fondul cultural existent, la universul cerebral concret al indivizilor sau grupurilor. Ceea ce era, inițial, un *concept științific*, fiind doar pe înțelesul unui *grup restrâns de specialiști*, devine, acum, un *bun public, un lucru familiar, accesibil tuturor*. Ca urmare, observă – în context – S. Moscovici (1979, p. 48), complexe sau și refularea încep să fie recunoscute la anumiți indivizi, dobândind, astfel, o *existență concretă*, un înțeles situat în zona *cunoașterii comune*.

Adept al substituirii noțiunii de *naturalizare* prin cea de *ontizare*, S. Moscovici (1984, p. 555) vine să precizeze că un atare soi de înlocuire terminologică permite o tratare mult mai largă a fenomenului. Oricare cercetător, subliniază el, ar căpăta, în acest caz, posibilitatea de a sesiza că, ajunsă pe ultimul palier al constituirii sale, „schema figurativă” nu numai că dobândește trăsături naturale, raliindu-se fondurilor culturale în vigoare și universurilor cerebrale în plină putere, dar obține și o arhiimportantă *densitate materială*, un loc bine definit în *țesătura ontologică a conștiinței umane*.

*

*

*

*

Oricum, indiferent de faptul cum preferăm să ne exprimăm – prin categoria de *naturalizare* sau prin cea de *ontizare* –, ultima fază a procesului de emergență reprezentatională este faza în care „schema figurativă” obține o *existență autonomă* și, concomitent, *quasi-fizică*, ajungând – în cele din urmă – să înfățișeze, expresia lui S. Moscovici, „un factor de constituire a realității sociale”. Pentru mai mulți specialiști în materie de psihologie socială, această reconfigurare poartă – indubitabil – amprenta unei importante mutații de ordin calitativ. Din acest moment, spun ei, reprezentările noastre cu referire la oameni, fapte ori evenimente funcționează ca niște entități distincte. Într-un asemenea context, ele reproduc constructe psihomentale despre care se poate spune că poartă un vădit caracter unitar (fiind ansambluri cognitive alcătuite din teme, principii, atitudini sau norme), că sunt oglindiri active ale realității (având puterea de a organiza și filtra elementele de mediu), că sunt dinamice (exprimând rețele de idei, metafore și imagini mult mai mobile și mai fluide decât teoriile sau conceptele) și că, fiind unitare, energizante și dinamice, dispun de o configurație complexă, înglobând – în același timp – atât elemente accentuate/ponderoase, intitulate „noduri figurative” (S. Moscovici), «noduri statice» (P.H. Chombart de Lauwe), «noduri centrale» (J.-C. Abric), „sisteme centrale” (N. Roussiau, C.

Bonardi, C. Flament), «noduri organizatoare» (J.B. Grize, P. Verges, A. Silem), «noduri structural latente» (A.S. De Rosa) sau «noduri tari» (G. Mugny, F. Curagati), cât și elemente mai puțin accentuate/ponderoase, denumite fie «elemente periferice» (J.-C. Abric, P. Moliner), fie «elemente secundare» (S. Ehrlich), fie, în sfârșit, «elemente marginale» (C. Flament).

Așa cum complexitatea configurațională a reprezentărilor sociale stârnește – în ultimul timp, cel puțin – un interes de proporții, să vedem – în continuare – la ce poate fi redusă chintesența elementelor care dau naștere unei asemenea complexități.

Dacă e să ne referim – pentru început – la semnificația „nodurilor centrale” sau, într-o altă ordine de idei, la cea a „sistemelor centrale” (vom prefera să operăm, preponderent, cu sintagmele propuse de către J.-C. Abric și, respectiv, N. Roussiau, C. Bonardi și C. Flament, deoarece anume acestor îmbinări de cuvinte li se atribuie prioritate în majoritatea surselor de specialitate), atunci ar fi de remarcat că destinația lor rezidă în a *reprezenta componentele fundamentale ale reprezentării*. Prin felul în care se impun, elementele vizate – după cum relevă J.-C. Abric (1994, p.21) – fac dovada faptului că sunt simple, concrete, coerente, că se află în totală corespundere cu sistemul de valori la care se referă individul sau grupul și că reflectă normele sociale ambiante. Îndeplinind, conform aceluiași J.-C. Abric (1984; 1994; 2002), trei funcții de bază – *generativă* (prin care elementele constitutive ale reprezentării se „creează și se transformă”, căpătând un anumit sens, o anumită valoare), *organizatorică* (prin care are loc unificarea întregului ansamblu, se determină natura legăturilor care pot fortifica reprezentarea) și *stabilizatoare* (prin care este asigurată durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării) –, ele fac ca în contexte mișcătoare și evolutive câmpurile reprezentationale să-și păstreze consistența, tonusul ideatic, predictibilitatea comportamentală. În lipsa «nodurilor centrale» (= „sistemelor centrale”), ar fi imposibil de efectuat studiul comparativ al variatelor tipuri de reprezentări. Or, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două «noduri» diferite.

Cum pot fi identificate «nodurile centrale»?

Concluziile obținute în rezultatul unor cercetări științifice riguroase arată că acest lucru poate fi efectuat atât *cantitativ*, cât și *calitativ*. Din punct de vedere *cantitativ*, «nodurile centrale» redau tipul de constructe cerebrale care apar de cele mai multe ori în discursurile subiecților. Disponând de cote ridicate (chiar foarte ridicate) în diagramele de frecvență, ele simbolizează un indicator pertinent al *centralității*. J.- C. Abric, bunăoară, recurgând – cu aproape treizeci de ani în

urmă (1984) – la un experiment prin care a cerut unui grup de studenți să memorizeze un șir de cuvinte cu referire la calitățile fundamentale ale artizanatului, observă că, într-o asemenea situație, cel mai bine sunt reținute, de regulă, cuvintele situate cel mai aproape de zona centrală a reprezentării axate pe vechiul meșteșug. Așadar, după cum ne arată cunoscutul psihosociolog francez, pentru a condiționa o acțiune structurantă, cognițiile centrale trebuie să fie într-o relație nemijlocită și foarte strânsă cu un număr cât mai mare de cogniții referitoare la obiectul reprezentării sociale. La o viziune similară, pentru a oferi încă un exemplu, ajunge și C. Guimelli, care reușește să stabilească, ceva mai aproape de zilele noastre (1990), că «nodurilor centrale» le aparține cea mai impunătoare «valență» pe întreaga arie a reprezentării și că tot lor le este dat să asigure, pe aceeași arie, numeroase relații de tip inductiv. Inspirându-se, ulterior, din ceea ce-au reușit să înregistreze atât J.-C. Abric și C. Guimelli, cât și mulți alți cercetători (care, fiind „pe una și aceeași undă” cu primii doi, au ajuns la descoperiri similare), P. Moliner (1994) – autorul inconfundabilelor *Cinq questions a propos des representations sociales* și *Les methodes de repérage et d'intification du noyau des representations sociales* – elaborează o viziune de ansamblu asupra fenomenului, o formulă interpretativă sintetică, în conformitate cu care: **(i)** *o cogniție este centrală pentru că întreține o relație privilegiată cu obiectul reprezentării; (ii) o cogniție este intens conexată altora pentru că este centrală ori, pentru că este centrală, ea apare mai frecvent legată de altele și (iii) relația privilegiată pe care cogniția centrală o întreține cu obiectul reprezentării este una simbolică și rezultă din condițiile istorice sau sociale care au favorizat apariția reprezentării*. Sub aspect calitativ, «nodurile centrale» (= „sistemele centrale”) apar drept stări cerebrale care conferă reprezentării un sens aparte. Reunind credințe, stereotipuri, atitudini puternic marcate, ele nu fac altceva decât să oglindească niște normativități. P.H. Chombart de Lauwe (1963) stabilește, bunăoară, că «nodurile centrale» care țin de reprezentarea rolului social al femeii sunt constituite, în temei, din stereotipuri cu o puternică valoare afectivă. Cu aproape 30 de ani mai târziu, la o concluzie similară ajunge și P. Verges (1992), observând că reprezentarea socială a banilor se organizează în jurul unor «noduri» ce redau, cu precădere, viziuni morale asupra economiei, precum și judecăți asupra eticii și normelor morale legate de calitatea vieții.

Aducând la un numitor comun ideile cu referire la centralitatea constructelor reprezentationale, același P. Moliner învederează opinia conform căreia „nodurile centrale” dispun esențialmente de patru proprietăți fundamentale – *valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea*. Dacă primele două, potrivit cunoscutului psihosociolog francez, redau proprietăți

calitative, atunci celelalte sunt de o evidentă extracție *cantitativă*, ele fiind – de fapt – niște derivate ale primelor^{*}. Caracteristicile de bază ale proprietăților enunțate se prezintă în felul următor:

- *Valoarea simbolică* indică la capacitatea elementelor centrale de a pune în lumină „substanța” obiectului reprezentării, de a reda imagini care au o forță sugestivă impresionantă și care, drept consecință, pot întreține legături trainice cu persoanele, lucrurile sau evenimentele care pot suscita emergența „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Nodul central, într-un asemenea context, exprimă structura simbolică din care izvorăște sensul întregii reprezentări. Dacă, în anumite împrejurări, din nucleu dispune unul sau mai multe elemente, atunci reprezentarea, cu siguranță, rămâne fără sens. Pornind, de exemplu, de la faptul că noțiunile „complex” și „refulare” sunt fundamentale pentru reprezentarea socială a psihanalizei, putem afirma cu toată certitudinea că eliminarea acestora din nucleu ar face dificilă – dacă nu chiar imposibilă – recunoașterea unui asemenea gen de reprezentare.

- *Asociativitatea* arată că părțile componente ale nucleului central (idei, noțiuni, metafore, atitudini, credințe etc.) dispun de o indubitabilă polisemie și de un puternic caracter asociativ. Cu asemenea caracteristici – pe care, trebuie să remarcăm, le-a pus într-o primă evidență S. Moscovici –, componentele în cauză „pot îmbrăca diverse forme gramaticale și se pot alipi de alte cuvinte și expresii, pentru a genera noi sensuri”. Exemplificând, vom observa că este din nou cazul noțiunii de „complex”. Asumându-și varii forme gramaticale (substantiv, verb sau/și adjectiv) și fiind în stare să primească tot felul de înțelesuri, ea – așa cum relevă specialiștii – „*sintetizează, de una singură, toate clasele de concepte, fiecare situație putând crea propriul său complex*”. Mai mult, tot ea este aceea care „poate modifica sensul cuvântului căruia i se asociază (sintagmele „complex de inferioritate”, „complex de castrare” sau „complex de timiditate” conferă un statut științific distinct cuvintelor *inferioritate, castrare și timiditate*)”. Asociativitatea, după cum se poate observa, este generată „de bogăția posibilităților pe care un termen o ascunde, de realitatea complexă pe care o desemnează și pe care o reprezintă în discurs: cu cât această bogăție este mai mare, cu atât noțiunea respectivă poate stabili mai multe „punți” cu alte realități și, prin urmare, poate ocupa un loc mai important în discurs”.

^{*} Ulterior, acest unghi de vedere și-a găsit o largă răspândire atât în rândul psihosociologilor din *Vest*, cât și în al celor din *Est*, inclusiv în comunitatea psihosociologilor din spațiul românesc. Cu referire la ultima remarcă – pe care o apreciem ca fiind revelatoare –, vezi, de exemplu, A. Neculau. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale//A. Neculau (coord.). Psihologie socială. Aspecte contemporane/Prefață de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 41-42; A. Neculau & M. Curelaru. Reprezentări sociale//A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 297 sau/și M. Șleahțișchi. Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor. – Chișinău: Editura Știința, 1998. – P. 158.

• *Proeminența* elementelor constituante ale nucleului central este dată de frecvența înaltă cu care acestea își fac apariția în contextul discursurilor reprezentationale. După cum constată P. Moliner, „[...] unele cogniții, desemnate prin etichete verbale, apar mai des decât altele în discurs, caracteristică a centralității și consecință a valorii sale simbolice”. În reprezentarea socială a psihanalizei, bunăoară, de cele mai multe ori apare termenul „complex”, ceea ce înseamnă că anume lui îi revine misiunea de a se impune în calitate de „valoare structurală sigură”. Înfățișând aspectul cantitativ al valorii simbolice, proeminența desemnează coordonatele zonei centrale a câmpului semantic. Cu cât o noțiune este mai specifică pentru obiectul de reprezentare, cu atât este mai probabil că subiecții o vor evoca mai des în luările lor de poziții. Venind în continuarea ideilor expuse mai sus, P. Verges propune ca identificarea „valorilor structurale sigure” să se axeze nu doar pe „radiografierea” frecvenței de apariție a acestora, ci și pe stabilirea rangului pe care ele îl dețin „într-un ansamblu de cuvinte rostite”. Pe lângă punerea în evidență a termenilor enunțați în baza unei ierarhii de constructe verbale majoritare (sau minoritare), este foarte important să fie stabilită importanța pe care o acordă subiecții punctelor de vedere emise. Dacă în primul caz putem vorbi despre profilarea unei dimensiuni colective (= numărul de apariții ale termenului în cadrul unei populații), atunci în cel de-al doilea – despre reliefarea unei distribuții statistice care corespunde unor operații cu caracter individual.

• *Conexitatea* este strâns legată de asociativitate, ea fiind dependentă de existența itemilor care apar „într-o mai puternică conexiune/unitate decât alții”. Într-un studiu consacrat reprezentării sociale a imigrantului în rândul francezilor s-a observat, de exemplu, că, dintr-o listă de 60 de itemi, termenul privilegiat (= cu cea mai mare ieșire spre alți itemi) a luat expresia de *algerian*. Astfel, în situația în care un anume element demonstrează că dispune de o forță asociativă mare, el va antrena – mai devreme sau mai târziu – o bună parte din elementele care nu dispun de o asemenea forță. Esențialmente, conexitatea nu reprezintă altceva decât *volumul legăturilor* sau – într-o altă ordine de cuvinte – *numărul de conexiuni pe care le au unii termeni cu alții*.

Spre deosebire de elementele centrale, care – așa cum am văzut – au *statut de evidență*, fiind în corespundere cu valorile, normele și tradițiile culturale la care se raportează individul sau grupul, cele de ordin *periferic* sunt chemate să concretizeze – prin *explicitare, ilustrare* sau/și *justificare* – semantica reprezentării. Din punctul de vedere al lui C. Flament (1989, p. 233), acestea din urmă înfățișează scheme mentale care, aflându-se sub imperiul înțeleșurilor degajate de «nodurile centrale», oferă reprezentării *posibilitatea de-a decipta varii ipostaze contextuale*. Deținând statutul de interfață instituită între «nodul central» și contextul social concret, «elementele

periferice» marchează detaliile, creează ambianțele situaționale particulare. Constituind expresia concentrată a informațiilor reținute, selecționate și interpretate, precum și a judecăților elaborate cu referire la un anumit obiect social, «elementele periferice» condiționează așa-numitul *efect de «parașoc»* (= protejează corpul central al reprezentării în fața constrângerilor externe, menținându-i integritatea*). La concret, atunci când «nucleul central» este atacat/amenințat, ele dispun de proprietatea de a deveni «scheme stranii». De cele mai multe ori, conform lui C. Flament (1987, p. 146), această proprietate a «elementelor periferice» se reduce la patru însușiri de bază: *reamintirea normalului, desemnarea elementului străin, confirmarea contradicției existente între normalul reamintit și elementul străin desemnat și propunerea unei raționalizări ce ar permite să se suporte (un timp) contradicția existentă.*

Impunându-se în calitate de cea mai flexibilă, cea mai expusă, cea mai vie, cea mai accesibilă și cea mai mobilă parte a reprezentării, elementele periferice, după cum estimează A. Neculau, oferă reprezentării posibilitatea *de a se ralia realității de moment, să rețină, să trieze informațiile, să formuleze evaluării, să elaboreze credințe și stereotipuri* (1996, p. 42). Asimilând, spre deosebire de „nodurile centrale”, experiențele private ale celor mulți, ele, precum au demonstrat – pe parcurs – C. Flament (1994), A.M. Mamontoff (1996) și N. Roussiau cu C. Bonardi (2001), sunt acelea care (x) *fac suportabilă eterogenitatea grupului* (doar în „cea mai flexibilă parte a reprezentării”, obiectiv vorbind, devine posibilă exprimarea opiniilor separate sau/și reliefaarea particularizărilor apărute în rezultatul fragmentărilor pe subgrupuri), (y) contribuie la *aplanarea contradicțiilor* (doar în „cea mai mobilă și vie parte a reprezentării” poate avea loc, prin definiție, tolerarea antagonismelor; „inițierea negocierilor”, rezolvarea constructivă a problemelor) și (z) asigură *maximum de receptivitate la oscilațiile contextului social imediat* (doar în „partea cea mai expusă și cea mai labilă a reprezentării”, va trebui să recunoaștem, poate avea loc *prima receptare* a influențelor venite din exterior; doar prin acest palier – și nu prin altul! – devine posibil ca schimbarea reprezentățională să se producă în ritm cu vibrația ambientală, propagându-se gradual de la periferie spre centru). Astfel stând lucrurile, elementele periferice îndeplinesc – de zi cu zi – o *funcție de concretizare* (exprimând prezentul, experiența de viață a subiecților, caracteristicile situației), una *de reglare – adaptare* (asigurând conformarea sistemului central la constrângerile și caracteristicile situației concrete cu care se confruntă indivizii) și una *de elaborare a opticilor interpretative individualizate* (integrând istoria particulară a subiectului, statutul lui în cadrul

* Cu ideea de *parașoc* intervine, pentru prima dată, C. Flament. În științele tehnice, *parașocul*, vom reaminti, desemnează „garnitura destinată a amortiza șocurile, plasată în fața sau în spatele unui vehicul”.

grupului, experiențele personale ale acestuia). Prin funcțiile enumerate, spune J.-C. Abric (1994), sistemul periferic vine să înfățișeze un important *mecanism defensiv*, o forță capabilă să protejeze semnificația palierului central, o pârghie aptă să pună mereu în discuție cauza „nodului central” (în funcție de noile informații, fapte sau/și evenimente absorbite).

Așadar, în timp ce elementele centrale, dispunând de cea mai înaltă cotă în diagramele de frecvență, exprimă credințe, stereotipuri, norme sau/și atitudini puternic marcate, cele periferice redau ilustrări, exemple, variațiuni sau chiar opoziții – pe anumite segmente – între mai multe soluții pentru aceeași problemă.

Evident, cele două tipuri de elemente nu sunt izolate unele de altele, între ele existând o legătură indisolubilă. În această ordine de idei, pe la începutul anilor '90 ai sec. XX, într-un studiu dedicat profilului componential al reprezentării, C. Flament arată că există o relație puternică și constantă între „centru” și „periferie”. Potrivit lui, există posibilitatea ca schema periferică, chiar dacă nu încetează să se afle sub imperiul nodului central, să absoarbă și să activeze o serie de informații (venite din exterior) prin care să condiționeze – mai devreme sau mai târziu – o restructurare a realului, o reconfigurare a conținutului reprezentării. Dacă elementele periferice sunt proeminente, atenționează autorul invocat, atunci lor nu le rămâne decât să intre în interacțiune cu „centralul tradițional”, propunând un nod calitativ nou, încă utopic/abstract, dar apt să profileze o schimbare. Este important, în acest caz, să apară un *element străin* care să se suprapună pe o reprezentare socială deja cristalizată.

Recurgând la o apreciere de ansamblu a sistemului central și a celui periferic, J.-C. Abric (1994, pp. 29-30) menționează că existența atât a unuia, cât și a celuilalt permite să se înțeleagă o caracteristică esențială a reprezentărilor sociale, caracteristică ce ar părea, la prima vedere, contradictorie: aceste reprezentări sunt, în același timp, *stabile* și *dinamice*, *rigide* și *suple* – stabile și rigide pentru că sunt determinate de un «nod central» puternic ancorat în sistemul de valori ale grupului; dinamice și suple deoarece asimilează modulările individuale ale membrilor grupului, istoria vieții lor, statutul în cadrul grupului, fanteziile, ambițiile, aspirațiile personale.

În linii mari, caracteristicile rezumative ale celor două sisteme pot fi redate conform următorului tabel (adaptat după J.-C. Abric, 1994):

<i>Sistemul central</i>		<i>Sistemul periferic</i>	
•	<i>Legătura cu memoria colectivă și istoria grupului.</i>	•	<i>Permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale.</i>
•	<i>Consensual: definește omogenitatea grupului.</i>	•	<i>Suportă eterogenitatea grupului.</i>
•	<i>Stabil.</i>	•	<i>Suplu.</i>
•	<i>Coerent .</i>	•	<i>Suportă contradicțiile.</i>
•	<i>Rigid .</i>	•	<i>Flexibil.</i>
•	<i>Rezistent la schimbare.</i>	•	<i>Evolutiv.</i>
•	<i>Puțin sensibil la contextul imediat.</i>	•	<i>Sensibil la contextul imediat.</i>
•	<i>Funcții:</i>	•	<i>Funcții:</i>
–	<i>generează semnificații ale reprezentării;</i>	–	<i>permite adaptarea la realitatea concretă;</i>
–	<i>determină organizarea reprezentării;</i>	–	<i>permite diferențierea conținuturilor;</i>
–	<i>asigură durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării.</i>	–	<i>protejează sistemul central.</i>

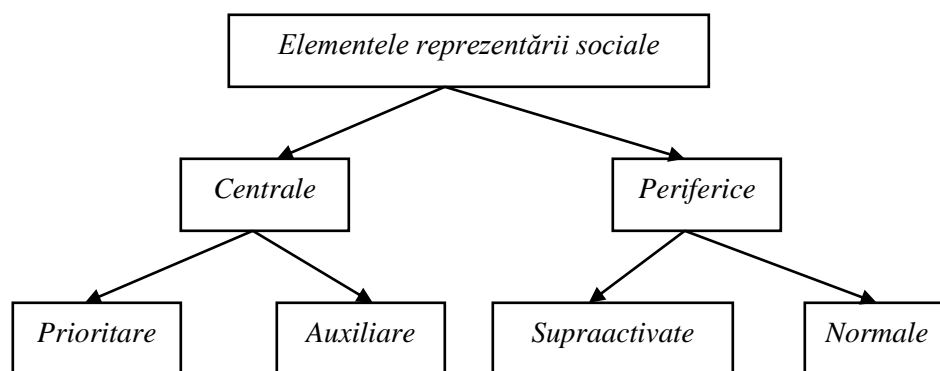
În legătură cu teoria structurală a reprezentărilor sociale se mai impune o remarcă, una finală. Sensul acesteia constă în următoarele: dacă, timp de aproape patru decenii, de la apariția *La psychanalyse, son image et son publique* a lui S. Moscovici și până la sfârșitul mileniului doi, se pornea de la premisa că atât sistemul central, cât și cel periferic nu pot să admită discriminări la nivelul elementelor constituante (ele dispunând de aceeași pondere, de aceleași „drepturi” și „prerogative”), atunci, începând cu anul 2003, moment în care vede lumina tiparului *L’anatomie de idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* semnată de C. Flament și M.L. Rouquette, tot mai frecvent se vorbește despre existența unei indubitabile *diferențieri interne* în cadrul ambelor sisteme.

Astfel, „nodul central” apare ca o construcție în care se disting *elemente prioritate* (= *principale*) și *elemente auxiliare* (= *secundare*). Dacă cele dintâi elemente sunt necondiționale (= nu sunt supuse vreunei provocări), atunci ultimele capătă o anumită valoare doar raportându-se la cele

dintâi. Exemplificând, C. Flament și M.L. Rouquette fac trimitere la modul în care este reprezentat grupul ideal. După ei, între cele două elemente centrale ale respectivei construcții psihomentele există o deosebire de necontestat. Și aceasta pentru că, așa cum s-a observat pe parcursul mai multor intervenții experimentale, *grupul se definește ca fiind mai distanțat de modelul ideal* ori de câte ori în prim-planul discuțiilor se impune noțiunea de *egalitate*, și nu cea de *prietenie*. *Prietenia*, așadar, este mai importantă decât *egalitatea*, deoarece anume de la ea pornesc înțeleșurile, și nu invers. La cele semnalate de către C. Flament și M.L. Rouquette am putea adăuga și intervenția lui M. Curelaru (2006, p. 96), care, pornind de la o cercetare realizată (împreună cu A. Neculau) asupra reprezentării sociale a sărăciei, arată că dintre toate elementele constituante ale „nodului central” depistat (= *lipsa banilor, mizerie, șomajul, lipsa hranei, foame*) doar unul (= *șomajul*) se evidențiază în mod special. Lucrurile iau o asemenea turnură, constată cercetătorul ieșean, fiindcă anume despre *șomaj*, și nu despre *lipsa banilor, mizerie, foame* sau *lipsa hranei*, se poate spune că reproduce *cauza fenomenului* și că, datorită acestui fapt, *celelalte elemente nu au decât să derive din el*.

În aceeași ordine de idei și începând cu aceeași perioadă, despre „sistemul periferic” se vorbește ca despre o construcție în care se disting *elemente supraactivate* (= sunt mai vizibile, în cadrul analizelor apar într-o lumină privilegiată) și *elemente normale* (= sunt mai puțin vizibile, nu dețin poziții privilegiate). Convingerea lui C. Flament (1994, p. 49), susținută de mulți alți cercetători consacrați din domeniu – cum ar fi, de exemplu, M.L. Rouquette sau P. Rateau (1998) –, este că în zona periferică a reprezentării se poate observa – în anumite situații – o *substructurare* constând *din sisteme relativ autonome*. Faptul în cauză le oferă celor mulți posibilitatea de-a se descurca cu problemele existente *fără a face apel* la zona centrală. De fapt, spun toți acei care susțin și, respectiv, promovează un asemenea unghi de vedere, este vorba despre „o accesibilitate generală de utilizare frecventă a unor elemente aflate în legătură cu practicile sociale”.

În fond, ținându-se cont de ceea ce-au reușit să înregistreze, după 2003, C. Flament, M.L. Rouquette, P. Rateau și mulți alți analiști ai câmpurilor reprezentationale, se poate opera – atât în cercetările cu caracter fundamental, cât și în cele cu caracter aplicat – cu următoarea (sau aproximativ următoarea) formulă grafică:



Raporturile *prioritar-auxiliar* și *supraactivat-normal* nu sunt, bineînțeles, încremenite, ele variind odată cu manifestările contextuale. Unele și aceleași elemente sunt „în vogă” (dispunând de o *activare ridicată*) în unele condiții și mai puțin „în vogă” (dispunând de o *activare scăzută*) – în alte condiții. Faptul în cauză – spun specialiștii – conduce, în mod neapărat, la apariția „zonelor mute”, a unor constructe cognitive care, fiind ancorate în conștiința indivizilor (cu precădere, la nivelul sistemelor reprezentăionale centrale), se află în stare neactivată, „adormită”, „soporifică”.

Studiul realizat de C. Guimelli și J.-C. Deschamps (2000; 2003) asupra modului în care decurge reprezentarea socială a țiganilor în mediul studentesc a arătat că, în prezența altora (= sub efectul *presiunii sociale*), anumite evaluări (legate, preponderat, de ceea ce poartă numele de *rasism* sau *naționalism*) *nu au fost evocate* în discurs. Atunci când însă „publicul a fost înlăturat”, discursul producându-se în *condiții speciale* (= *personalizate*), ele nu au întârziat să-și facă apariția. În același studiu, subiecții au mai fost rugați să furnizeze asociații „în numele lor” și „în numele altora”. În situația în care răspunsurile acestora au exprimat *poziția personală* (= context firesc, normal, obișnuit), în profil au ieșit categorii precum *nomadism* sau/și *muzică*. În cea de-a doua situație, când trebuia de spus *cum ar fi reacționat francezii* (= context de substituție, artificial, neobișnuit), în prim-plan au ieșit *nomadismul* (ca și în prima situație), dar – atenție! – asociat cu *hoția*.

Alăturându-se *rasismului și naționalismului*, *hoția* vine să completeze – conform autorilor studiului invocat – „zona mută” a reprezentării cu referire la țigani.

În calitatea sa de subansamblu specific de credințe sau de cogniții care, deși se regăsesc cu adevărat în mentalitatea indivizilor, nu sunt declarate oficial, „zona mută” ascunde o bună parte din *normele valorizate* ale acestora. Dacă nu s-ar afla în umbră, ea – cu siguranță – ar da un sens mai larg reprezentării sociale. Știind acest lucru, va trebui – pe viitor – să operăm, din plin, nu doar cu *metodele tradiționale* de identificare a câmpurilor reprezentăionale (*evocări ierarhizate, chestionare de caracterizare, interviuri, interviuri-anchetă, demersuri asociative, studii de caz etc.*), dar și cu cele care poartă amprenta specialului, particularului, neordinarului – *reliefarea conținutului explicit al reprezentării, controlul centralității, crearea contextelor de substituție, interviuarea personalizată etc.*

*

*

*

*

*

Rezumând în marginea celor expuse mai sus, putem afirma că, aducând nefamiliarul la familiar și transformând, expresia lui S. Moscovici, *cuvintele în carne, ideile în puteri naturale, noțiunile într-un limbaj al lucrurilor*, reprezentările noastre asupra faptelor sau/și fenomenelor se arată a fi totalmente dependente de ceea ce se cheamă memorie. Instituindu-se prin mijlocirea mecanismului de obiectivare, ele dețin un loc extrem de important atât în contextul operațiunilor de estimare a experiențelor anterioare, cât și în contextul celor de proiectare a experiențelor viitoare.

Bibliografie

- Abric J.-C.* L'approche structurale des représentations sociales: développements récents//Psychologie et société (Réflexions sur les représentations sociales). – 2002. – No. 4. – P. 81-103.
- Abric J.-C.* L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale//Bulletin de psychologie. – 1984. – No. 37. – P. 861-875.
- Abric J.-C.* Les représentations sociales: aspects théoriques//*J.-C. Abric* (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 10-36.
- Chombart de Lauwe M.-J.* Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe. – Paris: *Payot*, 1979.
- Curelaru M.* Reprezentări sociale. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006.
- Doise W., Palmonari A.* L'étude des représentations sociales. – Neuchatel: *Delachaux et Niestle*, 1986.
- Fischer G.-N.* Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. – Paris: *Dunod*, 1987.
- Flament C.* Pratiques et représentations sociales//*J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil* (ed.). Perspectives cognitives et conduites sociales. – V. 1: Théories implicites et conflits cognitifs. – Cousset: *Del Val*, 1987. – P. 143 – 150.
- Flament C.* Structure, dynamique et transformation des représentations sociales//*J.-C. Abric* (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 37-58.
- Flament C., Rouquette M.L.* L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. – Paris: *Armand Colin*, 2003.
- Guimelli C., Deschamps J.-C.* Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans//*Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2000. – Nr. 47-48. – P. 44-54.
- Guimelli C., Deschamps J.-C.* Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța//*L.M. Iacob, D. Sălăvăstru* (coord.). Psihologia socială și Noua Europă. *In honorem* Adrian Neculau. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 162-175.
- Herzlich C.* Sante et Maladie. Analyse d'une représentation sociale. – Paris: *Mouton*, 1969.
- Herzlich C.* La représentation//*S. Moscovici* (ed.). Introduction à la psychologie sociale. Vol .1. – Paris: *Larousse*, 1972.
- Jodelet D.* Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie//*S. Moscovici* (ed.). Psychologie sociale. – Paris: *P.U.F.*, 1984. – P. 357 – 378.

- Mamontoff A.M.* Transformation de la représentations sociales de l'identité et schèmes étranges: le cas des jitans//Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1996. – No. 29. – P. 64-77.
- Moliner P.* Les methodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales//*C. Guimelli* (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: *Delachaux et Niestle*, 1994. – P. 199-232.
- Moscovici S. & Vignaux G.* Le concept de thémata//*C. Guimelli* (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: *Delachaux et Niestle*, 1994. – P. 25-72.
- Moscovici S.* Fenomenul reprezentărilor sociale//*A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 15-76.
- Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: *P.U.F.*, 1976.
- Moscovici S.* Sur les représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1979.
- Moscovici S.* The Phenomenon of Social Representations//*R.M. Farr & S. Moscovici* (eds.). Social Representations. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 3-69.
- Neculau A.* Reprezentările sociale – dezvoltări actuale//*A. Neculau* (coord.) Psihologie socială. Aspecte contemporane/Prefață de *S. Moscovici*. – Iași: Editura *Polirom*, 1996. – P. 34-52.
- Neculau A.* Reprezentările sociale – o nouă carieră//*Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza”*. – Serie nouă: *Psihologie-Pedagogie*. – Tom I. – Iași: Editura *Universității „Al.I. Cuza”*, 1992. – P.33 – 43.
- Neculau A., Curelaru M.* Reprezentări sociale//*A. Neculau* (coord.). Manual de psihologie socială. – Iași: Editura *Polirom*, 2003.- P.283 – 308.
- Purkhardt S.C.* Transforming social representations: A social psychology of common sense and science. – London: *Routledge*, 1993.
- Rouquette M.L., Rateau P.* Introduction à l'étude des représentations sociales. – Grenoble: *P.U.G.*, 1998.
- Roussiau N., Bonardi C.* Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives. – Sprimont: *Mardaga*, 2001.
- Verges P.* L'evocation de l'argent , une methode pour la definition du noyau central d'une representation//*Bulletin de psychologie* . – Nr. XLV (405). – 1992. – P. 203 – 209.

* * *

*

- Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – Москва: *Издательство МГУ*, 1987. – 128 с.
- Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – Москва: *Издательство „Институт психологии РАН”*, 2006.
- Шихирев П.* Социальные представления//*П. Шихирев*. Современная социальная психология. – Москва: *Издательство «Институт Психологии РАН»*, 1999. – С. 273-283.
- Якимова Е.В.* Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-90-х годов. – Москва: *ИНИОН РАН*, 1996. – 115 с.

Contrariile ca analogie a armoniei în artele plastice

Ludmila Mokań-Vozian, *doctor în pedagogie,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Article addresses the problem of opposites in arts, especially painting. The author makes an analysis of works of modern art, referring to their rational or intuitive basis. There is a creation of employment data in ordered and disordered/ accidental

Key-words: opposites, work of art, picture, order, disorder, rational, affective.
areas, and an obvious collaboration of two opposites, which are in constant mutual adjustment.

Rezumat

Articolul tratează problema contrariilor în artele plastice, în special, în pictură. Autorul face o analiză a creațiilor artei moderne, referindu-se la fundamentul lor rațional sau intuitiv. Se observă o încadrare a creațiilor date în spații ordonate și dezordonate/accidentale, precum și o evidentă conlucrare a două contrarii, care sunt în permanentă corecție reciprocă.

Cuvinte-cheie: *contrarii, operă de artă, pictură, ordine, dezordine, rațional, afectiv.*

Opera plastică este un raționament sau o stare afectivă? Este ordinea unei minți sau dezordinea unui suflet?

Este un rezultat al procesului de creație, care până la un anumit moment aparține doar autorului, de el depinzând cum va fi creată ea – fundamentându-se pe sisteme și calcule sau pe explozii afective și intuiție. Și numai finisată va putea fi pusă spre analiza rațională a spectatorului sau spre perceperea lui afectivă.

Au fost și sunt create lucrări cu diverse fundamente. Curente și mișcări au obținut clasificări ce le depozitează în sfera raționalului și iraționalului. Acest fapt este mai evident și mai sesizabil în creația plastică a secolului al XX-lea, parametrii ordinii și dezordinii fiind prezenți în operele perioadei date la nivel pur sau ca îmbinare la divers nivel.

O delimitare mai evidentă dintre rațional și afectiv se face sesizabilă începând cu „foviile”. Majoritatea fovilor n-au fost analitici ai naturii și constructori ai „edificiului” tabloului. Prin impulsivitatea creației, ei, mai curând, puneau accent pe expresivitatea culorii. Nu putem însă afirma că în operele fovilor lipsesc ordinea și manifestările raționale. De exemplu, elementul stihiiicului, propriu fovismului, Henri Matisse îl oprește prin echilibrarea, proporționarea maselor de culoare.

Acesta era de părerea că, nerecurgând la mijloacele de construcție, doar prin culoare îți poți exprima emoțiile, dar, totodată, spunea: „Un torent de culori este neputincios. Culoarea obține abia atunci deplina ei expresie, când este bine organizată și corespunde intensității emoției artistului” [2, p. 23].

Henri Matisse, Maurice Vlaminck, Andre Derain, Georges Rouault, Raoul Dufy și, câtva timp, Georges Braque sunt artiștii considerați personificări ale dezordinii. Ei foloseau libertatea artistică spontan, bazându-se pe intuiție și instinct, se dăruiesc experienței afective fără cele mai mici rezerve.

În plus, sub influența filosofiei intuitiviste a lui Henri Bergson și psihanaliticii lui Sigmund Freud, fovii, în creația lor, plasează accentul pe expresia alogică, pe iraționalism. Ei evadează în „sălbătăcie”, „rup” în bucăți obiectele reprezentate, neagă hotărât orice legități și reguli ale percepției în artă. Ei tind să provoace un șoc afectiv la public, apelând la intuiție și instincte. În lupta dintre rațional și afectiv, învinge instinctul tot inconștient. Ca simbol al creației lor, se anunță tot ce este absurd, se aruncă din artă tot ce este stabil, orientându-se spre nelimitat, neclar și mistic. La fovi, este mai degrabă o trăire, afecțiune cromatică a ceea ce percepe, este o exploatare de încărcături dramatice, o concentrare, dar nicidecum consecința rezumării *cântărite*. Concentrarea „izvorăște, mai curând, dintr-un act primar, așadar, din convingerea care poate fi întâlnită din plin, imediat, cu prima trăsătură de penel”, susține Werner Hofmann [2, p. 23].

Mai mult ca în operele fovistilor, afectivul domină creația expresioniștilor, care au susținut că comunicarea afectivă este elementul esențial și primordial în toate operele de artă, iar artistul dorește să comunice o influentă reacție personală față de un subiect sau chiar o stare afectivă. Expresioniștii transferau accentul de pe obiectiv pe subiectiv, obiectul prezentându-se doar ca excitant afectiv. Ei au tins să redea realitatea subiectivă a afecțiunii și au mers spre a conferi imaginilor create caracter spontan.

Expresioniștii redau ceea ce simțeau. De exemplu, „Munch [...] a încercat deseori să găsească imagini vizuale pentru experiențe emoționale nonvizuale”, spune Nathan Knobler [3, p. 150]. Multe emoții intense și-au găsit expresiile vizuale mai curând în acțiuni, decât în atitudini fixe. Nesiguranța, deseori, apare compensată de expresivitate și expresia, adesea, apare camuflată de rezerve.

În locul retrăirilor afective din operele expresioniștilor, cubismul promite ceva stabil, ce nu se bazează pe afecțiune, pe aparență, ci pe ordine rațională. Încă Guillaume Apollinaire îl vedea pe artist ca pe un adevărat dictator, ce oferă lumii o anumită organizare, ca creator de sisteme, ce aduce ordine în haosul senzațiilor.

Ținându-se continuu de principiul „a reprezenta lumea nu așa cum o vezi, dar așa cum o cunoști”, Pablo Picasso ajunge la ideea că reprezentarea lumii se transformă, la el, în reprezentarea „gândirii” despre această lume. Pictura devine o analogie a concepțiilor. Așa este, de exemplu, tabloul „Trei muzicanți” sau „Domnișoara pe plajă”, care pare a fi un monstru construit de jocul intelectului, dar, de fapt, este un chip subiectiv.

În operele lui Picasso, obiectul există independent, dar în același timp reprezintă și altceva. A vedea într-un obiect ceva nou înseamnă a-l vedea altfel, a păși peste imaginea realității sale banale.

Este o cale a transformărilor active ale vizibilului, o cale a deformărilor, dar contradicția apărută în urma acestor procedee constituie nervura esențială a operelor.

Curentul unde există o delimitare precisă între ordine și haos, rațional și irațional, plin și vid, pentru că, în esență, la aceasta se limitează condiția operei artistice, este dadaismul.

Reprezentanților dadaismului le erau proprii principiile gândirii alogice, în creație era o libertate absolută de reprezentare a unor forme ce nu exprimau nimic, erau niște „legi ale întâmplării”, ce tindeau să schimbe lumea unor legături stabile, statornice, necesare cu lumea legăturilor incompatibile, nefirești. Dadaismul se opune unei realități programate, cifrate și preferă, în loc, metamorfoza și haosul. Pentru artiștii acestui curent, tragedia umană constă în ordine și rațional.

„Noi reprezentăm un nihilism pur și simbolul nostru este Nimicul, Vidul, Gaura [...]”, susținea Georg Gros [Apud 4, p.188].

Semnificativă pentru curentul dadaist a fost figura lui Francis Picabia, tablourile căruia reprezintă niște imagini absurde ale unor părți de mașini, îmbinate cu niște forme spontane abstracte și inscripții cu semnificații absurde incluse în lucrări. Așa sunt, de exemplu, „Parada dragostei”, „Canibalism” etc.

Dadaștii au recurs la același procedeu tehnic ca și cubiștii – la colaj –, dar și prin intermediul lui au creat doar senzația absurdității, haosului, completei neînțelegeri, au realizat lucrări de o „iraționalitate concretă” [4, p. 192], pe când cubiștii au utilizat colajul spre simțul și expresivitatea formelor reale.

Afirmarea iraționalului, a creației infantil-incoerente, negarea sistemului logic de gândire au constituit fundamentul creației dadaiste.

Lucrări ca „Sfânta Fecioară” a lui Francis Picabia, care reprezintă nu altceva decât o pată întâmplătoare de cerneală, sau reproducția coloră a „Monei Liza” cu mustați desenate, a lui Marcel Duchamp, sunt niște absurdități din lumea haosului. Acești pictori tindeau să aducă lumea la

absurditate, s-o acopere cu culorile haosului, s-o facă „suportabilă” prin iraționalitatea operelor sale, considerând ordinea o monotonie cotidiană ce nu folosește la nimic.

În cadrul dadaismului, nihilismul artistic și legitățile adunării haotice a formelor conduc spre irațional, inconștient, instinct, dar tot aici este greu de regăsit o afectivitate plastică interioară. Dadaismul a dus totuși atât afirmația, cât și negația până la nonsens total. Reprezentanții acestui curent declarau: „Logica este o complicație, logica e întotdeauna falsă” (Manifestul dadaist, 1918) [1, p.164].

Tot în limitele unei arte absurde și iraționale se încadrează și metafizica lui Giorgio de Chirico. Tablourile sale reprezintă un vid lăuntric, ce au depășit, într-un fel, limitele unei condiții, unei ordini umane. Solitarul din opera sa conduce spre o dezordine afectivă interioară. Ordinea aparentă, în compozițiile sale, este iluzorie. El tindea să depășească limitele omenești, pentru a crea opere autentice, nemuritoare, dar pentru aceasta „le bon sens” și logica trebuie să-i fie străine” [2, p. 165]. Așa, ea va fi alături de vis și infantilism.

De Chirico spunea: „Nu trebuie să uităm că tabloul trebuie să fie întotdeauna reflectarea unei senzații profunde și profund înseamnă straniu, straniu înseamnă necunoscut și neștiut” [Apud 4, p. 204].

Suprarealismul a fost înrudit cu pictura metafizică. Artiștii suprarealiști au împrumutat mult din arsenalul „picturii metafizice”, începând chiar cu reprezentarea unui spațiu irațional și plasarea în acest spațiu a formelor accentuat volumetric.

Suprarealismul se caracterizează prin absurditate și distrugere. Distrugerea parcurge o cale sistematică, ca în niciunul din curentele existente, excepție fiind poate doar dadaismul. Aici, distrugerea are o organizare gândită și este dusă până la consecințele extreme, până la contradicție, până la lipsa de semnificație, gratuitate, absurditate universală și non-hotărâre.

Suprarealismul nu doar distruge ordinea rațională dintre obiecte, dar și, în același timp, le și prezintă „material sesizabil”. Sunt prezentate și astfel de stări, care, de fapt, distrug particularitățile lor structurale: ceva greu atârână în aer, ceva tare se prelinge, ce e moale se întărește, durabilul se distruge etc. Așa sunt tablourile lui Max Ernst, care, neapărat, includ ceva bolnăvicios, neînțeleș, neclar.

Salvator Dali îmbogățește forma sa picturală cu „teoria paranoic-critică” și, chiar de la bun început, tablourile sale apar supraîncărcate cu o mulțime de îmbinări imposibile, haotic compuse. De fapt, erau niște aparente manifestări ale bolilor sufletești și în primul rând ale halucinațiilor paranoice. El spunea: „Cum vreți voi să înțelegeți lucrările mele, când eu însumi, cel ce le creez, de

asemenea, nu le înțeleg. Faptul că nu-mi înțeleg tablourile, la momentul când le pictez, nu înseamnă că ele nu au niciun sens, invers, sensul este atât de profund, gândit, că scapă de la simpla analiză logică” [Apud 4, p. 204]. Pictorul, intenționat, conferea caracter irațional lucrărilor sale, fiecare detaliu obținea ceva „ascuns-magic”. Lucruri obișnuite, chiar triviale, erau deformate sau plasate în situații neașteptate și de fiecare dată ele provocau asocieri ciudate.

Aceeași dezordine rațională se întâlnește în operele lui Rene Magritte și Paul Delvaux.

Scopul suprarealiștilor era de a crea, acolo unde nu este nicio acțiune, atmosfera unei stări iraționale generale și de a-i conferi o deosebită semnificație mistică.

Opera suprarealiștilor furnizează publicului scene ambigui: totul e meticulos desenat și pictat și această tehnică realistă se opune, intră în conflict cu formele ieșite de sub controlul raționalului și regulii. Sunt reprezentate lumi din sfera fantasticului, unde viețuiesc monștri și sunt prezente compoziții arhitecturale stranii. Chiar și atunci când sunt reprezentate subiecte sau scene superficiale, convenționale, apare „câte un mic amănunt ce nu poate fi explicat logic sau care sugerează o serie de imagini conexe ce se extind dincolo de limitele pânzei” [3, p. 154].

În categoria suprarealiștilor au fost, de fapt, grupați acei artiști care, în ideea dezordinii, s-au găsit pe sine. Subiectivul devine noul izvor de subiecte în creația lor. Ei doreau să reprezinte ceea ce este în spatele raționalului lor. Pentru redarea haosului afectiv din experiența lor interioară, suprarealiștii urmează niște tehnici psihologice, care ar fi trebuit să reflecte plinul sau vidul lor lăuntric. Se exersa cu culoarea, cerneala și cu alte mijloace. Artiștii suprarealiști sperau ca tehnicile sau procedeele să sugereze și, într-un anumit mod, să „dea rezolvare” la ceea ce se petrece sau este ascuns în interiorul afectivului lor.

Pictorul suprarealist încearcă să dezordoneze fiecare lucru sau fenomen din lumea exterioară, dar pentru aceasta recurge la particularitățile lumii interioare proprii.

Suprarealismul extinde, în general, arta la adâncimea inepuizabilă a afectivului, intuiției, pe când o altă aripă de mișcări și curente încearcă s-o ordoneze după coordonatele transparente ale conștiinței, ale raționalului.

Opera, mai degrabă, apare parțial cizelată de lege, parțial haotică. Arta sau se dizolvă în mișcările haotice ale vieții, sau se integrează profund totalității ei organice. Prima situație e în cazul suprarealiștilor, cealaltă corespunde unui plan constructivist de organizare.

În aripa raționalului se încadrează constructivismul rus, în care e plasată și opera lui Kasimir Malevich. Constructivismul compoziției, sinteza impresiilor apare nu la începutul creației sale, ci mai târziu, la una din etapele evoluției ei.

Tabloul „Florăreasa” e strict gândit, bine construit și compozițional, și cromatic. Pictorul se mișcă spre simplificarea formei și culorii plastice, spre primitiv chiar. Reprezentarea volumelor devine din ce în ce mai schematică, evidențiind forma pur geometrică, ce leagă limbajul plastic de o anumită disciplină, ordine.

Tabloul „Secerătoarea” este o trecere originală de la primitiv spre o formulă plastică rațional gândită. În opera lui Malevich nu e nimic întâmplător. Ordinii și schematizării în imagini li se acordă un rol din ce în ce mai mare. Cauza rezidă, probabil, în metoda aleasă, de reducere a individualului lumii la formule plastice „absolute”. Dar, oricât s-ar varia formula, însuși principiul ce stă la bază își va pune sfârșitul. Astfel, devine necesitate a merge mai departe, a simplifica și mai mult, căutând un standard tipic „perfect”. Prin schematizarea geometrică tot mai progresivă, era exprimată raționalitatea gândirii plasticianului.

În paralel, el crea lucrări ce pot fi încadrate într-o altă categorie. Drept exemplu poate servi tabloul „Alogism”, în care „ideea” lucrării o constituie însuși comentariul autorului. Prezența lucrării puțin ce adaugă la această idee. Se pare că autorul dorește să se îndepărteze de propria raționalitate directă, face un salt în dezordine, introduce în durul program raționalist un algoritm al întâmplării, ocaziei.

Cu „Pătratul negru”, Malevich finalizează consecutiv calea schematizării progresive, pe care pășise. Unicitatea acestei opere poate fi raportată atât la o creație plastică, cât și la o idee vidă. Tabloul echivalează cu principiul inclus în el. Cu „Pătratul negru pe fond alb”, lucrare extrem de enigmatică și de un nihilism radical, se produce o adevărată ruptură. Pentru autor, acesta nu era un pătrat vid, ci era sentimentul a ceea ce nu este, a absentului. Aici, structura, forma, culoarea sunt reduse la „zero” și artistul începe să creeze noul din „nimic”. Malevich dictează, într-un fel, forme noi. Acest tablou apare ca un manifest. După spusele lui Malevich, în experiența sa picturală a fost un moment când, din legile clare ale corelațiilor, era pus în situația să construiască o nouă organizare picturală, în care sau cad formele obiectelor, sau sunt impuse unei logici picturale originale [5, p. 199].

„Construcțiile” suprematiste rămân sub dominația principiilor raționaliste. Deși reprezintă niște urme ale sensibilității artistului, sunt transcrise în limbajul geometriei. Nimic nu este creat sub influența hazardului. Totul este bine calculat.

Suprematismul este foarte apropiat de neoplasticismul lui Piet Mondrian, dar nu anulăm deosebirile esențiale.

Mondrian era alături de Malevich, Picabia, Duchamp, în acea categorie de artiști ce tindeau să anuleze arta, s-o reducă la „nimic”; aveau același scop, dar o făceau diferit. Artistul olandez a trecut o perioadă neagră și brută, a fost „fovist” și „divizionist”, ca, mai târziu, să-și reducă opera la structuri.

Mondrian ajunge la o adevărată claustrare. Mai târziu, se renunță la linii-limite negre, tehnica se modifică (spre exemplu, „Place de la Concorde”), dar totul rămâne strict gândit, raționalizat și ordonat. El, pur și simplu, le retrage lucrurilor particularitatea, personalitatea, reducându-le la „sistem”. Obiectele și fenomenele le reduce la raporturi matematice, la anumite dimensiuni și intensități exacte.

„Matematica plastică” a lui Mondrian tinde să trezească stări subiective, este indiferentă și chiar neagă orice afecțiune care poate apărea într-un spațiu particular și închis. „Forma limitată”, după Mondrian, spune întotdeauna ceva mai mult.

Structura de „coordonate” pe care Mondrian o realizează „își are originea în factura cubistă a tabloului” [2, p. 92]. El se sprijină pe organizarea cubistă a tabloului, desființând subiectivul și contopind spațiul cu celelalte elemente. Artistul îngrădește, într-un fel, forma existentă, o raționalizează.

La fel ca și Mondrian, un „salt” din dezordine în ordine pare să-l facă Paul Klee, dar fără mare efort de a părăsi haosul sau raționaliza complet ordinea spre care tinde. El rămâne, până la urmă totuși, dincolo de limitele raționalului. Klee, găsind începutul creației sale în haos, susține: „Haos – nimic, nedeterminat, e un gri: nici alb și nici negru și în același timp și alb, și negru. Griul și este începutul, de la care pornește totul. Totul trece prin mișcare, iar forma este finalul” [Apud 1, p. 83].

Astfel, opera lui Klee începe din haos. În procesul creației, ea devine „ceva”. Acest „ceva”, în finalul procesului, se distinge și iarăși se începe de la zero, de la haos. Opera lui Klee nu are determinări, libertatea în opera lui e nelimitată. În arta sa, se intersectează raționalul și afectivul, meditația și fantezia. Toate elementele și ideile semnifică ceva unic, întreg.

Tablourile lui Paul Klee nu se raportează nici la unul dintre sistemele rațiunii. Doar construcția, doar regula și logica erau puține pentru crearea operelor sale. Artistul întotdeauna ajungea la anumite idei, mergând pe o cale ce și-o propunea și nu începea cu ele.

Ordinea și haosul sunt laturi ale aceluiași întreg. Împreună, ele permit crearea noului. Klee, în opera sa, parcurge un drum între intelect și instinct, ordine și dezordine, calcul și întâmplare. El nu tinde spre o proiectare preventivă completă și o nivelare a operei plastice în interiorul unui spațiu programat. După el, „opera nu este lege, ea stă deasupra legii” [2, p. 193].

În opera sa totuși se îmbină organizarea plastică rațională cu elemente intuitive. Este mai mult din latura afectivă, atât în acele tablouri ce par a fi niște exersări, cât și în cele cu un conținut enigmatic profund, dar care rămân a fi de o factură infantă sesizabilă.

Klee tinde să creeze un mister, să elibereze arta de o analiză sistematică, oferindu-i ordinii un rol, dar subordonat.

Divizarea, dezmembrarea, refacerea întregului, restabilirea prin compensare a elementelor sunt probleme esențiale în opera lui Klee, dar, în spatele acestor momente, se află misterul și în mod lamentabil se stinge raționalul.

Klee compară artistul cu o tulpină, care – între rădăcină și coroană – mijlocește opera de artă: „Nimănui nu-i va trece prin minte să-i pretindă pomului ca el să formeze coroana întocmai ca rădăcinile. Fiecare va înțelege că nu poate exista relație exactă de oglindire între jos și sus. Este clar că diversele funcții trebuie să ducă la diferențe pline de viață, în diverse domenii elementare” [Apud 2, p. 255].

La fel ca pentru Paul Klee, pentru Wassily Kandinsky forma este expresia a ceva lăuntric, afectiv. Elementele raționale, geometrice, deși apar în picturile și teoriile sale, nu au rol esențial, ca în „matematica plastică” a lui Mondrian. W. Kandinsky mai curând e irațional, se fundamentează pe inconștient, pe intuiție, pe vocea „dictatului lăuntric”. Compozițiile sale sunt, mai degrabă, niște afecțiuni subiective, pe când la Mondrian sunt niște obiectivități perfecte, absolute, lipsite de participări afective. Dezordinea este dominantă ce trece prin toate tablourile sale. Aici e distrusă ordinea normală și fiecare altă operă aduce lucruri noi.

W. Kandinsky a creat o artă bazată pe o convingere interioară. Formele ce apar în lucrările sale, în imaginația autorului sunt semne ale „sufletului”. Tablourile sale au conținut plastic emoțional-afectiv.

Kandinsky, ca mulți alții, a creat imprevizibilul, accidentalul, ocazionalul, a realizat o artă unde totul este disponibil, unde orice îmbinare e posibilă. Pictorul își prezintă imaginațiile sale fără a urma vreo regulă, totul producându-se întâmplător; doar în unele cazuri se procedează disciplinat, mergând sistematic, pe o cale metodică.

Mijloacele plastice din tablourile sale, Kandinsky, într-un fel sau altul, „le îndepărtează”, parcă propunându-le spre descifrare intenționat. Dar, uneori, ceea ce se propune spre rezolvare nu are o cheie. Este prea mult haos, dezordine ieșită din limitele contextului.

Opera de mai târziu a creației sale tinde spre raționalizarea evidentă a mijloacelor la care se recurge. Kandinsky „geometrizează” conținutul, dar de fiecare dată într-un mod nou. Lângă

aproximativ și neexact însă se află întotdeauna ceva stabil și ordonat ce permite, într-un fel sau altul, înțelegerea operei. Uneori exactul este plasat chiar în locul probabilului. Or, artistul modern nu dispune de un stil unic ca formă standard de reprezentare. Pentru el, nu există reguli stabile. Plasticianul creează ascultându-și rațiunea sau intuiția. În plus, mulți artiști moderni au renunțat la o atitudine rațională, ordonată față de artă, fiind atrași de niște reacții spontane, intuitive, realizându-și operele fundamentându-se pe afectivitate.

Prin urmare, creația perioadei menționate își are începutul în ordinea rațională sau în haosul afectiv, însă orice imagine a creației plastice din interior reprezintă, mai degrabă, un rezultat al mai multor raționamente sau afecțiuni, care se asimilează sau se exclud.

Operele create de plasticienii din secolul XX sunt diverse, plasându-se în diferite spații, ordonate sau dezordonate, în care afectivul înghite complet raționalul sau în care raționalul este punctul de plecare și de final. Dar, cel mai des, este evidentă o conlucrare a două contrarii, care au valoare relativă și care sunt în permanentă corecție reciprocă. Dacă ordinea este organizarea, atunci dezordinea este posibilitatea de orientare, ea stând la baza organizării.

Ordine/rațional, dezordine/afectiv sunt termeni care se cer a fi cuplați. Ordinea trimite asociativ spre conștient, rațional, pe când dezordinea precede formele inconștientului, se apropie de afectiv. La fel este și în domeniul artei: două cupluri creează două contrarii, dar cu posibilitate de conviețuire. Or, contrariile sunt analogia armoniei, armonia fiind analogia asemănărilor.

Bibliografie

1. Cassou, J., *Panorama artelor plastice contemporane*, vol. II., București, Meridiane, 1971.
Hofmann, W., *Fundamentele artei moderne (o introducere în formele ei simbolice)*, vol. II, București, Meridiane, 1977.
2. Knobler, N., *Dialogul vizual*, vol. II, București, Meridiane, 1983.
3. Ванслов, В. и др., *Модернизм (анализ и критика основных направлений)*, Москва, Искусство, 1987.
4. Малевич (художник и теоретик), Москва, Советский художник, 1990.

Importanța studiului integrat al disciplinei *limba și literatura română* în formarea competențelor de comunicare în ciclul gimnazial

Aliona Zgardan-Crudu, *conf. univ., dr.*,

Zusammenfassung

Dieser Artikel behandelt die für Kommunikationstraining große Bedeutung von integrierten Studiengängen der rumänischen Sprache und der Literatur in der Sekundarstufe.

Um die Wichtigkeit des integrierten Erlernens der rumänischen Sprache und Literatur in Kommunikationstraining zu argumentieren, wird auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) verwiesen, in dem die kommunikative Kompetenz als Gesamtheit von mehreren Komponenten bezeichnet wird: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente.

Kommunikative Kompetenzen werden in jeder Stunde durch das integrierte Studium der rumänische Sprache und Literatur gebildet. Die Sprachphänomene werden aus pragmatischer Sicht analysiert, um kommunikative Fähigkeiten, Systematisierung und Relationierung der Sprachfakten, Interpretation literarischer Texte zu üben. Es ist wichtig, die Sprachinhalte mit den Literaturinhalten verschmelzen zu lassen, damit sie sich ineinander finden.

In diesem Fall könnte man behaupten, dass die Leiter für Rumänisch auf das europäische Modell des integrierten Studiums der Sprache und Literatur achten.

Schlüsselwörter: *Kompetenz, Subkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Performanz, Kommunikation, integriertes Studium der rumänischen Sprache und Literatur, Projekt.*

Rezumat

În acest articol vorbim despre importanța studiului integrat al limbii și literaturii române în învățământul preuniversitar pentru formarea competențelor de comunicare.

Pentru a argumenta importanța studiului integrat al limbii și literaturii române în formarea competențelor de comunicare, facem referire la Cadrul Comun European, în care competența de comunicare se definește prin relația dintre componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică.

Cuvinte-cheie: *competențe, subcompetențe, competențe de comunicare, performanțe, comunicare, studiul integrat al limbii și literaturii române, proiect.*

Competențele de comunicare se formează la fiecare lecție, prin studiul integrat al limbii și literaturii române. Analiza faptelor de limbă se face din perspectivă pragmatică, antrenând capacitățile de verbalizare a clasificării, sistematizării, relaționării faptelor de limbă; interpretarea textului literar. Este important ca conținuturile de limbă să fuzioneze cu cele de literatură, să se regăsească unele în altele. În acest caz, suntem în drept să afirmăm că se respectă modelul european al studiului integrat al limbii și literaturii.

Proiectarea activităților educaționale din perspectiva formării de competențe în învățământul preuniversitar antrenează întreaga experiență didactică a profesorului și conturează posibilitatea formării și estimării obiective a performanțelor elevilor, oferă deschidere pentru adoptarea anumitor strategii de lucru, moderne și pentru integrarea învățământului din Republica Moldova în contextul învățământului european. Astfel, în prezent, modernizarea învățământului se face cu plasarea accentului pe calitatea demersului educațional, pe formarea competențelor menționate în Curriculum, pe educarea unei personalități complexe, care să-și poată realiza plenar potențialul pe care îl are, apt să-și valorifice abilitățile, cunoștințele pe care le deține pe tot parcursul vieții.

*O competență este facultatea mintală de a mobiliza un ansamblu de resurse cognitive/cunoștințe, capacități, informații etc. pentru a face față pertinentei și eficacității unei arii de situații. Conform definiției din documentele elaborate de Comisia Europeană, **Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.***

Competențele-cheie pentru sistemul de învățământ din R. Moldova au fost stabilite conform competențelor-cheie formulate de Comisia Europeană și conform profilului absolventului, adaptate specificului educațional al disciplinei și recomandate spre valorificare conform scopului general al studiului *limbii și literaturii române*, după cum urmează (în liceu și în gimnaziu):

1. Competențe de comunicare în limba de instruire
2. Competențe de învățare/de a învăța să înveți
3. Competențe de autocunoaștere și autorealizare
4. Competențe interpersonale, civice, morale
5. Competențe culturale și interculturale
6. Competențe acțional-strategice

7. Competențe de comunicare într-o limbă străină
8. Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale
9. Competențe antreprenoriale
10. Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.

În Cadrul Comun European, competența de comunicare se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* și *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoștințe*, *aptitudini* și *deprinderi*. Componenta lingvistică vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar componenta pragmatică se concretizează în *utilizarea funcțională a resurselor lingvistice* (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacționale*.

În cadrul competențelor prezentate în Curriculumul național la *limba și literatura română*, competența de comunicare este o competență-cheie, necesară pentru întreaga existență a omului, pentru inserția lui socială și desfășurarea activității de comunicare scrisă și orală. Astfel, modelul curricular al disciplinei s-a modificat, fiind compatibilizat cu modelul pedagogic al educației pentru pregătirea elevilor în sensul învățării pe toată durata vieții și pentru integrarea activă a acestora într-o societate bazată pe cunoaștere. Acesta vizează dubla calitate a limbii române, ca disciplină de studiu și ca limbă de școlarizare, responsabilă, din această ultimă perspectivă, de succesul școlar al elevilor la celelalte discipline de studiu.

La lecțiile de *limba și literatura română*, elevii învață, își formează un comportament verbal, abilități de comunicare eficientă, atitudini pe care trebuie să le ia în anumite contexte de comunicare, când sunt puși în situația de a emite enunțuri, de a formula întrebări și răspunsuri, de a se manifesta ca vorbitori; formarea competenței de comunicare este deci o activitate de durată, care poate fi atinsă prin aplicarea anumitor tehnici de lucru, prin implicarea activă, conștientă a profesorilor și elevilor în activitățile desfășurate la lecțiile de *limba și literatura română*.

Pentru a forma competența de comunicare, este necesară comunicarea la fiecare lecție de *limba și literatura română*, prin crearea condițiilor optime de comunicare între elevi, profesor și elevi. Or, comunicarea este primul și cel mai important factor în relaționarea oamenilor, în colaborarea pe care o realizează ei pe tot parcursul vieții. Comunicând, îți poți atinge scopurile, poți obține ceea de ce ai nevoie, te poți manifesta și impune ca personalitate interesantă, complexă, cunoscătoare în orice domeniu de activitate. Dacă știi să comunici, atunci știi să produci și să

decodezi mesaje, să-ți redai bogăția interioară, pe care o poți face cunoscută societății numai în procesul comunicării. Astfel, nu este întâmplător numărul mare de parimii despre importanța limbii, comunicării omului cu semenii săi, despre beneficiile și prejudiciile pe care ni le poate aduce comunicarea.

În planul disciplinei *limba și literatura română*, noua perspectivă pedagogică, prin aplicarea modelului comunicativ-funcțional în predare, ce presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar, a deplasat accentul de pe acumularea de cunoștințe pe dobândirea de competențe. În acest context, competența de comunicare nu este doar reproducerea materiei memorate, ci se definește ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului. Așadar, trebuie înțeles faptul că prin competență de comunicare se înțelege nu volumul de cunoștințe despre limbaj deținute de un vorbitor, ci valoarea lor funcțională. Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului și, în consecință, trebuie avută în vedere și dimensiunea integratoare a procesului.

Disciplina *limba și literatura română* este un domeniu cu mare deschidere formativă și informativă, cu încărcătură culturală și cu efect major asupra comunicării, ca activitate specific umană. Paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei se reflectă în componenta pragmatică a domeniului de referință, aducând în prim-plan competența de comunicare văzută ca factor ce poate facilita substanțial integrarea în spațiul sociocultural. Această abordare pragmatică argumentează faptul că un enunț nu exprimă doar o stare de lucruri, ci și gândurile, sentimentele pe care ideile enunțate le provoacă atât auditoriului, cât și enunțătorului. Astfel, conform Curriculumului la *limba și literatura română*, în gimnaziu, predarea-învățarea va urmări *limba în funcțiune*, în varianta ei orală și scrisă, normată și literară, iar nu *limba ca sistem abstract*. Interesează nu predarea în și pentru sine a unor cunoștințe gramaticale, ci viziunea comunicativ-pragmatică asupra limbii.

Competențele de comunicare se formează, după cum am mai menționat, la fiecare lecție, prin studiul integrat al limbii și literaturii române. Analiza fonetică, lexicală, gramaticală a faptelor de limbă se face din perspectivă pragmatică, antrenând capacitățile de verbalizare a clasificării, sistematizării, relaționării faptelor de limbă; interpretarea textului literar, de asemenea, se face prin antrenarea și dezvoltarea competențelor de comunicare [1]. Este important ca conținuturile de limbă să fuzioneze cu cele de literatură, să se regăsească unele în altele. În acest caz, suntem în drept să afirmăm că se respectă modelul european al studiului integrat al limbii și literaturii. Pentru a

argumenta și exemplifica aceste aserțiuni, propunem, în continuare, o secvență de proiect al unei unități de învățare pentru clasa a V-a.

PROIECT
PENTRU UNITATEA DE ÎNVĂȚARE (8)
CLASA A V-A
Basmul. Predicatul. Povestirea (10 ore)

Subcompetențe urmărite:

- 1.1. Organizarea cronologică a informației într-un plan simplu de idei, utilizând citate din textul dat.
- 3.1. Rezumarea unui text narativ, în limita a 75 de cuvinte.
- 4.1. Utilizarea dicționarului explicativ în stabilirea sensurilor cuvintelor necunoscute.
- 4.2. Utilizarea dicționarului ortografic în scopul scrierii corecte a cuvintelor.
- 6.1. Identificarea elementelor fonetice; perceperea în sistem a expresiilor și cuvintelor noi, a elementelor gramaticale ale limbii în textul studiat.
- 7.1. Respectarea regulilor ortografice, ortoepice, punctuaționale, a normei semantice, în textul produs (oral și scris).
- 8.1. Comentarea textului epic.
- 9.1. Identificarea fenomenelor și a unităților lingvistice studiate în context.
- 9.2. Aplicarea instrumentarului de interpretare a textului.
- 14.1. Autoevaluarea propriilor competențe de comunicare.

Activitate de evaluare finală a subcompetențelor prevăzute în unitatea de învățare:

- Evaluare a competenței de comunicare. Proiect de grup. Prezentare a unui basm sau a unei povestiri studiate independent.
- Câte un elev din fiecare grup va prezenta oral, succint, basmul sau povestirea pe care le-au studiat independent, încadrându-le în genul literar.
- Prezentarea va fi însoțită de imagini, scheme, obiecte etc.
- Se va evalua argumentarea alegerii basmului/povestirii prezentate, coerența în exprimare, corelarea logică, corectă, obiectivă, plauzibilă, documentată a informației cu imaginile, schemele, obiectele ce le însoțesc.

Teme/lecții	Activități de învățare: exerciții, sarcini	Resurse de timp	Activități de evaluare curentă	Temă pentru acasă
8. Predicatul verbal	<p>E: Actualizarea cunoștințelor despre predicat. Ex. 1 (p. 197).</p> <p>RS: Studiul casetei (p. 197). Alcătuirea enunțurilor cu predicat verbal. Ex. 1 (p. 198).</p> <p>Tehnica SWOT.</p> <p>Analiza predicatului după algoritm.</p> <p>R: Sistematizarea cunoștințelor despre predicatul verbal. SWOT.</p> <p>E: Descrierea succintă, orală a unui personaj dintr-un basm cunoscut, enumerând calitățile acestuia. Identificarea predicatelor. Stabilirea a</p>	<p>10`</p> <p>25`</p> <p>10`</p> <p>10`</p>	<p>Se evaluează cunoștințele din domeniul gramaticii, abilitățile de exprimare orală.</p> <p>Se evaluează capacitatea de generalizare și sistematizare a informației; competențele de comunicare orală.</p> <p>Se evaluează cunoștințele din domeniul gramaticii, corectitudinea exprimării.</p> <p>Se evaluează competența de producere a mesajului; expresivitatea vorbirii elevilor.</p> <p>Se evaluează capacitatea</p>	<p>Ex. 2, 3(p. 197).</p>
9. Predicatul nominal		10`		

	<p>două tipuri de predicate, diferite după structură.</p> <p>RS: Studiul casetei (p. 200). Ex. 1, 2 (p. 200). Prezentarea contextelor de utilizare a valorilor sintactice ale verbului <i>a fi</i>.</p> <p>R: Sistemizarea cunoștințelor referitoare la predicatul nominal. Ex. 4 (p. 200).</p>	<p>25`</p> <p>10`</p>	<p>de generalizare și sistematizare a cunoștințelor despre predicat, despre sensurile lexicale ale cuvintelor.</p> <p>Se evaluează capacitatea de a procesa, sintetiza informația și realizarea sarcinilor propuse.</p>	<p>Ex. 2, 3 (p. 200).</p>
--	---	-----------------------	---	---------------------------

Menționăm că este merituos efortul autorilor manualului de limba și literatura română pentru clasa a V-a (A. Crișan, S. Dobra, F. Sâmișăian, V. Bolocan, V. Goraș-Postică) prin structurarea manualului în așa mod încât să se asigure posibilitatea studiului integrat al limbii și literaturii române. Astfel, întrucât predicatul se află în *vecinătatea* basmului, în manual, sarcinile de limbă sunt formulate în baza conținuturilor de literatură, stabilindu-se, astfel, o conexiune între limbă și literatură; elevii identifică predicatele în fragmente de basm, alcătuiesc enunțuri cu predicate verbale și nominale în care caracterizează personaje de basm etc. Realizarea fiecărei activități de învățare sau de evaluare se va face, la aceste lecții, cu miza majoră pe formarea competențelor de comunicare, așa cum este menționat în Curriculumul la disciplină: „Studiul integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu urmărește cu precădere formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare/lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor lectorale și valorice, fără a

ignora însă și competențele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare”[3, p. 9]. Studiind predicatul, elevii nu vor părăsi domeniul literaturii; totodată, conținuturile de gramatică studiate sunt încadrate în procesul comunicării, cu estimarea valorii și importanței lor pentru comunicare.

Am prezentat, în această secvență de proiect, un număr mai mare de subcompetențe, decât ar fi rezonabil, care vor fi formate la lecțiile în cauză; prin urmare, s-ar putea ca nu toate să fie formate la o singură lecție, dar am vrut să fim elocvenți în ilustrarea afirmației că la fiecare lecție de limba și literatura română, și la predarea conținuturilor de limbă, și la predarea conținuturilor de literatură, se formează competențe de comunicare, că nu putem clasifica competențele și subcompetențe în funcție de specificul lecției. La toate etapele lecției elevii comunică, prezintă cunoștințele achiziționate, argumentează, elaborează etc. De exemplu, pentru *actualizarea cunoștințelor despre predicat*, la *studiul casetei* din manual cu informație despre predicat, la *alcătuirea enunțurilor cu predicat verbal*, la *analiza predicatului după algoritm*, la *sistematizarea cunoștințelor despre predicatul verbal*, la *descrierea succintă, orală a unui personaj dintr-un basm cunoscut*, la *enumerarea calităților unui personaj dintr-un basm cunoscut* etc., deci în cadrul realizării fiecărei sarcini, la fiecare etapă a lecției, elevii comunică, își perfecționează și își formează competențe de comunicare, care, printr-un efort al lor, conjugat cu efortul profesorului, pot deveni performanțe. Apropos de efortul profesorului în formarea competențelor de comunicare, este important ca și profesorii de la alte discipline să contribuie la cultivarea vorbirii elevilor, să-i atenționeze asupra erorilor în comunicare, să le solicite să folosească în vorbire elementele limbii normate, îngrijite, culte.

Studiul integrat al *limbii și literaturii române* constituie liantul care asigură ascensiunea în formarea abilităților, competențelor de comunicare, în achiziționarea cunoștințelor de limba și literatura română necesare nu doar pentru perioada de școlarizare pe care o parcurge elevul, dar pentru întreaga sa viață. În acest context, menționăm că, în Curriculumul la *limba și literatura română*, ciclul gimnazial, competențele de comunicare sunt clasificate în:

„5.1. Competențe lingvistice propriu-zise: competența lexicală, competența gramaticală, competența semantică, competența fonologică, competența ortografică, competența ortoepică.

5.2. Competența sociolingvistică se edifică pe faptul asimilării indicatorilor pe care îi comportă limba: ai relațiilor sociale (salut, adresare, exclamații, luări de cuvânt);

ai etichetei verbale (reguli de politețe; pronume și substantive ocurente); ai discursului repetat (zicători, proverbe, frazeologisme, clișee, citate recunoscutibile în această cultură); ai registrului de comunicare (oficial, neutru, neoficial, familiar, intim); ai diferențelor dialectale (teritoriale, sociale)” [3, p. 11]. Observăm că toate aceste competențe nu pot fi clasificate în competențe care se formează la predarea conținuturilor de limbă și în competențe care se formează la predarea conținuturilor de literatură. Și acesta este, implicit, un argument în favoarea importanței studiului integrat al limbii și literaturii române pentru formarea competențelor de comunicare.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V., Lîsenco, S., Sclifos, L., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, ediția a II-a, CEP, Chișinău, 2008.
2. Cozărescu, M., Coce, C., Ștefănescu, L., *Comunicarea didactică. Teorie și aplicații*, Editura ASE, București, 2003.
3. *Limba și literatura română, Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.
4. Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise*, București, Paralela 45, 2003.

Pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar din Rusia în vederea formării competenței de educație ecologică (CEE)

Liliana Saranciuc-Gordea,
dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article reflects some scientific opinions concerning competence formation in ecological education (CEE) of teachers from primary schools and nursery schools of Russia. It also develops the scientific acceptations regarding structural models of forming this competence.

Key-words: *competence of environmental education (CEE), approach based on competence, training model of CEE.*

Rezumat

În acest articol se relevă unele opinii științifice în raport cu formarea competenței profesionale de educație ecologică pentru cadrele didactice din învățământul primar și preșcolar în Rusia. Prezentăm aserțiuni de ordin științific versus această problemă, care se bazează pe accepțiunile științifice referitoare la modelele structurale de formare a competenței profesional-

didactice de educație ecologică(CEE) cu accentul pus pe tendințele moderne de profesionalizare pe bază de competențe.

Cuvinte-cheie: *competențe profesionale de educație ecologică, abordare pe bază de competențe, model de formare a CEE.*

Literatura de specialitate prezintă diverse opinii științifice referitoare la pregătirea inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar pentru realizarea educației ecologice. În ceea ce privește pregătire profesională a viitoarelor cadre didactice versus formarea competenței profesional-didactice de educație ecologică a elevilor (CEE), se fac remarcate mai multe idei pedagogice în care conceptul „competență de educație ecologică” – CEE – este și el interpretat diferit, detaliat de noi în publicațiile recente [1, pp. 35-45]. În esență, procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice pentru activitatea ecoeducațională în școală determină anumite aspecte de bază ale acestuia: educație și instruire ecologică, instruire ecologo-pedagogică, formare de competențe ecologice, formare de competențe profesional-ecologice, competențe de educație ecologică etc., care au ca finalitate rezolvarea problemelor legate de cultura ecologică (sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi științifice și practice, de orientări valorice, comportament și activitate, care vor asigura optimizarea de relații în mediul înconjurător socionatural) a fiecărui cetățean și a societății în genere [2, p. 11].

Competența ecologică a pedagogului a fost cercetată de E.Г. Нелюбина (metoda integrativ-proiectivă de formare a competenței ecologice la studenții instituției pedagogice); O.E. Перфилова (competența social-ecologică); В.С. Барулина, П.С. Гуревич, А.Г. Сабирова, К.Г. Эрдынеева, Э.Б. Кадашникова (valoarea axiologică a conștiinței ecologice), А.А. Нестерова (competențe ecologice la viitorii pedagogi din instituțiile preșcolare), С.Г. Гильмиярова (instruirea ecologică continuă a viitorilor învățători din Rusia și SUA) ș.a.

Aspectul problematic al formării competenței ecologice la pedagogi este abordat în lucrările cercetătorilor Ф.С. Гайнуллова, E.Г. Нелюбина, Л.В. Панфилова, И.В. Петрухина, О.Г. Роговая ș.a. Investigațiile acestor savanți fundamentează necesitatea formării competenței ecologice la viitorii pedagogi, conturează esența procesului dat și a specificului său în pregătirea pedagogilor de diferite specialități, cu exemple concrete de modele structurale de formare a competențelor profesional-didactice-ecologice, pe care le vom detalia în continuare.

În opinia cercetătoarei Г.В. Наследова (2006), formarea competenței ecologice la studenții-viitori pedagogi include un ansamblu de scopuri (*sociale* – orientate spre pregătirea ecologică a studentului; *didactice* – presupun însușirea de către studenți a sistemului de cunoștințe ecologice;

educative, care vor veni în ajutorul formării calităților ecologice personale). Structura competenței ecologice, conform autoarei, poate fi dezvăluită prin priceperi. Din aceste considerente, nivelul de pregătire teoretică a studentului de activitatea pedagogică se manifestă prin generalizarea priceperilor de a judeca, iar aceasta presupune prezența la viitorul pedagog a priceperilor *analitice, reflexive, proiective*.

Priceperile analitice formate, în opinia autoarei, permit deducerea cunoștințelor din practică, ce includ un șir de capacități particulare: a diviza fenomenele ecologo-pedagogice compuse din elemente (condiții, cauze, motive, stimuli, căi, forme de manifestare); a percepe fiecare parte în legătură cu întregul și în interacțiune cu părțile de bază; a găsi în teoria instruirii și educației idei, concluzii, legități adecvate logicii fenomenului cercetat; a diagnostica corect fenomenul dat și a găsi problema esențială eco-pedagogică și căile optime de rezolvare a ei.

Priceperile reflexive se manifestă prin realizarea activității de verificare și apreciere a pedagogului, orientată spre sine.

Priceperile proiective/de proiectare se manifestă prin materializarea rezultatelor pronosticului pedagogic în planuri concrete de instruire ecologică a elevilor. Capacitățile proiective includ: traducerea scopurilor și conținutului instruirii ecologice în sarcini concrete eco-pedagogice; inventarierea sarcinilor și selectarea conținutului activității elevilor, a necesităților și intereselor lor, a posibilităților bazei materiale, a experienței sale personale – a calităților personale; determinarea complexului de probleme prioritare și subordonate pentru fiecare etapă a procesului de instruire ecologică a elevilor; selectarea tipurilor de activități adecvate sarcinilor ecologo-pedagogice; selectarea conținutului, formelor, metodelor și mijloacelor pentru procesul de instruire ecologică; planificarea sistemului de procedee de stimulare a activismului elevilor și a reținerii manifestărilor negative în comportamentul acestora.

Conținutul nivelului de competență praxiologică a viitorului pedagog, conform autoarei, se exprimă prin capacitățile exterioare, adică în acțiuni observabile, cărora li se atribuie capacitățile organizaționale și comunicative. În categoria capacităților organizaționale se înscriu cele *mobilizatoare, informaționale, de dezvoltare și de orientare*.

Capacitățile mobilizatoare sunt legate de captarea atenției elevilor și de dezvoltarea la ei a intereselor stabile de studiere a fenomenelor ecologice; de formarea trebuințelor de cunoaștere ecologică și de înarmare a elevilor cu deprinderi de învățare.

Capacitățile informaționale, în opinia autoarei, sunt priceperile și deprinderile de lucru cu izvoarele tipărite și organizarea unei bibliografii, capacități de a dobândi informația din alte izvoare și de a o transforma, adapta la problemele de instruire ecologică a elevilor.

Capacitățile dezvoltative presupun, în aceeași interpretare, crearea de situații-problemă ecologice și de alte condiții pentru dezvoltarea intereselor de cunoaștere, a sentimentelor la educați. *Capacitățile de orientare* sunt direcționate spre formarea obiectivelor moral-axiologice ale educațiilor.

Conform opiniei autoarei, elementul de sistem instructiv unic modelului de dezvoltare a competențelor ecologice la pedagog pornește de la orientarea activității, conținutul căreia depinde de acumularea și a altor elemente ale acestui sistem instructiv, prin următoarele componente: subiectuală, obiectuală, conținutală.

Conținutul *componentei subiectuale* a modelului include: I. Capacitatea strategică de proiectare și transpunere a perspectivei de devenire/formare profesională în domeniul ecologiei. II. Capacități tactice de realizare și completare a competenței profesionale: a) de însușire a competenței ecologice și b) de aplicare a competenței ecologice. III. Capacități operative, ciclul cărora include: a) capacitatea de a actualiza poziția ecologo-pedagogică și competența de pregătire profesională la însușirea competenței ecologice și aplicarea acesteia în practica pedagogică; b) capacitatea de a produce sarcini autorealizatoare, conținutale, tehnologice în activitatea de cunoaștere instructivă ecologo-pedagogică; c) capacitatea de a realiza activitatea ecologo-pedagogică; e) capacitatea de apreciere și de a lua în considerare rezultatele poziției de autoactualizare în activitatea practică și în interacțiune cu pedagogii.

În conținutul *componentei obiectuale* se includ: a) capacitățile strategice de a construi sistemul de însușire a cunoștințelor ecologice; b) capacitățile tactice de a gândi profesional în activitatea ecologo-pedagogică, c) ciclul de capacități operaționale: capacitatea de a evidenția problemele ecologice și de a lansa sarcini de însușire a competenței ecologice și aplicarea acesteia, capacitatea de a construi și realiza logic sistemul finisat de acțiuni instructive – de cunoaștere – și acțiuni reale profesionale în domeniul instruirii ecologice a elevilor, capacitatea de a aprecia și a lua în calcul rezultatele însușirii competenței și aplicarea acestei competențe.

În conținutul *componentei conținutale* a capacităților date la viitorul pedagog se includ: capacitatea strategică de a elabora și realiza perspectiva de însușire a competenței ecologice; determinarea capacităților tactice și satisfacerea așteptărilor; cerințele personale ecologo-pedagogice; determinarea și satisfacerea cerințelor și trebuințelor elevilor.

Cercetătorii O.Г. Роговая, Г.А. Бордовский (2004) afirmă că pregătirea ecologică și ecologo-pedagogică a studenților se realizează în toate direcțiile și la toate specialitățile universității РГПУ „А.И. Герцен” din Sankt Petersburg.

În universitate, conform abordării la nivel de competențe, a fost elaborat modelul procesului integrat de pregătire ecologo-pedagogică, în care se realizează simultan însușirea cunoștințelor pedagogice și ecologice cu bazele psihologice de aplicare a lor în practica pedagogică.

Bazele științifico-teoretice ale ecologiei le formează, în universitate, componenta conținutală a instruirii ecologice (IE), elaborată în baza standardelor de instruire de stat, prin care-și găsesc oglindire și procesele evoluționiste în știința contemporană. Volumul conținutal de pregătire a studenților este condiționat de specificul fiecărei direcții și specialități. În conținutul IE se evidențiază: componenta invariantă și cea variativă; caracterul fundamental și cel aplicativ; valoarea general-culturală și cea teoretico-metodologică; nivelul general-profesional și cel special-profesional.

În realizarea modelului de pregătire ecologo-pedagogică a învățătorului, se profilează trei niveluri: *de bază* (nucleul invariant), care reprezintă minimumul de cunoștințe și priceperi în domeniul ecologiei ca știință și disciplină de studiu, în metodică instruirii ecologice; *diferențiat-variativ*, care reunește învățătorii după specializarea pe discipline sau interesul profesional în studierea problemei concrete; *de orientare personală*, care oferă posibilitatea de dezvoltare a priceperilor creative ale învățătorilor.

Trecerea la structura multinivelară și multietajată în instruire și profesionalizare face actuală problema de asigurare științifico-metodică la toate componentele: standardele de instruire, mediul cultural-instructiv, instrumentarul diagnostic de monitorizare, ghidarea subiecților instruirii.

În incinta universității РГПУ „А.И. Герцен” din Sankt Petersburg se realizează cercetări orientate spre perfecționarea sistemului de pregătire ecologo-pedagogică a studenților atât la specialitățile reale, cât și la cele umanitare.

A.A. Нестерова (2010) consideră competența ecologică a pedagogilor la profilul *învățământ preșcolar* o calitate integrativă a personalității, care poate fi dezvoltată prin competențele general-culturală și social-personală. Aceasta presupune prezența ansamblului integrat de cunoștințe, priceperi, convingeri și calități personale care oferă posibilitatea de a proiecta și realiza eficient instruirea ecologică a preșcolarilor.

În opinia autoarei, componenta centrală a competenței ecologice a pedagogului din instituția preșcolară este cultura ecologică a personalității. Categoria *cultură* este tratată de autoare

ca un nivel de dezvoltare individuală a omului, iar cultura ecologică este considerată de ea o calitate personală, care reflectă nivelul dezvoltării conștiinței ecologice a omului, nivelul de posesie a sistemului de cunoștințe ecologice și pricepera de a realiza interacțiunea cu natura în toate tipurile și formele sale. Astfel, competența general-culturală se prezintă prin dezvoltarea culturii ecologice, determinată de nivelul de formare a conștiinței ecologice ecocentrice, cunoașterea ecologiei și posesia mijloacelor de acțiune în conformitate cu natura.

Competența specială determină nivelul înalt profesional de activitate pedagogică și include nu doar prezența unor cunoștințe din teoria și metodică instruirii ecologice a preșcolarilor, dar și priceperi de aplicare a lor în practică. Competența social-personală este strâns legată de posesia procedurilor de exprimare creativă și comunicare, de prezența priceperilor de a-și organiza independent și eficient activitatea profesională, de a lua decizii, de a vedea problema.

Analiza teoretică a problemei de cercetare și fundamentarea prevederilor teoretice i-au permis autoarei să creeze și să aprobe *modelul de formare a competenței ecologice* la pedagogii din instituții preșcolare. În esență, modelul dat este unul interdisciplinar și reprezintă un sistem complex. Realizarea componentei teleologice a modelului complex de formare a competenței ecologice la viitorii educatori este orientată spre atingerea scopului principal strategic – dezvoltarea competenței ecologice la pedagogii din instituții preșcolare ca un factor de pregătire de instruirea ecologică a preșcolarilor.

În formarea competenței ecologice la viitorii pedagogii din instituțiile preșcolare se evidențiază următoarele tipuri de abordări: *sistemică, bazată pe competență și tehnologică*. Abordarea *sistemică* oferă posibilitatea de a elucida instruirea ecologică în calitate de parte a procesului global de instruire și presupune că, la nivel de stat, trebuie construit sistemul eficient de instruire ecologică continuă, care cuprinde toate straturile sociale. Din aceste considerente, autoarea menționează că, în procesul de învățare, este important a modela viitoarea activitate profesională a studentului, a crea condiții în care, cu ajutorul întregului sistem pedagogic, să se formeze nu numai cunoștințele, priceperile și deprinderile profesionale în domeniul instruirii ecologice, dar și competența ecologică, cu statut de calitate integrativă a personalității, care este o direcție prioritară în modelarea procesului de pregătire a pedagogilor din instituțiile preșcolare pentru rezolvarea problemelor ce țin de educația ecologică a preșcolarilor.

În baza cercetărilor realizate de С.Г. Гильмиярова [6], autoarea relevă *abordarea tehnologică*, ce presupune stabilirea scopului și sarcinilor orientate spre rezultatele finale diagnosticate și descrierea căilor de atingere a lor, astfel încât programa de învățământ să

materializeze unitatea componentelor conținutală și procesuală ale instruirii. Componenta conținutală a modelului dat a fost elaborată de autoare luând în considerare abordările și principiile prezentate mai sus. La baza construirii acestei componente a modelului de formare a competenței de educație ecologică la viitorul pedagog din instituția preșcolară au fost puse competențele ecologice relevante în structura sa, care au determinat direcțiile interdependente de bază în pregătirea studenților pentru realizarea instruirii ecologice a preșcolarilor.

Prima direcție – **conținutal-metodică** –, în opinia autoarei, reprezintă sistemul de cunoaștere teoretică a esenței, specificul și mijloacele de organizare a instruirii ecologice a preșcolarilor, sistemul de capacități practice, însușirea cărora va asigura formarea competenței speciale ecologice la viitorul pedagog din instituția preșcolară. Direcția dată a fost conturată prin conținutul cursului *Teoria și metodologia instruirii ecologice în instituția preșcolară*.

A doua direcție – **de orientare axiologică** – presupune studierea bazelor teoretice de instruire ecologică și, în același timp, a aspectelor filosofice, culturologice, normative de drept care contribuie la formarea responsabilității civice și profesionale pentru starea mediului înconjurător și asigură dezvoltarea competenței general-culturale ecologice a studentului. În cercetarea experimentală, acest lucru a fost realizat prin predarea cursului integrat *Problemele ecologizării instruirii contemporane*.

Pregătirea profesional-personală, ca direcție, vizează, în opinia autoarei, dezvoltarea calităților importante profesionale de personalitate la viitorul pedagog, necesare pentru însușirea competențelor personale ecologice: capacitatea de muncă, de comunicare, capacități creative și de autogestionare. Direcția dată de pregătire a studenților a fost asigurată din conținutul desfășurării practicii pedagogice de instruire preșcolară. Formarea competenței ecologice, conform autoarei, depinde de o serie de condiții. Prima orientează procesul de învățământ spre apropierea activității instructive de specificul disciplinelor și de specificul condițiilor societale ale viitoarea activității didactice. Introducerea condiției date a fost marcată de necesitatea rezolvării problemei caracteristice de axiologizare a procesului didactic tradițional, care se exprimă printr-o orientare slabă ecologo-pedagogică a cursurilor de instruire, direcționate spre pregătirea studenților de formarea inițială a culturii ecologice la preșcolari, de asemenea, de concentrarea scopurilor pedagogice nu pe activitatea viitoare profesională, dar pe rezultatele imediate ale învățării – însușirea informațiilor, conceptelor etc. Autoarea menționează că condiția dată se fundamentează pe principiul culturologic, respectarea căruia urmează să susțină echilibrul între studierea aspectelor instruirii ecologice globale, regionale și locale.

Următoarea condiție presupune organizarea activității practice active a studenților în sfera profesională pe baza experienței acumulate de rezolvare a problemelor ecologo-pedagogice. Autoarea susține că studenții trebuie să utilizeze activ potențialul practicii pedagogice ca modele ale activității reale profesionale în domeniul instruirii ecologice a preșcolarilor, pentru a putea aplica cunoștințele și priceperile obținute în timpul instruirii teoretice. Această condiție a fundamentat necesitatea elaborării și implementării sarcinilor specifice pentru studenți în perioada practicii pedagogice: analiza ecologică a mediului, dezvoltată după planul propus; realizarea experimentului de cunoaștere a naturii; crearea cărărușei ecologice și organizarea lucrului pe ea; alcătuirea fișierului de literatură științifico-metodică, cu referire la întrebările legate de instruirea ecologică a preșcolarilor. În calitate de element tehnologic, în această direcție, a fost implementată activitatea de cercetare științifică a studenților pe baza metodei proiectelor.

Autoarea susține că, în contextul pregătirii ecologo-pedagogice, capacitatea de proiectare este un indiciu de însușire de către studenți a sistemului specific de cunoștințe și priceperi profesionale, necesare pentru inițierea formării culturii ecologice la copiii de vârstă preșcolară. Poziția dată oferă posibilitatea de a organiza activitatea de cercetare a studenților, luând în considerare interesele cognitive, de asemenea de a aprecia calitatea însușirii de studenți a programelor de învățământ. În particular, menționează autoarea, proiectele pedagogice au fost aplicate ca formă de evaluare sumativă la cursul *Teoria și metodologia instruirii ecologice în instituția preșcolară*.

În opinia autoarei, este importantă predominarea formelor și metodelor didactice interactive în procesul instructiv. În corelare cu formele tradiționale, la aprobarea modelelor, au fost folosite lecțiile-conferințe, jocurile de rol, concursurile, disputele ș.a., ceea ce a asigurat dezvoltarea gândirii creative, a capacităților de autoorganizare a propriei activități, creând, în felul acesta, predispoziții pentru dezvoltarea independenței și activismului fiecărui membru al grupului.

Pentru eficientizarea modelului de formare a competenței ecologice, autoarea a elaborat un complex didactic integrativ, în care prioritatea o deține metoda de diagnosticare a nivelului de formare a competenței ecologice la pedagogii din instituțiile preșcolare, și anume harta de dezvoltare a calității date. În această hartă de dezvoltare, în calitate de indicatori, se evidențiază: nivelul de dezvoltare a conștiinței ecocentrice ecologice, cunoașterea bazelor ecologiei, nivelul de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor profesionale și nivelul de dezvoltare a calităților profesionale și personale (capacități de creație, muncă, comunicabilitate și cele de autoconducere în procesul activității profesionale).

Referințe bibliografice

1. Saranciuc-Gordea, L., „Aspecte de definire a CEE ca formațiune profesional-personală integrativă a cadrului didactic”, în *Revista de științe socioumane*, Chișinău, 2011, UPSC „Ion Creangă”, nr. 2, pp.35-45.
2. Алексеев, С.В., *Экологическая компетентность: теоретико-методологические подходы*, Материалы V Всероссийского научно-методического семинара, 8-12 ноября 2006, Санкт-Петербург, *Модернизация современного образования: к экологической компетентности – через экологическую деятельность*, сс. 11-18.
3. Наследова, Г.В., *Формирование экологической компетентности у студентов педагогического ВУЗа*, Материалы V Всероссийского научно-методического семинара, 8-12 ноября 2006, Санкт-Петербург, *Модернизация современного образования: к экологической компетентности – через экологическую деятельность*, сс. 66-58.
4. Роговая, О.Г., Бордовский, Г.А., *Эколого-педагогическая подготовка студентов Герцегонского Университета*, Материалы конференции *Фундаментальные исследования*, №. 3, 2004, сс. 79-81.
5. Нестерова, А.А., *Модель формирования экологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования*//Наука и школьная практика, № 11, 2011, сс. 1-5.
6. Гильмиярова, С.Г., *Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США*: автореф. доктора пед. наук. – Уфа, 2002. – С. 32.

Profilurile psihologice ale studenților cu diferite mecanisme de adaptare la activitatea de învățare

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In order to address the subject of this study, we established short theoretical benchmarks have been used in research. The group explored adaptive we certified two basic psychological mechanisms that differ fundamentally from all levels of adjustment psychological (motivation to achieve success or avoid failure), the micro-social interaction (relations with both immediate satisfaction, orientation extroverted or introverted) also psychological (the functional mobility of nervous processes and features of autonomic regulation, concentration, switching attention and short-term memory).

Key-words: *adaptation, mechanism for adaptation, learning, student, psychological profile.*

Rezumat

Pentru a putea aborda obiectul acestui studiu, am fixat succint reperele teoretice pe care le-am utilizat în cercetare. În grupa cercetată am atestat două mecanisme psihologice adaptive de bază, care se deosebesc principial la toate nivelurile de reglare: psihologic (motivația de a obține succes sau de a evita insuccesul); de interacțiune microsocioală (satisfacția de relațiile cu ambianța nemijlocită, orientarea extravertită sau introvertită); psihofiziologic (nivelul mobilității funcționale a proceselor nervoase și particularitățile reglării vegetative; concentrarea, comutarea atenției și memoria de scurtă durată).

Cuvinte-cheie: *adaptare, mecanism de adaptare, învățare, student, profilul psihologic.*

Adaptarea socială este o etapă superioară a procesului de pregătire a omului pentru viață, fiind, totodată, și un rezultat al acestei pregătiri. Oglindește calitatea pregătirii persoanei sub aspectul cultivării capacităților proprii și al asimilării de cunoștințe, priceperi și deprinderi care i-ar fi utile în activitatea viitoare.

Odată cu trecerea universităților la noi standarde de instruire, se produce o modificare esențială a planurilor de învățământ, se introduc noi cursuri, se implementează metode pedagogice noi și netradiționale de predare. Toate acestea solicită restructurarea sistemelor psihofuncționale responsabile de realizarea activității de învățare și schimbarea stereotipului de învățare al studenților. Condițiile formal create ale activității studenților reclamă un anumit efort în vederea atingerii rezultatului preconizat. În virtutea modificărilor permanente ale planurilor și programelor de învățământ, procesul de adaptare se poate extinde pe toată perioada de instruire.

Principalul obiectiv practic al prezentei secvenței de cercetare este conturareaprofilurilor psihologice ale studenților cu diferite mecanisme de adaptare la activitatea de învățare. Profilurile psihologice realizate în cadrul secvenței de cercetare sunt cele ale studenților din anul I și II de la UPSC „Ion Creangă” (N = 132). Starea psihică actuală, tipul dominant de reacționare și mecanismul incipient al adaptării psihice au fost determinate prin utilizarea testului SMIL. Tipul mecanismului predominant al adaptării a fost cercetat în grupa dată de studenți de două ori (la finele anului I și ale anului II de studii), după scala de bază (punctul maximal al profilului) a testului SMLL. În grupa cercetată, majoritatea studenților de la anii I și II se caracterizau prin punctul maximal al profilurilor la scalele 2, 3, 6 ori 9 (depresia, isteria, paranoia ori hipomania).

Profilurile psihologice SMIL ale grupelor de studenți la care predomină un anumit mecanism al adaptării la anul I și la anul II au fost practic identice, deosebindu-se doar printr-o mai mare exprimare și reliefare la anul II de studiu.

Profilul psihologic mediu al studenților de la anul II, la care predomină mecanismul de devalorizare a trebuințelor primare (punctul maximal la scala 2 – depresia), de asemenea se caracteriza printr-o creștere (mai sus de 50 T-cote) la scala 3 (isteria) și printr-o sporire neesențială (mai puțin de 45 T-cote) la scala 6 (paranoia) a testului SMIL. În general, profilul cu valoarea maximală al grupei date de studenți poate fi apreciat ca unifazal. Pentru studenții la care predomină asemenea particularități, este specific un nivel suficient de înalt al conștientizării problemelor pe care le au, o anumită neîncredere în sine și în posibilitățile lor, un înalt nivel de autocritică și reacții introverse, inerție în luarea deciziilor, prevalarea unei poziții pasive în viață. Necesitatea în înțelegere, compasiune și susținere din partea celor din jur, în îmbinare cu accentuarea calităților demonstrative, devine dominantă și se realizează din contul plângerilor afective pe fundalul schimbării bruște a dispoziției, al parametrilor memoriei, apariției surmenajului și altele.

Diminuarea activității, orientarea spre evitarea insuccesului, refuzul temporar de realizare imediată a trebuințelor, în favoarea planurilor de perspectivă îndepărtată, reprezintă o reflectare a *reacției stop* de apărare în situația de stres, care dă posibilitatea de a o analiza detaliat și de a elabora o nouă strategie de comportare [4]. În scopul evitării conflictului cu ambianța socială nemijlocită, necesitățile egocentrice ale acestor studenți pot fi inhibitate. Refuzul de autorealizare restabilește balanța dintre tendințele egocentrice și cele altruiste, diminuând, în așa fel, riscul apariției conflictului cu mediul. Menținerea stabilității situației, durabilității sistemului de relații interpersonale, care s-au stabilit, servesc drept condiții suplimentare ale unei adaptări reușite. Intențiile conștient nerealizate însăși reflectă în schimbarea bruscă a dispoziției, în menținerea stării de anxietate, ceea ce reprezintă consumul psihoemoțional al realizării mecanismului adaptiv dat.

A doua grupă de studenți este caracterizată prin dominarea mecanismului de refulare (punctul maximal la scala 3 – isteria – a testului SMIL). Profilul psihologic al acestor studenți se aseamănă mult cu profilul mediu al grupei precedente, însă se deosebește semnificativ prin indicii mai mici ($p < 0,05$) la scalele 7 și 8 (psihastenia și schizoidă) ale testului. Corespunzător, comportamentul studenților cu tipul de reacționare dat se caracteriza prin intercalarea tendințelor contradictorii,

cum ar fi intensitatea manifestărilor emoționale la o anumită trăire superficială; tendința de a se afla în centrul atenției; aspirația spre originalitate și dorința de a se conforma normelor de conduită adoptate în micromediul dat, în îmbinare cu o anumită imaturitate; tendința de a-și scoate în evidență neplăcerea somatică, în îmbinare cu tendința de a nega dificultățile în adaptarea socială.

În situațiile stresante, asemenea studenți elimină din conștiință orice informație negativă, conflictogenă care prejudiciază imaginea subiectivă a eului propriu. În afară de aceasta, la persoanele cu accentuarea calităților descrise, anxietatea, ca stare psihică, se transformă într-o tulburare funcțională, care se manifestă sub forma unor dereglări psihosomatice și simptomatice conversivă, imprimând dereglărilor apărute în sfera motorie, activitatea verbală sau sensibilitate un caracter al „dorinței” convenționale în legătură cu imposibilitatea subiectului de a soluționa conflictul pe cale constructivă. Nemulțumirile somatice exprimate, în cazul dat, sunt folosite drept mijloc de micșorare a tensiunii, drept mod de evitare a responsabilității sau de micșorare a acesteia. Fiind un mecanism eficient de înlăturare a anxietății, refularea face dificilă formarea unui comportament stabil și poate provoca o stare de inadaptare în viitor, deoarece ignorarea semnalelor negative facilitează o subapreciere critică a situației și o percepție inadecvată a propriului comportament. Combinarea aprecierii inadecvate a situației cu senzația realului și a importanței propriilor trebuințe, tendința spre satisfacerea lor imediată încalcă constituirea comportamentului adaptiv integrativ.

Profilul psihologic mediu al studenților din a treia grupă se deosebea prin atingerea punctului maxim (mai sus de 60 T-cote) la scala 6 (paranoia) a testului, care reflectă acțiunea mecanismului psihologic de conceptualizare sub forma controlului secundar al emoțiilor. Combinarea scalei 6 de bază cu sporirea la scala 2 (depresia) a testului, conform opiniei lui F.B. Berezin și a coautorilor, poate reflecta declanșarea mecanismului indicat la personalitățile inițial hipotimice (2002). Acestor studenți, în comparație cu ceilalți, le este specific un comportament perseverent în apărarea propriilor idei, montarea stenică, poziția activă, care se intensifică la rezistența forțelor externe. În realizarea mecanismului adaptiv dat, tendința spre atingerea scopului capătă tot mai mult un caracter de supravaloare, accentuat de tendința spre autoafirmare și intenții de dragoste pură.

Insatisfacția totală a trebuinței de a atinge succesul generează starea de anxietate și o tensiune emoțională de lungă durată, condiționează formularea unui raționament care are menirea de a

explica apariția efectului rigid și de a menține, în același timp, imaginea favorabilă a propriei persoane. Apariția unui raționament de acest gen are loc pe calea alegerii selective a informației, care nu contravine propriului punct de vedere și creează impresia fidelității față de propriile montări și criterii interne acceptate. Concepțiile rigide care se formează țin de cercul relațiilor interpersonale și se caracterizează prin extraversiune, înclinație spre suspiciune, tendința de a explica propriile dificultăți prin acțiunile celor din jur, calificate a fi incompetente, necinstite și ostile. Prezența unei asemenea poziții stabile față de influențele externe favorizează alegerea strategiei de comportare, asigură o poziție rigidă și un comportament constant la dificultăți situațională. Realizarea mecanismului adaptiv dat însă poate provoca perturbarea relațiilor reciproce cu ambianța socială nemijlocită, fapt afirmat prin sporirea la studenții sus-numiți a indicilor la scala F (fidelitate) 55 T-cote, care reflectă în cazul dat dificultățile în adaptarea socială.

Studenții din grupa a patra, la care prevalează mecanismul psihologic al negării, se caracterizau prin profilul SMIL unifazal cu punctul maximal la scala 9 (hipomania) mai mult de 55 T-cote. Starea acestor studenți a fost determinată printr-o autoapreciere adecvată și perspectivă optimistă, activism sporit, o evidentă motivare în atingerea succesului, însă rareori orientată spre scopuri concrete și caracterizată printr-un oarecare infantilism în comportament.

Mecanismul negării se realizează, de regulă, atât pe calea negării stimulilor ce provoacă anxietate (la nivel perceptiv), cât și pe calea negării însăși a neliniștii (a unor aspecte anume ale stării interne), fapt care asigură o independență relativă a studenților în situații noi. Realizarea acestui mecanism psihologic permite atingerea succesului în adaptarea psihică la etapa inițială din contul măririi rezistenței față de influențele stresogene și sporirea potențialului energetic, care facilitează adaptarea adecvată la situație. Asemenea particularități pot favoriza restructurarea rapidă a stereotipului de viață și minimaliza influența surmenajului adaptiv, însă prevalarea evidentă a mecanismului dat poate fi însoțită și de o scădere a capacității de asimilare și utilizare a normelor de conduită acceptate, de o înrăutățire a concentrării atenției asupra aspectelor importante ale situației. În corelație cu organizarea insuficientă a activismului și supraaprecierea propriilor posibilități, aceasta poate duce la scăderea eficienței activității ori la nefinisarea acesteia, în legătură cu prognozarea inadecvată sau formularea unor scopuri evident ireale.

Studenții la care predomină mecanismul psihologic de refulare sau negare, în anul I de studiu, au constituit mai mult de jumătate din toți subiecții cercetați (52,8%). La anul II deja, procentul lor

s-a redus la mai mult de o treime (34,7%), iar două treimi din studenții de la anul II (65,3%) se refereau la două tipuri adaptive de bază: scăderea nivelului de imbolduri (punctul maximal la scala 2) sau formarea concepțiilor rigide (scala 6).

Situația dată ne demonstrează, pe de o parte, o înlocuire a mecanismelor adaptive cu altele, mai puternice și o micșorare a numărului de studenți, care sunt caracterizați prin reacții de conduită infantilă și imatură, toate acestea atinse în urma maturizării naturale și a evoluției personalității sub influența proceselor de învățare și socializare din universitate.

Profilul mediu al studenților de la anul I se caracteriza prin punctul maxim la scala 6 a testului (rigiditatea afectului), iar al celor de la anul II – la scala 2 (anxietatea și tendințele depresive). Punctele maxime ale profilului mai sus de 70-T-cote (adică manifestarea inadaptării), atât la anul I, cât și la anul II, de asemenea, au fost obținute numai la scalele 2 sau 6.

Creșterea tendințelor depresive, în majoritatea cazurilor, a fost însoțită de sporirea profilului la scalele 8, 3, 7 și 1, iar manifestarea rigidității și creșterii ei la anul II a corelat, de asemenea, cu mărirea profilului la scalele 4 și 9. Rezultatele obținute de către noi ne demonstrează că în grupa cercetată există două mecanisme psihologice de bază ale adaptării la procesul de învățare în universitate – devalorizarea trebuințelor primare și conceptualizarea în formă de control secundar al emoțiilor. Mecanismele date de adaptare corespund celor două tipuri de reacționare descrise de către Л.Н. Собчик, tipologia căruia se bazează pe opunerea particularităților contradictorii: introversiune – extroversiune, anxietate – agresivitate, labilitate – rigiditate, sensibilitate – spontaneitate. Însușirile nominalizate corelează cu particularitățile sistemului nervos: activitate – pasivitate, labilitate – inerție, dinamismul excitației – dinamismul inhibiției și cu tipurile activității nervoase superioare – „puternic și slab” [6, 9]. Cele două mecanisme fundamentale de adaptare, nominalizate anterior, diferă între ele după conținut, atât la nivel pur psihologic, cât și la nivelurile psihosocial și psihofiziologic de reglare a procesului de adaptare, realizate în condițiile învățării în universitate.

Studenții la care în rol de mecanism adaptiv dominant se prezintă devalorizarea trebuințelor primare se deosebesc printr-un nivel scăzut de satisfacție de la relațiile reciproce cu colegii, de atmosfera psihologică de la facultate și calitatea predării (tabelul 1).

Indicii adaptării psihosociale a studenților cu maxima profilului SMIL la scalele 2 și 6 (punctaj convențional)

Indicii satisfacției	2	6	T	P
De instituția de învățământ aleasă	2.00±0.13	1.52±0.17	1.980	0.053
De climatul psihosocial stabilit la facultate	2.01±0.02	2.36±0.13	-2.375	0.026
De relațiile cu profesorii	2.21±0.12	2.38±0.17	-0.770	0.449
De relațiile cu alți studenți	1.93±0.17	2.45±0.13	-2.432	0.023
De calitatea predării	2.05±0.27	2.90±0.07	-3.291	0.003
Dorința de a abandona facultatea	2.17±0.18	1.84±0.10	1.654	0.112

Toți studenții din această grupă au și mari suspiciuni în privința opțiunii profesionale corecte. Particularitățile psihosociale date sunt determinate de manifestarea pregnantă la ei a trăsăturilor senzitive și psihastenice; de reflectarea în conduită a înclinației de a înainta exigențe morale și etice exagerat de mari față de sine și cei din jur; de neîncrederea în sine și dificultăți în luarea deciziilor.

Studenții la care predomină mecanismul de control secundar al emoțiilor declară o mare satisfacție de contactele sociale, fapt care poate fi explicat, în particular, prin sporirea în același timp a profilului SMIL la scala 9, ce reflectă acțiunea mecanismului de negare a deficiențelor prezente. Aceste date sunt confirmate prin cercetarea anterior efectuată, care denotă o eficacitate mai mare a tipului stenic de reacționare, deoarece „asemenea trăsături contribuie în realizarea adaptării sociale la condițiile de învățare” [1, p. 172]. Un nivel mai înalt al indicilor adaptării sociale la studenții indicați se explică prin principialitate, optimism, inițiativă, activism

social înalt, însă, după cum s-a mai menționat, la accentuarea trăsăturilor afectivității rigide se face simțită prevalarea reacțiilor extravertite, apariția suspiciunii, neîncrederii, susceptibilității. Se poate presupune că manifestarea vădită a acestor particularități condiționează, cu certitudine, o satisfacție mai mică de la alegerea instituției de învățământ, spre deosebire de alți studenți.

În procesul cercetării memoriei vizuale de scurtă durată la studenții cu mecanismul dominant de devalorizare a trebuințelor primare a fost înregistrat un număr mai mic de greșeli, spre deosebire de cei ale căror reacții adaptive au fost determinate prin acțiunea mecanismului de control secundar al emoțiilor (corespunzător $5,25 \pm 0,42$ și $6,47 \pm 0,25$, unde $p=0,015$). Faptul dat, probabil, a fost determinat prin semnificații mai înalte ale caracteristicilor mobilității proceselor nervoase de bază la primul grup: ale nivelului mobilității funcționale (timpul mediu de prelucrare a informației $73,59 \pm 4,92$ și $84,29 \pm 1,80$ ms., unde $p=0,005$); ale nivelului mobilității proceselor nervoase (timpul de ieșire la expunerea minimală a semnalului ($175,12 \pm 38,60$ și $256,87 \pm 16,32$ ms., unde $p=0,039$); semnificația minimală a expoziției semnalului ($63,11 \pm 6,72$ și $74,76 \pm 3,15$ ms., unde $p=0,046$). Creșterea indicilor după scala 2 SMIL se află, de asemenea, într-o corelație directă cu suma totală a semnalelor emise, adică cu capacitatea de muncă a creierului și cu puterea proceselor nervoase ($r=0,29$). Indicii reduși ai capacității de muncă a creierului și ai mobilității funcționale la studenții cu prevalarea acțiunii mecanismului de control secundar al emoțiilor, care se caracterizau, evident, printr-o depresie mai mică, reflectă o tensiune mai scăzută la nivel psihofiziologic. Studenții cu mecanismul de bază de devalorizare a trebuințelor primare, dimpotrivă, se deosebesc printr-o mobilizare sporită a resurselor la nivelul dat al sistemului funcțional de adaptare, care corespunde (cu aceeași indici ai productivității) unei tensiuni mai mari în procesul realizării unei activități similare.

Aceste date sunt confirmate prin deosebirile statistic semnificative ale indicelui de tensiune (IT), care reflectă nivelul încordării mecanismelor reglatorii la studenții cu punctul maximal al profilului la scalele 2 și 6 SMIL ($144,51 \pm 14,73$ și $112,56 \pm 11,23$, unde $p>0,05$). Printre studenții la care mecanismul dominant al adaptării era cel de devalorizare a trebuințelor primare, 40% l-au constituit persoanele la care preleva tonusul sistemului nervos simpatic și 20% – persoanele la care preleva tonusul sistemului nervos parasimpatic; dintre studenții cu scala 6 de bază a profilului, dimpotrivă: corespunzător – 16,7% și 25%. În evidențierea grupelor de studenți, ținând cont de IT la care prevalează reglarea dirijată de sistemul nervos parasimpatic (vago-toniciei) și de sistemului nervos simpatic (simpato-toniciei), au fost depistate deosebiri veridice în modificarea semnificațiilor scalei 6 SMIL la anul II: la primii – creșterea indicilor la această scală a constituit,

în medie, 3,75, iar la cei din grupa doi, dimpotrivă, s-a micșorat cu 4,54 T-cote. Rezultatele obținute ne demonstrează că studenții la care predomină mecanismul de devalorizare a trebuințelor primare se caracterizează printr-o mai mare tensiune mintală și fizică, consum de energie din cauza activării sistemului nervos simpatic, ce reprezintă un instrument deosebit de mobilizare a tuturor resurselor organismului (intelectuale, energetice ș.a.) ca un tot. Excitarea acestuia este o condiție obligatorie a tuturor stărilor stresante și stimulează activitatea sistemului nervos în ansamblu. Studenții la care prevalează mecanismul controlului secundar al emoțiilor, dimpotrivă, se caracterizează într-o măsură mai mare fie prin păstrarea homeostazei vegetative și a resurselor organismului, fie prin restabilirea resurselor energetice și funcționale consumate la stadiile precedente ale adaptării.

În așa fel, se poate afirma prezența în grupa cercetată a două mecanisme psihologice adaptive de bază, care se deosebesc principial la toate nivelurile de reglare: psihologic (motivația de a obține succes sau de a evita insuccesul); de interacțiune microsocioală (satisfacția de relațiile cu ambianța nemijlocită, orientarea extravertită sau introvertită); de asemenea, psihofiziologic (nivelul mobilității funcționale a proceselor nervoase și particularitățile reglării vegetative; concentrarea, comutarea atenției și memoria de scurtă durată).

Bibliografie

1. Dumitru, I., *Personalitate – atitudini și valori*, Timișoara, Editura de Vest, 2004.
2. Heintz, M., *Etica muncii la românii de azi*, București, Curtea Veche Publishing, 2005.
3. Luca, M., *Personalitate și succes profesional*, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2003.
4. Zhao, H., Seibert, S.E., *The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A*
5. *Meta-Analytical Review*, Journal of Applied Psychology, 91, 2, martie 2006, pp. 259-271.
6. Собчик, Л.Н., *Стартизированный многофакторный метод исследования личности, Методическое руководство*, Москва, 1990.
7. Шарп, Д., *Типы личности: Юнговская типологическая модель*, Пер. с англ., Воронеж, 1994.

О некоторых аспектах исследования валентных связей морфем

Бузело А.С. , г. Алматы, КазНУ
им. аль-Фараби

Выдвижение валентности как категориального признака языковых единиц, на начальном этапе – глагольного слова, оказалось весьма продуктивным, поскольку дальнейшее его изучение позволило исследователям утверждать, что оно носит изоморфный характер и проявляется у языковых единиц, принадлежащих разным уровням языковой структуры.

Обращение к анализу данной категории в связи со словообразованием совершенно обосновано, т.к. морфемы, будучи строевыми единицами для производных слов, естественно, содержат свои наборы сочетательных возможностей, определяемые их содержательным наполнением и формальной организацией, и эти сочетательные возможности реализуются в процессе словопроизводства. Парадокс обозначенной проблемы (внутренней валентности морфем) заключается в том, что исследователи не могли, конечно, обойти вниманием столь привлекательную тему, однако в большинстве случаев изучение валентности сводилось к простому перечислению морфонологических явлений, сопровождающих словообразовательные акты, а в лучшем случае – к установлению ограничений сочетаемости морфем в системе какой-либо части речи или в рамках определенной модели. Не будучи самостоятельным предметом изучения, она выступала, скорее, в качестве инструмента выявления сущностных особенностей морфем, в результате чего многие существенные вопросы оставались вне поля зрения или нуждаются в уточнении, рассмотрении с иных позиций, в русле новых парадигм лингвистического знания. Мы предлагаем вскрыть некоторые из них.

1. Говоря о валентности словообразовательных элементов, нельзя не остановиться на понятийном наполнении термина *морфема*. Применительно к рассматриваемой проблеме важным является выяснение вопроса, является ли морфема минимальной значащей единицей языка или минимальной значимой частью слова?

Введший данное понятие в лингвистику И.А. Бодуэн де Куртенэ понимал под ней обобщенно и корень, и аффикс, и окончание (т.е. подразумевал значащую часть слова).

Рассматривая статус морфемы, нужно принимать во внимание, что в целом в языке морфема не всегда является частью слова. В ряде случаев она равна ему по своему звуковому составу и значению (*дом, лес, уже, у, на, увы*). Это дает основание определять ее как минимальную значимую единицу языка (А.Н. Гвоздев, О.С. Ахманова и др.). Однако при описании сочетаемости морфем в синтагматической протяженности, очевидно, следует признавать словообразовательные элементы как минимально значимые части слова. Хотя корневые морфемы и аффиксы, конечно, отличаются: первые являются стержневыми, несущими основное лексическое значение слова, вторые – служебные – лишь видоизменяют, конкретизируют это значение, т.е. являются его модификаторами, не отражающими элемент или кусочек действительности. Следовательно, корневые морфемы могут составлять слово целиком, а значит, их с полным правом можно относить к языковым единицам.

2. Правомерность определения словообразовательной валентности как «внутренней» на основе «внешней» валентности (синтаксической) основывается на следующем. Известно, что в лингвистике обычно под определением *внешний* подразумевается формальная характеристика изучаемого объекта, а под *внутренним*, соответственно, понимается его содержательная сторона. Однако при характеристике валентности языковых единиц лингвисты опираются на принцип изоморфизма между уровнями языка, проявляющийся, в частности и на словообразовательном и на синтаксическом ярусах. При таком подходе под *внешней* валентностью следует понимать проявление связи языковых единиц на уровне межсловных отношений (в словосочетании и предложении), в таком случае *внутреннюю* валентность можно рассматривать как свойство, проявляющееся внутри слова. Отметим, что впервые термин *внутренняя* валентность для исследования сочетательных способностей единиц словообразовательного уровня употребила дериватолог М.Д. Степанова (1, с. 16).

3. Как уже было отмечено, феномен валентности может рассматриваться в различных аспектах (имеется в виду к каким ярусам языка принадлежат исследуемые единицы и к чему они относятся – к речи или языку), что объясняет большое многообразие терминов, употребляющихся при изучении этого их свойства: *валентность, сочетаемость, дистрибуция, окружение, употребление, контекст, семантическая избирательность*.

В результате рассмотрения разнообразных подходов к проблеме валентности складывается впечатление, что в основном это понятие соответствует понятию сочетаемости единиц языка друг с другом. Тем не менее, отдельные ученые стараются установить различие в терминологическом наполнении данных понятий.

Изучив различные научные источники – энциклопедические и терминологические словари, справочники статьи –, мы пришли к выводу, что понятия «валентность» и «сочетаемость» относятся друг к другу как заложенная языковой системой *потенция* к соединению элементов языка и ее *актуализация* в речи. Иными словами, валентность – это глубинное свойство языковой единицы, задающее семантические места для согласуемых с ней единиц, сочетаемость же – это реализованная валентность. Валентность задается системой, сочетаемость определяется узусом. Далее, мы выяснили, что до момента реализации единицы, способные сочетаться друг с другом, находятся в парадигматических отношениях, а те, что «встретились» в речи, в синтагматических. Отсюда следует, что, рассматривая валентность единиц словообразовательного уровня, необходимо разграничивать возможность соединения морфем (как потенцию) и их актуализацию, т.е. реальную представленность этих связей в дериватах, которая дает возможность изучения закономерностей сочетаемости словообразовательных элементов и установления пустующих клеточек в словообразовательной системе языка, но могущих заполняться благодаря своим потенциально заложенным валентностям. Таким образом, валентность морфем как их потенция к соединению эксплицируется в конкретных связях этих строевых элементов только на синтагматической оси.

4. Продолжая рассуждения о сущности валентности в этом ключе, следует заострить внимание на некоторых моментах более подробно. Валентность прежде всего предстает как регулятор «механического» соединения морфем в давно существующих (готовых, воспроизводимых в речи) единицах, благодаря чему можно установить диктуемые языковой системой закономерности сочетаемости ее строевых элементов (исчерпывающе представленные в академических русских грамматиках – `70 и `80 года издания). Она же может выступать и в другой ипостаси (на что уже было указано) – как скрытая способность (потенция) единиц языка вступать в словообразовательные связи с другой единицей. В этом случае, на наш взгляд, ее следует называть валентоспособностью, под которой нами понимается словообразовательная сила или мощь морфемы, степень ее способности к сочетаемости, которая может характеризоваться количественными и качественными показателями. Первые устанавливаются по отношению к частеречной принадлежности – к основам каких частей речи может присоединяться аффикс. Помимо этого валентоспособность определяется и структурными характеристиками, и фонетическими, и стилистическими показателями морфемы. Тем не менее, приоритет в процессе производства

деривата принадлежит семантическим показателям входящих в него морфем. Чем шире и отвлеченнее значение строевого элемента, тем большей словообразовательной мощностью обладает морфема. Аналогичные явления существуют и на синтаксическом уровне, когда принято разграничивать предикаты разной валентностной «силы», что подчеркивает изоморфную природу языкового феномена – валентности.

Так, очень мощной морфемой является аффикс *-ец*, потому что он, во-первых, трехвалентен (может соединяться с основами трех разных частей речи – существительными (*комсомолец*), прилагательными (*удалец*) и глаголов (*жилец*). Во-вторых, этот суффикс образует дериваты с самой разнообразной семантикой лица, в том числе со значением «член какой-либо партии, общества». В данном случае главное условие успешного согласования словообразовательных компонентов – мотивирующая часть должна быть названием партии, организации, общественного течения, т.е. первичная семантика основы (до транспонирования в оним) здесь не играет никакой роли. Конечно, основа должна «подходить» и по формальным характеристикам: *родинец, альфовец, ладовец, акжоловец, ауылец, нуротановец* (партии в Казахстане «Ак жол», «Ауыл» и «Нур отан»).

Наоборот слабой деривационной мощностью характеризуется недавно используемый в словообразовательной практике элемент *-гейт*, поскольку он сочетается только с субстантивными основами (т.е. одновалентен) и обозначает скандальную ситуацию (в основном политического характера), связанную либо со страной, либо с частным лицом, к названию или имени которого он присоединяется: *Иракгейт, Израильгейт, Моникагейт, Рахатгейт*. Следовательно, семантика и основы, и самого аффикса выступает своеобразным ограничителем его функционирования. Но, принимая во внимание его активность, можно предположить, что со временем он может «освоить новое пространство» – образовывать дериваты, корневые морфемы которых будут иметь иную семантику, что повлечет за собой рост его мощности.

5. Все вышесказанное дает возможность утверждать, что валентность можно одновременно рассматривать под разными углами. Во-первых, морфема как компонент (часть) слова существует лишь в структуре производного, поэтому ее следует анализировать с точки зрения ее свойства вступать в словообразовательные связи с другими морфемами внутри слова. Во-вторых, вступая в связи с другими деривационными элементами, каждая из них подчиняется языковым закономерностям, присущим словообразовательной системе языка, и, в-третьих, каждая морфема обладает присущей только ей способностью (потенцией)

к сочетаемости. Это можно проиллюстрировать на примере суффикса *-изм*, который а) функционирует в производных типа *материализм, империализм, туризм, фанатизм, оптимизм*, чей анализ дает возможность б) установить закономерности его сочетаемости, выражающиеся в том, что он соединяется преимущественно с субстантивными основами, являющимися названиями учений, общественно-политических и научных направлений, названиями действий, состояний, качеств, склонностей, и, в) на основании уже закрепленной системой языка закономерностей (выявленных и описанных в грамматиках), можно выяснить валентоспособность данного аффикса, которая эксплицируется, в том числе, и в новообразованиях, произведенных как в соответствии с правилами сочетаемости, так и с их нарушением, что позволяет предположить дальнейшее развитие его способности к сочетаемости с другими деривационными элементами: ср. *ислаимизм, шахидизм, дыханиенизм, трудоголизм и разделизм* (республик СССР в страны СНГ), *паханизм* (в армии), *абсурдизм* (ситуации в парламенте).

6. Говоря о причинах развития валентоспособности морфем, следует заострить внимание, что она обуславливается стимуляцией внутренних процессов в языке, которые в свою очередь являются результатом внешнего влияния «среды» его использования: благодаря воздействию экстралингвистических факторов словообразовательная система вынуждена подстраиваться под выдвигаемые современной коммуникацией требования, что отражается на словообразовательных способностях морфем – они изменяются (расширяются либо сужаются). Например, префикс *-про* ранее сочетался с прилагательными, образованными только от наименований стран. Теперь он активно присоединяется к адъективным производным и с другой семантикой: эти слова относятся к общественно-политической лексике (*пропрезидентский, провластный, прокремлевский, прозападный*). Когда говорится о только нарождающихся валентоспособностях, имеются ввиду новые возможные связи, обнаруживаемые в неолексемах, образованных посредством новых аффиксов типа рассмотренного выше *-гейт*, который появился совсем недавно и, соответственно, «заставил» индуцировать подходящие валентоспособности у основ, с ним сочетающихся. Также суффикс *-изация* стал присоединяться, минуя глагольную ступень, к субстантивным основам. Это окказиональный механизм образования дериватов, однако таких производных, обнаруженных в современной прессе и зарегистрированных нами за последние годы, очень много – *партизация, теннисизация, сектантнизация, путинизация, обманнизация, гламуризация, токализация* (от тюркского *токал* – „вторая жена”, а в современных условиях

светского Казахстана – „любовница”) и др. На основании существующего закона диалектики относительно количества неизбежно переходящего в качество разумно предположить, что возникшая новая валентность как у этого форманта, так и у необычных для него основ – являющихся субстантивами, а не вербумами – может в будущем «узакониться» словообразовательной системой. Пока же о них можно говорить только как о нарождающихся, т.е. только заявляющих о своей возможности реализовываться.

7. Валентность морфем как частное проявление общей проблемы валентности языковых единиц в синтагматической протяженности выступает обязательным условием реализации потенций языковой системы и вводит эту проблему в русло общей теории лингвистической потенции. В связи с этим важен вывод, что потенции словообразующих морфем не могут быть реализованы, если их свойства (которые мы назвали валентоспособностью), заложенные деривационной системой, не позволяют это сделать. Например, суффикс *-ищ(е)*, привносящий в семантику деривата, именуемого предмет, значение увеличительности, ни при каких условиях не может сочетаться с основами прилагательных, т.к. данные строевые элементы не могут согласовываться в первую очередь на семантическом уровне: ср. *домище*, *носище* и *голубище* или *оловянище* (не предусмотренные системой словообразования).

8. Внутренняя валентность задает семантические позиции для морфем, участвующих в образовании производного слова. Этим самым внутренняя валентность позволяет установить модели построения слова или словообразовательные типы. В основе внешних проявлений валентоспособности морфем, конечно, лежат более сложные, глубинные явления, связанные с когнитивными процессами человеческого сознания и мышления, поэтому, действительно, внешне (формально, материально) в деривате эксплицируется лишь вершина того айсберга, который представляет собой словообразование конкретной производной единицы вообще. Это можно продемонстрировать на примере словопроизводства любого новообразования. Так, коммуникативная практика потребовала производных от заимствования *пиар* (PR) – наименования лица, адъектива, вербального деривата и многочисленных субстантивов-сложений. Естественно, носитель языка ищет более легкий, оптимальный путь словообразования: возникающие в процессе мышления ассоциативные связи вербализуются определенным набором морфем (производной структурой), среди которых уже имеются понятные, знакомые носителю языка лексические единицы, прототипически возводящие значения новых слов к известным фактам языка, служащим, в том числе, и формальной

моделью. Так, *пиар* в русской интерпретации оказался близким по семантике слову *реклама*, в связи с чем мы посчитали возможным отнести их к одной лексико-семантической группе (ЛСГ). Принимая во внимание то, что словообразовательный потенциал конstituэнтов ЛСГ реализуется в деривационных гнездах по одним и тем же семантическим формулам мотивации, т.е. они (гнезда) имеют сходную структуру, что установлено в трудах Л.А. Шеляховской (2) и Д.Ф. Ермаковой (3), можно сделать вывод, что в деривационных гнездах рассматриваемых лексем должны быть идентичные «клеточки» для заполнения. Однако в одних и тех же позициях в разных гнездах могут появляться дериваты, образованные посредством синонимичных аффиксов, что обусловлено не только системными закономерностями сочетаемости морфем (их валентностью), но и узусом: *рекламщик* (наряду с кодифицированным *рекламист*) – *пиарщик*, *самореклама* – *самопиар*, но *рекламный* – *пиарный* и *пиаровый*, *рекламировать* – *пиарить*.

9. Исследование проблемы валентности может производиться в разных плоскостях, помогая решать самые различные проблемы, такие как выявление новых аффиксов, способов словообразования, установление новых правил согласования морфем, порождение речи, воссоздание «образа» русского языка новейшего времени, его функционирование в новых геополитических условиях и др. Так, изучение внутренней валентности с целью установления существующих закономерностей и только обнаруживающихся новых словообразовательных связей, а также изменений в связях, уже давно действующих в языке, производится в рамках **структурной лингвистики**. Исследование использования русского языка как средства общения в условиях двуязычия (в Казахстане) через анализ множества неолексем (обнаруженных в газетном дискурсе) с заимствованными (казахскими и тюркскими) компонентами (*акынрольщики*, *акимство*, *казахизация*, *аулизация*, *кажегельдинизм* и др.) производится через призму **социолингвистического** и **лингвокультурологического направлений**. Выявление роли валентности в механизме возникновения нового слова как способа закрепления полученного знания возможно с позиций **когнитивной парадигмы**. Благодаря изучению внутренней валентности в ракурсе с точки зрения **прагмалингвистики** можно выявить способы и средства воздействия на реципиента в современной коммуникации, изобилующей самыми разнообразными примерами привлечения внимания. Все это служит еще одним подтверждением того факта, что изучение системной организации языка не только не стало менее актуальным в эпоху «смены научных парадигм» – оно обрело второе дыхание, обогатившись семантическим,

когнитивным, функциональным, прагматическим и др. подходами к изучению языковых явлений.

Таким образом, становится очевидным, что проблема валентности является сложной и многоаспектной и порождает достаточно обширный круг вопросов, возникающих при ее исследовании, поскольку эта частная проблема обнаруживает связь с общими вопросами теории словообразования и, шире, современного языкознания в целом.

Литература

1. Степанова М.Д. О «внешней» и «внутренней» валентности слова//Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1976. – № 3. – С. 13-19.
2. Шеляховская Л.А. О статусе тематических групп в лексико-словообразовательной системе современного русского языка (на материале отыменных словообразовательных гнезд)//Актуальные проблемы русского словообразования: Сб. научн. статей. – Ташкент: Укитувчи, 1982. – С. 98-101.
3. Ермакова Д.Ф. Опыт изучения словообразовательного потенциала ЛСГ: синхрония и диахрония: Дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1992. – 190 с.

Феномен времени в мифолого-религиозной модели мира и его языковая интерпретация

Кийнова Ж.К.,

кандидат филологических наук, доцент Кафедры Русского Языка

Казахского национального университета им. аль-Фараби

г. Алматы, Республика Казахстан

Мифолого-религиозное сознание отражает сложное и глубокое миропредставление наших древних предков, их восприятие мира в структурировании и интерпретации его образа, что является удивительным и ценным наследием, составляющим интегральную часть когнитивного опыта человечества. Основу религиозного сознания составили мифологические представления глубокой древности, согласно которым *время* понималось как экзистенциальная категория, так как временем измерялась движение человека к смерти, так как сама жизнь человека на земле осмыслялась как временная. Именно макромир космоса (смена фаз луны, восходы и заходы солнца, приливы и отливы, смена времен года и т.д.) установил устойчивый циклический процесс и укрепил в убеждении, что время, наряду с пространством, образует динамическое измерение мира.

Понятие времени восходит к наивной философии существования человека и относится к числу центральных в системе базисных представлений о мироустройстве. Для архаичного

сознания характерна качественная спецификация времени как «вместилища событий»: *время* есть синоним *жизни*, «а жизнь мыслится и описывается в категориях времени (мгновений, эпох, моментов)». «Время жизни» (переживаемое время) можно отнести к сфере самосознания человека, это одна из основных форм постижения окружающего мира... именно «время жизни» осознается нами как некая самостоятельная категория человеческого существования и, соответственно, именно оно подлежит описанию, поддается оценке или, другими словами, входит в сферу нашего менталитета [1:83].

В первородной, наивно обобщенной модели мира пространство представляется как пустое неограниченное вместилище, заполненное вещами, которые существуют и движутся во времени. Стало быть, время в обыденном сознании – мерило вещей и событий [2: I, 3319]. Время как мера земного бытия представлялось как ограниченное, определенное пространство: *Въздадъть юмоу плоды въ врѣмена своѣ; Врѣмене на се трѣбуютьсѣ, и потъ многъ и трюдь* [2: I, 3319]. Исконное понимание времени определяется библейской картиной мира, языком времени Ветхого и Нового Завета, поэтому обращение к сакральным текстам помогает понять феномен «языка времени». «Бог в Библии разговаривает с человеком на языке времени активного: посылая на землю *дни бедствий, годину искушения* и под. Понимать «знамения времен» - значит понимать смысл происходящего. В Ветхом Завете сроки свершения земных судеб предсказываются в терминах *дней, времени, лет, времен*, но окончательным, всеразрешающим, сроком является День Господень – Судный День, День Страшного Суда, Второго Пришествия. Новый Завет несет идею нового срока – *часа, часа* Иисуса. И час этот становится как бы естественной частью ранее предсказанного *дня*» [1:87].

В религиозно-мифологическом миропонимании *время* соотносилось с вечностью и Богом, а значит, истиной и духом. Согласно богословской традиции, восходящей к трудам бл. Августина, «время» противопоставляется «вечности» как форма земного существования области Божественного Абсолюта: «Вечность – атрибут бога, время же сотворено и имеет начало и конец, ограничивающие длительность человеческой истории. В христианском мирозерцании понятие времени было отделено от понятия вечности, которое в других древних мировоззренческих системах поглощало и подчиняло себе земное время... Земное время соотнесено с вечностью, и в определенные, решающие моменты история как бы «прорывается» в вечность. Христианин стремится перейти из времени земной юдоли в обитель вечного блаженства Божьих избранников» [3:99]. Или: «Пребывание во времени и в вечности – два разных способа бытия, в разных мирах, которые сосуществуют как мир

видимый и невидимый...Граница между этими мирами проницаема» [4:57]. Противопоставление *времени* и *вечности* – это противопоставление божественного и земного, сакрального и социального, ограниченного и бесконечного, количественного и качественного [2: I, 484].

Само понятие „века” изначально соотносилось с *жизнью*. Так, в «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского слово *век* имеет несколько значений: „вечность”, „время”, „тысячелетие”. Однако самым первым и основным значением явилось «жизнь человека»: Уже бо мало нашего живота и вѣка; Въ княжихъ крамолахъ вѣци челоуѣкомъ скратиша [2: I, 484]. В современном «Словаре русского языка» С.И. Ожегова *век* толкуется как: **1.** то же, что столетие (в 1 знач.) *Двадцатый век. Событие века.* **2.** Исторический период, эпоха, характеризующаяся чем-н. (по отношению к орудиям труда, производству, научным открытиям). *Каменный, железный, бронзовый в. Атомный, космический в.* **3.** Чья-н. жизнь, существование. *Много повидал на своем веку (за свой долгий век).* **4.** Век, в знач. нареч. Очень долго или очень давно (прост.). *Целый век не виделись.* В современном языке слово *век* сузило свою предметную область, вытеснив из активного употребления основные его такие значения, как „жизнь”, „вечность”, „время”. Только в третьем значении проявилась историко-культурная «память» слова, сохранившаяся во многих пословицах и поговорках, транслирующих своеобразную «философию» русской культуры: *на своем веку, на моем веку, на мой век хватит, в кои-то век, век живи – век учись, во веки веков.* Именно в паремиях сохраняются «отголоски» архаичной концептуализации мира – мира идеального, в котором отражается нравственный опыт человека, его духовная жизнь, интерес к слову, стремление разобраться в этих сложных понятиях, объяснить устройство мира и, опираясь на нравственные ориентиры, найти способы выживания в нем.

Век наполнен не событиями, как *время* и его конкретные проявления, а жизнью, существованием. Система временных обозначений, пришедшая из славянского язычества, стала изменяться по другим принципам христианского мировосприятия. Так, слово *век* было предпочтительней слову *время* для обозначения «чистого» времени: с ним не было связано понятие цикличного времени, столь характерное для язычников. Мифологическая идея цикличности времени отражается в таких сочетаниях, как *круг времен, кольцо времени, Время вернулось на круги своя.*

Иллюстрацией непостоянности и изменчивости времени может сопоставление прилагательных **вѣчьнь** 1) «вечный»//«извечный, давний»; 2) «постоянный» и **врѣменьнь** «временный, постоянный» [5: 166, 125]. На преходящий характер времени указывают и лексемы **маловрѣменьнь** «кратковременный, недолговечный»; **малогодьнь** «кратковременный, преходящий» [5: 321]. Поэтому время (но не век) могло оцениваться в аксиологических категориях хорошего и плохого и могло быть эмоционально-ценностно насыщенным, ср.: **безгодиѣ** «неблагоприятное время»; **благоврѣменьнь** «своевременный, уместный» [5: 79, 125, 85]. Для обозначения «вечного, вневременного» старославянский язык использовал приставку **без** – с помощью которой отрицался преходящий характер времени, ср.: **безврѣменьнь** «безвременный, вне времени» [5: 79].

Вечность была полностью сакрализована и потому была вовлечена в действие божественного императива [2: I, 484]. Введение же меры времени отрывает время от качественной специфики изменений и приводит к его абсолютизации. Познание человеком размерности времени, позволяющей измерять его, отразилось и закрепилось в системе лексики в виде обозначений специальных временных единиц: *секунда, минута, час, неделя, месяц, год* и т.д.

Сознание средневекового человека не представляло время линейно, как прошедшее – настоящее – будущее, оно сливалось в единое «настоящее», или «вневременное», в котором пространство и время представляли единую синтезирующую сущность. Средневековая культура наследовала идею вневременности архаичного мифологического сознания, античной, египетской, индийской и других древних цивилизаций, в которых мир воспринимался не в изменении и развитии, а как пребывание в покое и вращении. Такое пространственное восприятие мира онтологически предшествует его временному постижению. Однако в архаическом сознании время и пространство существуют еще в виде некоего единства. Как отмечает В.Н. Топоров, «в архаической модели мира пространство не противопоставлено времени: время может «сгущаться» и становиться формой пространства, пространство способно «заражаться внутренне-интенсивными свойствами времени» [6: 231-232].

По мнению А.Я. Гуревича, «временные отношения начинают доминировать в сознании [человека] не ранее XIII в. В предшествующий же период самое время воспринималось в значительной мере пространственно» [3: 125]. Способность выражать время через

пространство, видимо, относится к концептуальным универсалиям: пространственные предлоги *в, на, перед, после, от, до* во всех языках могут обозначать временные отношения. Русский язык тяготеет к выражению временной семантики через пространственную, что является весьма архаичной мифологемой, ср.: *Наступила весна* (внутренняя форма – глагол *ступить*, выражающий пространственное перемещение).

В пространственных категориях осмысливается только время, наполненное событиями, именно они «уплотняют» время и делают его «вместилищем жизни». Время, по толкованию В.И. Даля, – это длительность бытия; пространство в бытии; последовательность существования; продолжение случаев, событий. «Категории пространства и времени благодаря свойственным им универсальности и всеобъемлющему характеру формируют пределы, в которых разворачивается человеческая жизнь, тем самым они определяют все остальные категории, связанные с антропоцентрической сферой: судьбу, право, социальное устройство. Эти категории не только образуют пассивную рамку происходящего, но и констатируют природу самих событий, активно воздействуя на них» [7: 12].

Интерпретация неоднородного времени в мифолого-религиозном сознании и его языкового воплощения невозможна без противопоставления циклического времени линейному. С древнейших времен в сознании человека сосуществуют два представления о времени – время как последовательность однотипных событий, «жизненных кругов» (циклическое) и время как однонаправленное поступательное движение (линейное). Представление о времени как о вращении по кругу, восходящее к сезонным, календарным циклам, отличает архаические цивилизации. Развитие же представлений о линейном движении времени в первую очередь связано с формированием исторического сознания, необходимыми атрибутами которого являются идеи начала и конца, а значит – эволюции, развития [1: 97]. Повторяемость событий, общность человеческих судеб ассоциируется с циклическим временем, а неповторимость, уникальность – с линейным. В материалистической философской традиции линейное и циклическое время противопоставляются как «естественно-научное» и «наивное» архаическое.

Христианское сознание соединило в естественном синтезе характеристики цикличности и линейности времени, дихотомия которого находит отражение в языке в таких оппозитивах, как *время/пора; прежний, прошлый/минувший; нынче/сейчас*. Близкие по смыслу слова, так называемые квазисинонимы, способны рассредоточиться по соответствующим моделям времени, которые задают три различные интерпретации событий на базовом интервале

времени: «бытовое», «повседневное» (*минута, секунда*); «исключительное», «надбытовое» (*миг, мгновение*); «рациональное», «аналитическое» (*момент*). При этом «качественная спецификация времени как «другого названия для жизни» имеет для русского языкового сознания и обратный эффект: жизнь (ее «нерв» – события и настроения) описывается в терминах времени. С этой точки зрения интересна группа русских показателей кратковременности *минута, миг, мгновение, момент*. Именно в русском языке слова эти выступают как элементарные (атомарные) единицы трех различных моделей времени (= жизни) [1: 97].

Русский язык, во многом отражающий архаические модели концептуализации мира, представляется особенно «чувствительным» к воплощению этой универсалии. «При «архаичном» подходе мир представляется стабильным, неподвижным, а время – движущимся (идушим, текущим) мимо него в направлении от будущего (позднего) к прошлому (раннему). Это представление отражено в таких выражениях, как *время идет, течет; пришло время; предыдущий день; следующее воскресенье; прошедший год*. При более современном подходе время постоянно и неподвижно, а «мир» движется «мимо» него в направлении от прошлого к будущему. Представление о «движущемся времени» связано с тем, что то, что было раньше, воспринимается как идущее впереди, предшествующее (*предшествующий год*), тогда как то, что должно произойти позже – как то, что следует за настоящим (*следующий год*); представление о «движущемся мире» лежит в основе таких выражений, как *предстоящий год; по достижении назначенного срока; недалеко то время, когда...* и т.п.» [8: 237].

Интуитивное восприятие времени, обусловленное самой человеческой деятельностью, переосмысливается во многих языках в качестве одушевленной сущности: *время бежит*. Такое уподобление конкретному происходит в метафоре, когда время как бы «присваивается» субъектом – очеловечивается, одушевляется: *в мое время, в свое время, твое время вышло, его время истекло*. Время образно описывается как в предикативных метафорах (*время идет, течет, бежит, летит, мчится*), так и в субстантивных (*поток времени, течение времени*). В языке существуют различные способы метафорического выражения восприятия времени: метафоры, описывающие время как поток, т.е. как стационарную систему; метафоры, описывающие линейную векторную модель времени; метафоры, описывающие сериацию, т.е. непрерывную последовательность временных отрезков; метафоры, описывающие время как материальный объект, вещь.

Особый интерес для нас представляют метафоры, отражающие «наивную философию», и передающие архетипические образы прошлого: *время лечит и калечит, время все расставит на свои места, время не пощадит его* и т.п. Мифологизация и мистификация представлений о пространстве и времени приписывают им самые невероятные свойства, наделяя их способностью воздействовать на события.

Таким образом, изучение феномена времени, как одной из базовых культурно-философских категорий, в мифолого-религиозной картине мира тесно связано с архаическими когнитивными моделями. Языковая концептуализация категории времени как «вместилища событий» – это отражение в языковом сознании элементов объективного мира.

Литература

1. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М., 1994. – 86 с.
2. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. I – III. – СПб., 1893 – 1913.
3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1972. – 319с.
4. Мурьянов М.Ф. ВРЕМЯ (понятие и слово)//ВЯ, №2. 1978.
5. Старославянский словарь (по рукописям X-XI вв.)/Под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой. – М., 1984.
6. Топоров В.Н. Пространство и текст//Текст: семантика и структура, – М., 1983.
7. Моисеева Н.И. Время в нас и время вне нас. – Л., 1991.
8. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. С. 237-238.

Valorificarea noilor educații în învățământul primar

Nina Garștea, *dr., conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

The article tackles a modern field of education – new education. It is centred in there alm of university education. Theories and concepts were considered that led to the evaluation of axiology of new systems of education, including their substance and teleology, in order to develop in teachers professional psycho-pedagogical abilities.

These corner-stones were: considering of new education as remedies for the problems of contemporary world; discrimination of new education as teleological and axiological sources for an interaction between general culture and professional one – an interaction.

Key-words: *education, new education, problems of contemporary world, professional abilities, primary education.*

Rezumat

Dezideratele învățământului modern presupun existența unor cadre didactice bine pregătite, care posedă atât cultură generală, cât și o cultură profesională și competențe de cercetare. O formare profesională realizată în perspectivă culturală nu poate decât să intensifice toate aceste calități.

Valorile curriculare sunt raportate la schimbările din societate. Astfel, pregătirea și perfecționarea profesională a cadrelor didactice reprezintă doar o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Condiția primordială a existenței umane este îmbunătățirea, desăvârșirea propriei sale condiții și această afirmație este valabilă în mod special pentru profesiile pedagogice, deoarece scopul educației, esența ei este modificarea ființei copilului, elevului, studentului, deci a celui educat.

Cuvinte-cheie: *educație, noile educații, problematica lumii contemporane, competențe profesionale, învățământ primar.*

Într-o societate marcată de o explozie informațională în toate domeniile, educația trebuie concepută în spiritul tehnologic al societății, al cerințelor economice, politice și culturale prezente și viitoare. Ritmul și conținutul schimbărilor sociale determină necesitatea schimbărilor în sistemul de învățământ. Obiectivele, conținutul și modalitățile de organizare a instruirii și educației în instituțiile de învățământ trebuie concepute în spiritul însușirii valorilor culturale. Educația trebuie să favorizeze contactul cu valorile culturii și civilizației naționale și universale și să se realizeze în spiritul național, civic, al celui mai autentic patriotism, în spiritul internațional și al respectării drepturilor omului. Educația instituțională (în școală, universitate) trebuie să contribuie în o mai mare măsură la socializarea individului, la formarea capacităților lui de cunoaștere, a motivației și a atitudinilor [5].

Dezideratele învățământului modern, în care accentul se plasează pe aspectele de ordin formativ, pe elementele calitative ale formării generațiilor tinere în acord cu cerințele comenzii sociale, presupun existența unor cadre didactice bine pregătite, care posedă atât cultură generală, cât și o cultură profesională și competențe de cercetare. O formare profesională realizată în perspectivă culturală nu poate decât să intensifice toate aceste calități.

Valorile curriculare sunt raportate la schimbările din societate. Astfel, pregătirea și perfecționarea profesională a cadrelor didactice reprezintă doar o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți, susține V. Pâslaru [3]. Condiția primordială a existenței umane este îmbunătățirea, desăvârșirea propriei sale condiții și această afirmație este valabilă în mod special pentru profesiile pedagogice, deoarece scopul educației, esența ei este modificarea ființei copilului, elevului, studentului, deci a celui educat. Or, educație înseamnă schimbare – schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural și spiritual al existenței umane –, toate acestea alcătuind împreună mediul educațional. Prin educație se schimbă deci nu numai ființa umană, dar și lumea în care aceasta se produce ca atare. Schimbarea îi este iminentă ființei umane: un individ care a încetat să se mai schimbe este o ființă care a încetat să mai existe.

Educația face parte din dimensiunile fundamentale ale dezvoltării durabile. Efortul tranziției spre acest model de dezvoltare necesită, în primul rând, un salt radical în modul de gândire, în cunoștințe, atitudini, capacități, comportamente, etică, drepturi și responsabilități.

Perioada contemporană (a doua jumătate a secolului XX) confirmă existența a cinci dimensiuni ale educației, definite la nivelul unui model devenit clasic: educația intelectuală, educația morală, educația profesională, educația estetică, educația corporală. Perioada anilor 1980-1990 integrează dimensiunile evocate în nivelul unui model global, care definește „educația cu privire la mediul înconjurător, determinată pedagogic de „relația știință – tehnologie – societate – mediu”. Ea devine relevantă, pe de o parte, prin conținuturile concentrate în plan social (educația civică, educația economică, educația politică, educația socială, educația științifică, educația interculturală) și individual (educația personală, educația personalizată, educația individuală, educația specială, educația compensatorie), iar pe de altă parte, prin deschiderile asigurate față de noile educații (educația ecologică, educația democratică, educația demografică, educația casnică și sanitară modernă etc.).

Transformările ce au loc în ultimele decenii în lume contribuie la identificarea unor probleme care se impun atât prin caracterul lor grav, cât și prin dimensiunile lor universale [2]. Aceste transformări l-au condus pe Aurelio Peccei la promovarea conceptului „problematika lumii contemporane”, care se caracterizează prin:

1. Caracter universal, în sensul că nicio țară nu poate fi în afara acestei problematice.
2. Caracter global, în sensul că afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise.

3. Caracter evolutiv și de urgență, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sunt pregătiți, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluții adecvate.
4. Caracter pluridisciplinar, adică cu conexiuni puternice și numeroase.

Problematika lumii contemporane s-a impus atenției organizațiilor internaționale ca ONU, UNESCO etc., precum și diferitor categorii de specialiști: economiști, juriști, filozofi, medici, pedagogi. Astfel, pornind de la problematica lumii contemporane, s-au constituit noi conținuturi educaționale, ramuri, laturi sau domenii ale educației, denumite cu sintagma *noile educații*. Prin urmare, noile educații constituie răspunsuri ale sistemelor educative la sfidările lansate de problematica lumii contemporane [1].

Noile educații sunt definite în programele UNESCO, adoptate în ultimele decenii, ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc. Conținuturile specifice, propuse din această perspectivă, sunt integrabile la toate nivelurile, dimensiunile și formele educației. Ele sunt prezentate în termenii unor obiective pedagogice prioritare care vizează: educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru comunicare și mass-media, educația demografică sau în materie de populație, educația pentru pace și cooperare, educația pentru participare și democrație, educația pentru timpul liber, educația interculturală, educația pentru viitor, educația pentru viața de familie, educația nutrițională, educația juridică, educația ecologică, educația economică, educația sanitară.

Lista noilor educații rămâne deschisă, urmând să se modifice în mod firesc, fie prin dispariția unor *educații*, în măsura în care realitatea îngăduie așa ceva, fie prin impunerea unor noi cerințe sau conținuturi educative.

Apariția noilor conținuturi cu genericul *noile educații* solicită formarea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice. Prin raportarea lor la conținuturile fundamentale, educația poate fi definită ca activitate care îi permite cadrului didactic să le formeze tinerilor o cultură generală și profesională, care se constituie din: cultură juridică, cultură economică, cultură sanitară, cultură ecologică, cultură estetică, cultură morală, cultură spirituală etc., în scopul realizării cât mai bine posibil a misiunii de pedagog.

În procesul de valorificare a noilor educații, în practica educațională se stabilesc trei niveluri:

Nivelul I corespunde unei etape de familiarizare cu noile educații – tipul de învățare este reproductiv, cu tendință spre imitare. Metodele de lucru sunt cele tradiționale: povestirea, explicația.

Nivelul II ține de sugestiile formulate de elevi, de analiza comparativă a informațiilor, de situativitate în explicație, dialog, problematizare, activități în grup, lucrul în perechi, algoritmi de lucru în prezentarea materiei, organizarea de concursuri, victorine.

Nivelul III poate fi considerat nivelul autonomiei decizionale, al implicării totale în propria formare, propunerile vizează colectarea de informații suplimentare ce țin de noile educații.

Învățătorul pledează pentru o formare profesională aplicativă care să conducă la structurarea de competențe într-un sistem suplu, flexibil, deschis, pentru un model integrativ, aplicativ și interdisciplinar. A învăța să faci presupune, desigur, aptitudini și abilități, dispoziții, vocație, care se învață, în primul rând, în practică, aplicând reguli, prescripții, strategii. Învățătorul trebuie să confrunte soluții și să corecteze erori, deducând pe cont propriu moduri ale comportamentului didactic. El va asimila progresiv modelele acționale cu relevanța practică, atât în cadrul lecțiilor desfășurate, cât și în cadrul activităților educative extradidactice și extrașcolare.

Atât în cadrul orelor de curs, cât și în cadrul activităților extrașcolare s-au stabilit următoarele modalități de lucru, raportate la competențele profesionale:

Nivelul I – Etapa de familiarizare (a învăța să știi).

1. Elaborarea universului tematic al noilor educații, descrierea și analiza sumară a aspectelor problematicii lumii contemporane.
2. Prezentarea informațiilor (discurs, relatare) pe cale orală.
3. Relatarea unor situații din viață mai deosebite, întâlnite în practică (situații de problemă, conversație, dezbateri).
4. Vizionarea unor filme ce conțin date relevante pentru subiectele învățate.

Nivelul al II-lea – Etapa de învățare investigativă (a învăța să faci).

1. Expunerea opiniilor personale cu referire la teorii, noțiuni, aspecte pedagogice controversate, stabilirea impactului lor asupra fenomenelor identificate.
2. Elaborarea bibliografiei la temele prevăzute de programă.
3. Transformarea cunoștințelor în abilități practice (elaborarea taxonomiilor, obiectivelor la module).
4. Organizarea și desfășurarea activităților cu conținut ecologic, juridic, nutrițional, moral, civic etc. Oportunitatea sau eșecul unora dintre ele, analiza cauzală (*Educația igieno-*

sanitară și implicațiile ei în viața de toate zilele, Protejarea naturii – obligația fiecăruia, Conștientizarea și respectarea drepturilor și a obligațiilor etc.).

Nivelul al III-lea – Etapa de cooperare (a învăța să colaborezi).

1. Simularea, interpretarea de roluri în anumite situații de instruire sau de educație.
2. Animarea grupurilor în cercuri, ateliere, proiecte (cercul *Micul naturalist*, proiectul *Micile economii*, atelierul *Darurile naturii* etc.).
3. Colaborarea cu părinții, psihologii, logopezii, medicii în beneficiul elevilor (*Prețul banului*, *Un mod de viață sănătos*, *Ce și când mâncăm?*, *Respectarea regulilor de igienă* etc.).
4. Parteneriatul educațional. Participarea la activitățile catedrei de specialitate, ale consiliului profesoral și ale consiliului de administrație a școlii unde se desfășoară practica pedagogică.
5. Participarea la activități de tipul: *Salvați copiii*, *Patrula verde*, *Parlamentul copiilor și adolescenților*, *Linia fierbinte* etc.

Nivelul al IV-lea – Etapa creatoare sau decizională (a învăța să fii).

1. Elaborarea materialelor didactice (seturi de fișe, imagini, pachete de instruire etc.).
2. Organizarea săptămânilor noilor educații: *Săptămâna ecologică*, *Săptămâna juridică*; *Săptămâna economică*, *Săptămâna sanitară* etc.
3. Organizarea și desfășurarea activităților extradidactice (victorină, concurs, înscenări, lectură, masă rotundă etc.).

Nivelurile descrise sunt determinate în baza celor patru tipuri fundamentale de învățare: *a învăța să știi*, *a învăța să faci*, *a învăța să colaborezi*, *a învăța să fii* [4].

Pentru a putea desfășura interesant și eficient lecțiile, se pregătește un set de materiale demonstrative care să servească drept suport ilustrativ în predarea unor teme și care vor fi ghid pentru elevi, pentru a se autoinstrui și autoevalua. De exemplu: *Porții pentru o zi*, *Tabel cu date despre agenții nutritivi*, *Agenții nutritivi majori și funcțiile lor principale*, *Zaharuri ascunse în alimente*, *Regimul alimentar este oglinda ta*, *Alimente acceptabile* etc. Captivantă pentru elevi este și lectura ghidată în baza textelor literare:

1) *Fetița cu fundițe roșii*, de Cella Aldea, în care se povestește despre o fetiță căreia nu-i plăcea să se spele. Mai târziu, ajutată de arici, a înțeles că va fi acceptată de toți numai când va fi curată.

2) *Despre băiețelul care nu vroia să se spele pe dinți*, o poveste cu un evident conținut educativ interesant. Finalul poveștii conține niște constatări interesante ale băiatului, ca: „Dacă dinții mi-ar putezi, n-ai putea mânca decât terci. Nici gumă n-aș mai putea mesteca! Ar fi, pur și simplu, groaznic! Nu! Așa ceva nu vreau!”.

3) *Textul Despre sănătatea mea* (din manualul *Educație pentru sănătate*) vorbește despre un băiat care utiliza în regimul zilnic alimentar o cantitate de grăsimi pe care o sporea pe măsură ce creștea, ceea ce a dus la un infarct miocardic. Acest text a servit drept punte de trecere la tema *Boli legate de alimentație*, pentru ca, ulterior, copiii să cerceteze și să descopere singuri că astfel de boli ca diabetul, obezitatea, cariile dentare, hipertensiunea arterială, infarctul miocardic, cancerul pot fi provocate numai de o alimentație incorectă și de un mod de viață incorect.

4) *Iedul cu trei capre*, de Octav Pancu-Iași, este o poveste cu ironie și umor fin, dar și cu un bagaj educativ foarte valoros.

5) *Povestea măgărușului încăpățânat*, de Vl. Colin, este o poveste zoomorfică în care măgărușul e un personaj negativ, dar care servește pentru ceilalți drept învățătură – nu trebuie să fim încăpățânați.

6) Povestea nuvelistică *Supărarea Danielei*, de Gafița Viniciu, prezintă lupta dintre bine și rău, vorbește despre neglijență. (Daniela este o fetiță care nu vrea să se spele.)

La finele lecturii ghidate a acestor texte li se propun elevilor sarcini interesante, care servesc drept reflexie asupra celor învățate. De exemplu:

- Imaginați-vă că sunteți fetița din textul *Fetița cu fundițe roșii*. Încercați să intuiți ce sfaturi v-ar fi dat ea vouă (exercițiu empatic).

- După lectura textului *Despre băiatul care nu vroia să se spele pe dinți* le-am propus activitatea *Schimbând cunoscutul*: timp de cinci minute elevii trebuie să enumere (lucru în grup) maximumul de folosiri ale periutei de dinți, dar care nu se referă la funcția ei directă.

- După lectura poveștii *Iedul cu trei capre* le-am propus să introducă în conținutul poveștii un personaj nou în momentul ales la dorință și să reproducă conținutul poveștii cu modificările efectuate.

Pot fi prezentate și texte științifice, ca, de exemplu, *Cum să scăpăm de nitrații din fructe și legume*, *Boli legate de alimentație*, *Greutatea normală a corpului omenesc*, *În ospete la vitamine* etc.

Sunt binevenite și anumite jocuri, cum ar fi *Suntem detectivi*, în cadrul căruia li se propune elevilor să descopere singuri unele informații, anumite lucruri. De exemplu, la activitatea *În oșpeție în țara proverbelor*, micii *detectivi* descoperă proverbe de mare valoare:

- Pieirea omului se află între maxilarele sale.
- Trezește-te înainte de a-ți săpa groapa.
- Laudă se aduce omului înțelept, care știe să-și domolească poftele.
- Omul înțelept previne bolile, nu le tratează.
- Cei mai buni doctori sunt: doctorul Regim, doctorul Calm și doctorul Veselie.
- Mai mulți mor de mâncare, decât de foame.
- Mesele prelungite scurtează viața.
- Un măr mâncat pe zi ține doctorul la distanță.
- Spune-mi cât mergi pe jos, ca să-ți spun cât ești de sănătos.

Efect formativ au metodele ce presupun lucrul în grup, folosite cu scopul de a favoriza formarea competențelor socioafective și comportamentale, concomitent cu cele cognitive și acțional-practice:

Metoda 6-3-5. Șase persoane notează timp de cinci minute câte trei idei pentru rezolvarea unei probleme; de exemplu, *Drepturile și obligațiile mele*. Acest procedeu se va repeta de șase ori. În acest scop, fiecare participant primește o foaie, care este împărțită în 6 x 3 căsuțe. După cinci minute (și scrierea a trei idei), foaia este transmisă mai departe, în sensul mișcării acelor ceasornicului. După ce toate foile au trecut o dată pe la toți, fiecare participant a notat maximum 18 idei. Metoda este numită și *brainwriting* – se înregistrează un număr mare de idei în doar 30 de minute.

Dorințele în cerc. Fiecare membru al unui grup primește o foaie de hârtie pe care e scris, în legătură cu tema sau problema propusă, o dorință, de exemplu *Ce fac eu în timpul liber?*. Elevul transmite foaia de hârtie vecinului din dreapta, primind, la rândul său, o altă foaie, de la vecinul din stânga. Acum se notează o nouă dorință și foaia se transmite iarăși la dreapta, până când toate foile s-au umplut. Este permis să se citească dorințele anterioare și să se reacționeze la ele (să se pornească de la ele, să fie aprofundate, extinse etc.).

Cutia cu idei. Un mod simplu de a aduna idei și de a le presorta este elaborarea unor bilețele cu idei. E necesar să avem hârtii pentru notițe, bilețele, un mic bloc-notes cu spirală sau chiar fișe, pentru a putea nota oriunde ideile care ne vin în minte. Se respectă principiul că fiecare idee are nevoie de propriul ei bilețel și trebuie să aibă un loc de colectare stabil. Dacă numărul de bilețele crește, este bine ca, până la sortarea și prelucrarea lor, să dăm cuvinte-cheie diferitor domenii și

teme, făcând un semn pe un colț al biletului. Prima etapă a colectării o reprezintă *cutia cu idei*, în care se adună, fără o anumită ordine, *recolta* zilnică de idei, până când apare ocazia sortării și valorificării lor. După câteva zile, cel mai bine la o lecție de recapitulare, poate fi valorificat conținutul *cutiei cu idei*, întrucât a trecut deja suficient timp de la ideea spontană, pentru a putea să fie făcută o primă evaluare. Ideile bune, utile, sau cel puțin interesante, se vor păstra, iar ideile *absurde* vor fi aruncate. Ideile utile vor fi trecute, în anumite cazuri completate cu amănunte, în diferite sisteme de ordonare (cartoteci, fișiere), cele doar *interesante*, dar care nu pot fi utilizate nemijlocit, vor fi lăsate în *cutia cu idei* pentru mai târziu, când va putea fi luată o decizie matură de valorificare a lor.

Cele relatate ne permit să susținem ideea că noile educații contribuie la formarea unui învățător contemporan, cu o personalitate complexă, adaptabilă rapid la noile situații și capabil de a soluționa problemele din ce în ce mai numeroase și diverse care îi stau în față. Obiectivele fundamentale ale noilor educații vizează transmiterea de cunoștințe, formarea și promovarea de convingeri și atitudini despre și pentru problematica lumii de azi și, în consecință, stimularea deprinderilor și comportamentelor umane favorabile soluționării problemelor existente. Cu ajutorul acestei dimensiuni educaționale, cerințele definiției ale problematicii lumii contemporane sunt asimilate, în mod diferit și nuanțat, de cadrele didactice în plin proces de formare și afirmare a personalității creatoare, formându-se competențele, concepțiile și atitudinile adecvate stimulării și participării active la soluționarea problemelor.

Noile educații largesc orizontul de cunoaștere al cadrelor didactice și îi ajută să se adapteze la o lume în schimbare, complexă, interdependentă. Aceste comandamente cer ca educația și instruirea să fie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare, care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să colaborezi, a învăța să fii. Aceste tipuri tratează educația ca un proces care tinde să realizeze obiectivele specifice *problematicii lumii contemporane*, ce țin de dezvoltarea individului, de potențialul lui creativ și de competențele lui profesionale.

Referințe bibliografice

1. Dușu, M., *Educația și problemele lumii contemporane*, București, Albatros, 1989.
2. Garștea, N., *Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații*, Chișinău, Garomond-Studio SRL, 2009.
3. Pâslaru, Vl., „Valorile educaționale din perspectivă curriculară”, în *Didactica Pro*, 2000, nr. 4, pp. 20-22.
4. Peretti, A., *Educația în schimbare*, Iași, Spiru Haret, 1996.
5. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988.

Incursiuni în evoluția conceptelor *imaginație creatoare* și *creativitate*

Livia Tarlapan, lector
universitar, drd., IȘE

Abstract

Human activity does not have limits in collecting, recording and processing the information. It is efficient not only through storage of the past, but the future of the objects, situations, and events must be anticipated. This can be possible due to creative imagination, which, for it to be developed, must be brought into interaction with different psychological aspects: thinking, will, affectivity, or parlance.

Key-words: *creative imagination, different psychological aspects.*

Rezumat

Recunoașterea și promovarea imaginației creatoare și a creativității este nu doar un deziderat, ci și o reală și stringentă necesitate. Psihologul M. Stein anunța acest prag de minunată deschidere pentru creativitate și spiritele creative în felul următor: „O societate care stimulează creativitatea le asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de exprimare și libertatea de a fi ei înșiși” – atribuții firești și ale învățământului din țara noastră.

Cuvinte-cheie: *imaginație creatoare, creativitate.*

Din clipa când a devenit *homo sapiens*, sub semnul destinului de a fi creator, omul a început să-și făurească instrumentele teoretice și practice adecvate ființei sale. Înțelegem prin *cunoaștere creatoare* ansamblul strategiilor euristice care premerg în plan epistemologic orice acțiune novatoare a ființei umane, *acțiune creatoare* însemnând deopotrivă demersurile pur conceptuale, de cunoaștere și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora prin acte de transformare a relațiilor sociale și de potențare a producției materiale, prin acte de perfecționare a ființei umane și a cadrului său de geneză. Aflată la interferența conștiinței cu existența socială, imaginația creatoare și creativitatea au reprezentat dintotdeauna punctul de inflexiune al cunoașterii cu acțiunea. Iată de ce se consideră că istoria imaginației și creativității se suprapune însăși istoriei generale a umanității, afirmă T. Stănciulescu [9, pp. 16-21].

Conform lui P. Jelescu, imaginația creatoare a omului a apărut și a evoluat în procesul activității de muncă. Or, procesul și rezultatele muncii pot fi realizate doar fiind precise și anticipate.

Imaginația completează golurile în cunoaștere, combină, creează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile [4, p. 53].

Istoria imaginației este lungă și extrem de complexă. Lungă, deoarece a început în cele mai vechi timpuri și continuă până în zilele noastre; complexă, pentru că discuțiile contradictorii s-au manifestat și se manifestă cu o intensitate crescândă. Afirmată și negată, admirată și hulită, ipostaziată și ignorată, imaginația a dat multă bătaie de cap gânditorilor din toate timpurile.

Pentru Ch. Baudelaire, imaginația era *regina funcțiilor psihice*, în timp ce pentru un șir întreg de filosofi, printre care Malebranche, Descartes, Spinoza, ea era *nebuna casei*. Poate că cel mai bine a precizat statutul imaginației Meyerson, care o consideră *regină și cenușăreasă*... Pentru Kant, imaginația reprezintă un *principiu de sinteză*; pentru Pascal, imaginația era *stăpânită de eroi și falsități*. Л.С. Выготский, încă în 1935, atenționa asupra faptului că vechea psihologie consideră imaginația *o enigmă de nedezlegat*. Ca răspuns la întrebarea *ce este imaginația?*, L. Milloet afirmă cu nonșalanță: *un cuvânt echivoc*, ea desemnând când *un proces general de cunoaștere*, când *puterea de a fabula*, când *o îngrămădire de imagini mintale*, ca într-un singur magazin cu produse. Imaginația continuă a fi obiectul preocupărilor de cunoaștere al gânditorilor Bachelard de W. James, în celebra sa operă *Principii de psihologie* (1890), Th. Ribot, în lucrarea *Essai sur l'imagination creatrice* (1900), L. Dugas, în *L'imagination* (1903). Sunt importante și lucrările lui J. Dewey, Ebbinghaus, J. Segond (1922), A. Alder (1927), Л.С. Выготский (1935), J.P. Sartre (1936, 1940), N. Loscroze (1938), M. Zlate (1991), C. Cosmovici (1996), T. Amabile (1997) [Cf. 10, pp. 479-485].

Tradițional, imaginația și creativitatea au fost studiate într-o legătură strânsă [11]. Wheeler-Brownlee (1985) descrie creativitatea ca expresie publică a imaginației, ultima fiind, în esență, un fenomen individual [Apud M. Fryer, 2, p. 51].

Antichitatea. Termenul *creativitate* își are originea în cuvântul latin *creare*, care înseamnă *a zămisli, a făuri, a crea, a naște*. Etimologia cuvântului demonstrează că termenul *creativitate* definește un *proces*, un *act dinamic* care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul lui. O primă explicație a acestui fenomen au oferit-o totuși grecii antici. Reinterpretarea experienței umane și a cunoașterii în vederea realizării unui produs nou, original, era considerată, în Antichitatea greacă, drept *produsul unei nebunii divine, al stăpânirii individului de zei*. Pentru acest fapt, ei aveau și un cuvânt special – *entuziasmos*. Creatorii inspirați erau denumiți *entuziați* „oameni cu un Dumnezeu lăuntric”. Termenul a fost utilizat cu acest sens mult timp, fapt care explică refuzul

unor creatori de a permite cercetarea izvoarelor creativității lor, descifrarea modalităților proprii prin care se instituie creația.

Evul mediu nu ne-a lăsat prea multe idei în legătură cu mecanismele imaginației creatoare. În acea perioadă totul era interpretat prin prisma autorităților divine. Într-o atmosferă intelectuală patronată de supunere în fața dogmei, era firesc ca un asemenea fenomen să nu apară în orizonturile cercetării; mai mult ca atât, orice încercare în acest sens era considerată o *erezie*.

Perioada modernă. Prima jumătate a sec. XX înregistrează un interes nu prea susținut în problemele imaginației și creativității. Se înregistrează evoluții extrem de interesante în studiul senzațiilor, gândirii, memoriei, inteligenței ș.a.

Contemporaneitatea. În anul 1913, celebrul matematician Poincare aduce o serie de realizări senzaționale asupra modului în care a rezolvat unele probleme de matematică. El mărturisește că noile idei au apărut subit în minte; nu în momentele de concentrare asupra problemelor, ci în altele, când era relaxat sau se preocupa de cu totul altceva. Lucrul este confirmat de un alt mare matematician, Hadamard. Soluțiile noi i-au apărut în condiții semiconștiente și relativ obscure. În stare de puternică concentrare asupra problemei de rezolvat, combinațiile noi nu apar, deoarece se operează în limite logice riguros controlate. Dimpotrivă, în condiții de relaxare, care succede unei activități încordate, se înregistrează posibilitatea apariției unor asociații și combinații neașteptate, cu mari șanse de originalitate [6, pp. 107-108].

Ținând cont de unele situații similare și bazându-se pe cercetări aprofundate în domeniu, psihologul american G.W. Allport introduce, pentru prima dată, în anul 1937, termenul *creativitate*. El simțise nevoia să transforme adjectivul *creative*, prin sufixare, în *creativity*, lărgindu-i sfera semantică și impunându-l ca substantiv cu drepturi depline, așa cum apare mai târziu în literatura și în dicționarele de specialitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale. Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950 termenul *creativitate* nu este inclus. D. Caracostea folosea termenul încă în 1943, în lucrarea *Creativitatea eminesciană*, cu sensul de „originalitate” încorporată în opere de artă.

Cu toate acestea, menționează M. Roco, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată cu alte denumiri: *inspirație*, *talent*, *supradotare*, *geniu*, *imaginație* sau *fantezie creatoare* [8, p. 12]. W. Duff a considerat, cu aproape două sute de ani în urmă, că cele trei facultăți ale minții umane implicate în creație sunt

întâlnite la toți oamenii, fiind în special prezente la copii, la oamenii cu realizări excepționale, desigur în grad diferit. W. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativității, cum ar fi spontaneitatea, asociativitatea, curiozitatea etc., le sunt specifice copiilor și adulților înalt creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite.

Majoritatea psihologilor consideră anul 1950 ca fiind data nașterii investigațiilor sistematice asupra creativității.

În 1950, J.P. Guilford semnalează sărăcia studiilor asupra creativității, arătând că din 121000 de studii indexate în *Psychological Abstracts* într-o perioadă de 23 de ani numai 186, deci mai puțin de 0,2%, se referă direct la creativitate.

Urmărind fluxul publicațiilor asupra creativității în revistele de psihologie, T. Amabile arată că în 1960 ele au ajuns la 0,4%, în 1966, la 0,8% și în 1970, la 1% din totalul celor apărute, autoarea referindu-se doar la lucrări care abordează direct problemele creativității și care au fost publicate în reviste. Nu au fost luate în considerare cărțile, culegerile, manifestările științifice organizate pe tema creativității.

În anii '60-'70 ai sec. XX asistăm la o explozie a studiilor asupra creativității. Este vorba de datele publicate de psihologul cehoslovac J. Hlavsa (1970) într-o lucrare cu caracter bibliografic referitoare la creativitate. În acest studiu sunt incluse 2419 titluri culese din surse numeroase și în același timp diferite. Dintre aceste titluri, 9,5% au apărut înainte de 1950; 18%, între 1950 și 1960 și 72,5%, în perioada 1960-1970. În anii '70 ai secolului trecut, neologismul preluat din limba engleză s-a impus în majoritatea limbilor de circulație internațională (*créativité* în franceză, *Kreativität* în germană, *creativita* în italiană etc.), înlocuind eventualii termeni folosiți până atunci (de exemplu, în germană se folosea termenul *das Schöpferische = forța de creație*). În România și în URSS, începând cu anii '70 ai sec. XX, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ.

Inițial, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general. Astfel, C. Rădulescu-Motru se referea la creație în termenii personalismului energetic și ai vocației; M. Ralea considera că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente, decât de factorii intelectuali; V. Pavelcu aprecia că personalitatea creatoare integrează specific motivațiile individului.

În psihologia românească nu exista teorii care să acorde, în mod reduționist, importanță doar anumitor factori ai creației, deoarece, în primul rând, s-a încercat validarea cât mai rapidă a unei idei, metode sau tehnici noi în condițiile specifice țării. Pe de alta parte, abordările creativității au

beneficiat de o documentare foarte completă, psihologii din România încercând să armonizeze sau să integreze pe cât e posibil diversele teorii sau idei formulate în plan internațional. De exemplu, P. Popescu-Neveanu considera că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă între aptitudini și atitudini [7].

Studiile asupra creativității au fost orientate spre investigarea procesului creativ, a persoanelor creative, etapelor creației, structurii individuale și de grup a creativității, mijloacelor de identificare, evaluare și educare a creativității. S-au creat organizații și organisme pluri- și interdisciplinare alcătuite din psihologi, sociologi, pedagogi, matematicieni, biologi, chimiști și alte categorii de specialiști, scopul lor final fiind educarea și stimularea creativității la educabili. Larga putere de iradiere a conceptului este surprinsă nu numai în practica educațională, ci și în alte sfere ale vieții sociale. Toate studiile consacrate analizei actualei etape a dezvoltării civilizației evidențiază că una din trăsăturile caracteristice a dinamismului deosebit, a progresului tehnico-științific contemporan, a ritmului fără precedent al amplificării volumului de cunoștințe și de creații umane se datorează imaginației creatoare și creativității, manifestate în variate domenii. Amploarea acestui fenomen este ilustrată și de unele date statistice. Se apreciază, astfel, că numărul de obiecte create și utilizate de oameni depășește astăzi 20 de milioane, din acestea 99 la sută au fost create în secolele XIX, XX și XXI, iar în toată istoria precedentă, de sute de mii sau de milioane de ani, au fost create doar 1 la sută [3, p. 85].

Așadar, *recunoașterea și promovarea imaginației creatoare și a creativității* este nu dor un deziderat, ci și o reală și stringentă necesitate. Încă acum două decenii în urmă, psihologul M. Stein anunța acest prag de minunată deschidere pentru creativitate și spiritele creative: „O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de exprimare și libertatea de a fi ei înșiși” – atribuții firești și ale învățământului din țara noastră.

O cercetare mai detaliată a imaginației creatoare din punct de vedere istoric presupune cunoașterea principalelor contribuții teoretice realizate în acest domeniu până în momentul prezent. Sintezele realizate în acest domeniu ne-au permis gruparea și sistematizarea teoriilor în următoarele categorii:

1. *Teoria factorială* (include teorii care analizează structura discursului creator prin raportare la trăsăturile psihofiziologice ale creatorului). Astfel, teoria trăsăturilor și factorilor, susținută inițial de C. Spearman și dezvoltată ulterior de J.P. Guilford, încearcă să sintetizeze într-un model tridimensional principalele aptitudini asociate indivizilor creativi [9, pp. 16-21]. Aceste dimensiuni

sunt: *operații* (cunoaștere, memorie, gândire divergentă, gândire convergentă, evaluare); *conținuturi* (comportamental, semantic, simbolic, figural); *produse* (unități, clase, relații, sisteme etc.). De aici rezultă că, indiferent de domeniul în care se exercită, creativitatea poate fi transferată și în alte domenii. Mai circumspect, V. Lowenfeld (1960) susține că numai exersarea imaginației creatoare și a creativității în artă poate influența creativitatea în general [5, pp. 52-53].

P. Popescu-Neveanu a elaborat o teorie bifactorială a imaginației creatoare, care situează creativitatea în „interacțiunea optimă și consubstanțialitatea dintre aptitudini și atitudini” [7]. Teoria factorială a creativității a contribuit la aprofundarea studiilor experimentale, cu ajutorul unor instrumente special elaborate în acest scop.

2. *Teorii care urmăresc elucidarea mecanismului psihologic ce însoțește actul de creație.* Ne putem raporta, în acest context, la câteva teorii relativ recente, cum ar fi:

- *Teoria asociaționistă*, dezvoltată de J. Malzaman, S. Mednick și alții, vizând mecanismul psihologic de găsimă a noi combinații între elementele componente ale unor creații deja existente. [155, pp. 16-21]. Acești autori consideră creativitatea un proces asociativ între elementele date, proces care este dirijat de anumite exigențe sau finalități și în urma cărora apar combinații noi. Rezultatul este cu atât mai creativ, cu cât elementele ce sunt sintetizate împreună sunt mai puțin înrudite între ele. Teoria asociaționistă este unilaterală în explicarea imaginației creatoare și creației, întrucât procesul asociativ, chiar dacă este prezent, epuizează totalitatea mecanismelor implicate [5, pp. 47- 48].

- *Teoria configuraționistă*, conturată de M. Wertheimer și dezvoltată de R. Arnheim, R. Mooney ș.a., care se bazează pe raportarea preponderent intuitivă la întreg sistemul de valori în care se integrează problema ce trebuie rezolvată creator [9, pp. 16-21]. Această teorie este o contrareplică adresată concepției asociaționiste a creației, deoarece demersul creativ nu se desfășoară aleatoriu, ci trebuie să aibă permanent în vedere problema în întregime și să descopere structura internă a situației respective. Conform lui M. Wertheimer, creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție [5, p. 48].

- *Teoria transferului* (J.P. Guilford) definește actul de creație ca o tentativă a intelectului de a căuta probleme nerezolvate și de a le rezolva prin transferul de la general la specific.

- *Teoria comportamentalistă* (H. Piéron, C. Hull, E. Tolman, J. Rossman, J. Parnes ș.a.) explică activitatea creatoare prin legături inedite dintre stimuli și răspunsuri. După ei, creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative [9].

3. *Teorii despre valoarea produsului* nou creat prin raportare la universul valorilor materiale și spirituale deja existente:

- *Teoria tehnicistă* a lui G. Simondon, în care accentul se pune pe rolul structurilor tehnice în crearea unor noi produse: se acreditează ideea că orice produs nou tehnic este rezultatul unei evoluții anterioare, urmând o anumită ordine tehnică, denumită *proces de concretizare*.

- *Teoria structuralistă*, elaborată de A.P. Usher, susține ideea înlănțuirii structurale a realizărilor tehnice succesive și definește creațiile tehnice drept *acte de penetrație* în diferite domenii de activitate.

4. *Teorii care încearcă să justifice mecanismul și particularitățile discursului creator prin raportare la contextul social-istoric* în care se „mișcă” individul creativ de la natura determinismului social, politic, economic, cultural, căruia i se subordonează acesta la efortul depășirii rupturii dintre ideal și real (aici intră și concepția existențialistă a lui J.P. Sartre, R. May).

5. *Teorii care caută să explice demersul creator din punct de vedere atitudinal, din perspectiva motivelor-scop în măsură să conducă la declanșarea imaginației creatoare*, elaborate de S. Freud, A. Adler, A.D. Moore, H. Rugg ș.a. [155, pp. 16-21]. S. Freud proclamă capitalul instinctual (mai ales cel sexual) drept izvor al oricărei creații. După cum afirmă el, tensiunea generală de aglomerare a tuturor tendințelor ce au fost refulate în inconștient poate alimenta nu numai apariția lapsusurilor, viselor, aberațiunilor sexuale, violenței, ci și a imaginației creatoare, a creației. Pentru A. Adler (1927), creativitatea constituie o modalitate privilegiată de a lichida complexul de inferioritate. Există și autori (A.D. Moore, H. Rugg) pentru care creativitatea reprezintă rodul unei munci ce reunește conștientul și inconștientul [Apud A. Munteanu, 5, pp. 46-47].

6. *Teorii ce îl raportează pe creator la universul social care îi receptează opera*. Spre exemplu, *teoria culturală* (E. Fromm) și *teoria interpersonală* (J.B. Moreno, C.R. Rogers) cercetează relațiile de comunicare stabilite între creatori în interiorul unor apropiate *comunități spirituale*, explicând imaginația creatoare și creativitatea prin capacitatea individuală de a condiționa interacțiunea dintre persoane, persoane și lucruri (creații materiale sau spirituale), lucruri și societăți etc.

Încercarea de a ordona după o anumită logică teoriile menționate mai sus cu privire la creativitate și imaginația creatoare impune următoarele considerații de principiu:

- Cu toate că aceste teorii integrează într-o măsură oarecare aspecte de natură pedagogică, psihologică, logică, sociologică, istorică, filosofică etc., ele sunt totuși incomplete, parțiale,

unilaterale, limitându-se doar la explicația uneia sau alteia dintre dimensiunile atât de complexe ale imaginației creatoare și creativității.

- Având în vedere multidimensionalitatea creativității, aceasta ar trebui abordată printr-o teorie integratoare, sintetică, în măsură să-i unifice toate palierele componente.

Elaborarea unei asemenea teorii complexe se justifică nu numai prin rațiuni gnoseologice, ci și prin rațiuni praxiologice, impunând necesitatea implementării metodelor teoretice în acțiunea creatoare. Astfel, imperativul practic al educării și stimulării imaginației creatoare și creativității, în scopul realizării unor creații de valoare, presupune cercetarea și stimularea fiecărei verigi în parte a demersului creator [9, pp.16-21].

Actualmente, imaginația creatoare reprezintă un obiect de cercetare fundamentală, abordat din varia perspective. Astfel, U. Șchiopu și colab., R. Mihalevici și colab., E. Mare sunt preocupați de dezvoltarea creativității la copii, relevând particularitățile evoluției acesteia pe vârste. M. Bejat, A. Perju-Liiceanu, Gr. Nicola, I. Mânzat, V. Negoescu-Bodor ș.a. au realizat studii experimentale de formare a gândirii științifice și rezolvare a problemelor ca premise ale dezvoltării imaginației creatoare la elevi [Ibid.]. V. Radulian, P. Golu, I. Radu, C. Logofătu, P. Constantinescu, F. Turcu, R. Demetrescu, Gr. Nicola, N. C. Matei, D. Preoteasa, M. Zlate, I. Neașcu, M. Diaconu, I. Mânzat ș.a. au realizat cercetări sistematice asupra condițiilor învățării creative la diferite discipline școlare. Contribuții importante la elucidarea proceselor și mecanismelor creației artistice au adus M. Bejat, P. Popescu-Neveanu, Gh. Neașcu, S. Marcus ș.a. În cea mai largă măsură, cercetările asupra creativității s-au extins asupra domeniului științific și tehnico-industrial [Ibid.].

În educație, concluzionează C. Brian și P. Birch, creativitatea a fost multă vreme privită cu reticență, deoarece periclita rezultatele dorite de sistemul social și tradiția instrucțională, centrată pe examene, iar examenele îi determina pe examinați să dea răspunsul dorit de examinatori, răspunsurile originale, creative fiind respinse ca incomode sau nepotrivite șablonului educațional. Viața reală însă, de cele mai multe ori, depășește șabloanele educației școlare, punând probleme care pot avea mai multe soluții sau răspunsuri corecte. De aceea există nevoia de imaginație internă pentru a da cel mai bun, mai potrivit răspuns [1, p. 11].

Acestui deziderat, menționează M. Roco, îi urmează cercetările de creativitate și imaginație creatoare din ultimele decenii, care sunt ferm axate, mai ales în domeniul educațional, pe criteriul eficienței, în centrul atenției situându-se problemele de metodologie, menite să înlăture factorii inhibitori și să stimuleze imaginația creativă a elevilor [8, pp. 30-31].

În concluzie, menționăm că, deși cercetarea imaginației și a creativității începe încă în Antichitate și continuă pe parcursul întregii istorii umane, până în prezent n-a fost elaborată o definiție satisfăcătoare pentru toate tipurile de cunoaștere, învățare și educație. Primele definiții științifice ale imaginației creative datează din sec. XIX, la acestea contribuind, pe de o parte, modificarea concepțiilor despre rolul imaginației creatoare și al creativității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative și pe de alta, dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii. Definirea imaginației creatoare este deosebit de dificilă, angajând și cele mai multe și diverse reflecții, deoarece, deși se manifestă într-un număr enorm de activități umane, de fiecare dată operează cu noi obiecte și situații, rezultatele activității de imaginare fiind produse inedite din varia domeniilor. Definiția imaginația creatoare include: atribuirea ei la caracteristicile omului de geniu; definirea ei ca proces, act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește, cuprinzând atât originea, cât și scopul producerii sale. Imaginația este considerată *categorie de manifestări ale personalității, trăsătură temperamentală, fantezie creatoare, inspirație, originalitate, talent, geniu.*

Bibliografie

1. Brian, C., Birch, P., *Creativitatea – curs rapid*, Iași, Polirom, 2003.
2. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2004.
3. Iliescu, I., *Probleme globale. Creativitate*, București, Editura Tehnică, 1996.
4. Jelescu, P. et.al., *Psihologia generală*, Chișinău, Tipografia centrală, 2007.
5. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Timișoara, Augusta, 1994.
6. Negreț, I., Ciocanu, I., *Formarea personalității umane: semnificații și sensuri instructiv-educative*, București, Editura Militară, 1981.
7. Popescu-Neveanu, P., *Evoluția conceptului de creativitate*, București, Analele Universității București, Seria Psihologie, 1971.
8. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup – studii experimentale*, București, Editura Academiei Române, 1979.
9. Stănciulescu, T., *Introducere în filosofia creației umane*, Iași, Junimea, 1999.
10. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iași, Polirom, 1999.

**Rolul Comisiei interguvernamentale de colaborare economică și comercială în dezvoltarea
relațiilor bilaterale între
Republica Moldova și Republica Turcia**

Aurel Tverdohle, *lector superior,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The article is dedicated to analysis of bilateral relations between the Republic of Moldova and the Republic of Turkey in the intergovernmental commission for economic cooperation and trade, especially in the context of searching for new ways and mechanisms to overcome the economic crisis in the context of highlighting new alternative energy sources and determination of new markets for local production.

The subject is completely new and unique in national and foreign histories. Examining sources and published literature presents a history of performance in its time of this economic structure. Activity stages were revealed, were specified factors and circumstances that stimulated or created difficulties in the development of bilateral relations.

Is appreciable conclusion on the role of intergovernmental commission in solving the most difficult problems and issues in economic cooperation between the two countries.

Key-words: *intergovernmental commission, joint commission, economic cooperation, bilateral relations, cooperation agreement.*

Rezumat

Articolul este consacrat analizei relațiilor bilaterale între Republica Moldova și Republica Turcia în cadrul Comisiei interguvernamentale de colaborare economică și comercială, îndeosebi în contextul căutării unor noi căi și mecanisme de depășire a crizei economice mondiale, în contextul evidențierii unor noi surse energetice de alternativă și determinării unor noi piețe de desfacere a producției autohtone.

Subiectul abordat este absolut nou, inedit în istoriografia națională și în cea străină. În urma analizei izvoarelor publicate și a literaturii de specialitate, se prezintă o istorie a activității, din momentul apariției sale, a acestei structuri economice. S-au evidențiat etapele de activitate, s-au specificat factorii și circumstanțele care au stimulat sau au creat dificultăți în dezvoltarea relațiilor bilaterale.

Este apreciabilă concluzia privind rolul Comisiei interguvernamentale în soluționarea celor mai dificile probleme și chestiuni în cooperarea economică a celor două state.

Cuvinte-cheie: *comisie interguvernamentală, comisie mixtă, cooperare economică, relații bilaterale, acord de colaborare.*

În urma obținerii suveranității și independenței în anul 1991, în fața Republicii Moldova, alături de soluționarea problemei evidențierii priorităților politicii externe și de elaborare a direcțiilor principale în acest domeniu, s-a determinat obiectivul stabilirii legăturilor economice și comerciale atât cu partenerii străini, tradiționali, din spațiul ex-sovietic, cât și cu cei noi, din țările vecine și mai îndepărtate.

Printre primele țări care, alături de recunoașterea politică și diplomatică a noului stat independent, au contribuit esențial la stabilirea unor strânse relații economice și comerciale de perspectivă și de lungă durată se înscrie și Republica Turcia.

Analizând procesul de dezvoltare și diversificare a relațiilor de colaborare în domeniul menționat, stabilite între Republica Moldova și Republica Turcia, pe parcursul ultimilor două decenii, putem constata evidente tendințe de ascensiune continuă. Rezultatul se datorează atât politicii de atragere a investițiilor și creării condițiilor atractive pentru businessul străin, promovate de conducerea Republicii Moldova, cât și activității diferitor structuri economice de stat și private din ambele state.

În acest context, remarcăm rolul deosebit al Comisiei interguvernamentale mixte moldo-turce pentru colaborare comercial-economică; activitatea acestei comisii a cunoscut diferite etape, determinate de factori, circumstanțe și împrejurări de ordin atât intern, cât și extern. În acest context, este o necesitate imperioasă efectuarea unui studiu care ar reflecta evoluția acestei structuri, precum și rolul și ponderea ei în dezvoltarea relațiilor economice și comerciale bilaterale moldo-turce.

Actualitatea studiului prezent este determinată și de creșterea ponderii importanței Republicii Turcia în contextul politicii regionale și al celei europene, rolului considerabil revenit acestui stat în comerțul intern și extern al țării noastre, contribuției acesteia în desfășurarea programelor investiționale și acordarea asistenței financiare și logistice în dezvoltarea economiei naționale moldovenești.

În condițiile când cercetarea relațiilor moldo-turce, până în prezent, este lipsită de un studiu tematic de sinteză, este de remarcat interesul din punct de vedere teoretic față de studierea relațiilor economice bilaterale, în special în contextul căutării căilor și mecanismelor necesare pentru

depășirea crizei economice mondiale, identificării noilor surse energetice de alternativă și determinării noilor piețe de desfacere a produselor autohtone.

Pe parcursul celor două decenii care au trecut de la semnarea documentelor privind stabilirea relațiilor diplomatice între Republica Moldova și Republica Turcia, diferite aspecte din istoria rapoartelor bilaterale, inclusiv economice și comerciale, ale acestor state au fost supuse analizei și elucidării cercetătorilor. Un aport deosebit în studierea problemelor abordate îi aparține cercetătorului moldovean Irina Cereș, care la sfârșitul anilor `90 ai secolului trecut a scos de sub tipar monografia „Republica Moldova în relațiile economice internaționale (1991 – 1995)”. Un șir de probleme ale cooperării bilaterale moldo-turce au fost reflectate în publicațiile lui Valeriu Moșneaga („Relațiile Moldo-Turce în contextul migrațional modern”) și Eduard Baidaus („Moldova și Turcia – realități ale unei colaborări”).

Diferite aspecte ale relațiilor economice și comerciale ale Republicii Turcia cu noile state independente din cadrul CSI au fost abordate și cercetate în studiul monografic al savantului rus Victor Koptevski „Торгово-экономические отношения Республики Турция и стран СНГ”.

Alături de cele consemnate, este necesar să fie menționate publicațiile cu caracter publicistic ale columniștilor turci din ziarele „Turkish daily news”, „New Anatolian”, „Milliyet” etc., precum și articolele și interviurile demnitarilor de stat ai Republicii Moldova publicate în presa turcă. Printre ele, am menționa cele semnate de Vasile Tarlev, prim-ministrul Republicii Moldova în anii 2001 – 2008, în cotidianul „Turkish Daily News” la 18 iunie 2003; Andrei Stratan, viceprim-ministru, ministrul afacerilor externe al Republicii Moldova (2004 – 2009), în revista „Black Sea Trend Review”, în 2005; Victor Țvircun, Ambasador Extraordinar și Plenipotențiar al Republicii Moldova în Republica Turcia (2001 – 2005), în cotidienele turcești „Turkish Dalily News”, „New Anatolian” și „Milliyet”, în care a fost prezentat tabloul general al raporturilor multilaterale dintre Republica Moldova și Republica Turcia, stabilite în 10-15 ani de la inaugurarea relațiilor diplomatice.

Printre materialele istorice cu referire la tema dată se înscriu articolele analiștilor politici din țară și din străinătate, în special cele care conțin analiza politicii externe a Republicii Turcia, în contextul căreia a fost abordată tema cercetării prezente: prof. H. Bagci în „Zeitgeist”, 2008; prof. A. Davutoglu, în „Viziunea politicii externe Turcești” și W. Hale, în „Turkish foreign policy”; H.Г. Кириев, „История Турции XX век.”, publicată în anul 2007.

Cu părere de rău, lucrările menționate nu ne oferă posibilitatea de a găsi răspunsuri la un șir de întrebări ce țin de istoria formării și activității Comisiei mixte interguvernamentale pentru

colaborare economică și comercială între Republica Moldova și Republica Turcia și ponderea lor în dezvoltarea și aprofundarea relațiilor bilaterale.

Subiectul creării unui mecanism interguvernamental constant, chemat să contribuie la abordarea și soluționarea operativă a problemelor economice și comerciale curente bilaterale, a fost pus în discuție în cadrul elaborării, în a doua jumătate a anului 1993, a Acordului interstatal moldo-turc cu privire la cooperarea economică și comercială. La 14 februarie 1994 a fost semnat acest Acord, în care, conform art. IX, se stipulează despre formarea acestui organism.

Cu regret, din cauza crizei politice îndelungate prin care a trecut Republica Turcia în anii '90 ai sec. XX, schimbarea frecventă a guvernelor, precum și instabilitatea politică din Republica Moldova nu au permis constituirea rapidă a acestei Comisii interguvernamentale din ambele părți.

Abia în octombrie 1998, la Chișinău, a avut loc prima ședință a Comisiei interguvernamentale mixte moldo-turce pentru cooperare economică și comercială. Din partea Republicii Moldova, Comisia respectivă a fost prezidată de către dl Dumitru Braghiș, ministrul economiei, din cadrul guvernului Ion Sturza.

În cadrul primei ședințe a Comisiei mixte au fost trasate cele mai stringente probleme cu privire la dezvoltarea și aprofundarea relațiilor comerciale și economice între cele două state, crearea condițiilor favorabile pentru activitatea oamenilor de afaceri, elaborarea și adoptarea unor acorduri interguvernamentale și interministeriale menite să faciliteze comunitățile de business din ambele părți. În mod special au fost discutate probleme ce țineau de abolirea regimului de vize pentru cetățenii Republicii Moldova și Republicii Turcia și promovarea unui Acord interstatal de liber schimb al mărfurilor industriale și agricole.

Rezultatul ședinței Comisiei mixte menționate a fost semnarea unui protocol care prevedea continuarea discuțiilor începute și elaborarea unor documente și recomandări pentru executivile ambelor țări, în scopul accelerării și stimulării relațiilor economice și comerciale moldo-turce.

După o perioadă de șase ani (1998-2004), timp în care atât Republica Moldova, cât și Republica Turcia au depășit consecințele crizei economice mondiale și au obținut o stabilitate politică, s-au creat condițiile benefice pentru a relua activitatea Comisiei mixte interguvernamentale.

În perioada 30-31 martie 2004, la Ankara, și-a desfășurat lucrările cea de-a II-a ședință a Comisiei mixte moldo-turce. Din partea Republicii Moldova, delegația a fost prezidată de către M. Garștea, ministrul industriei². Delegația Republicii Turcia a fost condusă de Helmi Guller, ministrul energiei și resurselor naturale.

². Componența Comisiei mixte interguvernamentale pentru colaborare economică și comercială între

În cadrul ședinței Comisiei mixte au fost abordate și puse în discuție mai multe subiecte legate de cooperarea bilaterală: în primul rând, chestiunea ce ținea de restructurarea de partea turcă a plății deservirii și creditării proiectului „Aprovizionarea cu apă potabilă a raioanelor din sudul Republicii Moldova”, în sumă de 35 milioane USD, oferit în anul 1997 de către „Turkeximbank”.

Următorul bloc de subiecte se referea la ramura agriculturii; în cadrul lui s-au discutat căile și modalitățile de atragere a investițiilor de capital în sfera prelucrării fructelor și legumelor, producerii semințelor de selecție și utilizării terenurilor protejate etc.

Cu referire la alte domenii, menționăm discutarea posibilităților cooperării în proiecte comune de modernizare a tehnicii agricole și de uz casnic, elaborării și implementării tehnologiilor noi la producerea articolelor din piele și a aparatelor electronice, producerii materialelor de construcție, construcției centralelor electrice de capacitate mică și medie etc.

În urma discuțiilor purtate și deciziilor luate în cadrul celei de-a II-a ședințe a Comisiei mixte a fost impulsionată semnificativ dezvoltarea relațiilor economice și comerciale moldo-turce. Dinamica lor, în primele șase luni ale anului 2004, a înregistrat o creștere continuă și a constituit circa 40%, în comparație cu perioada similară a anului 2003³. Ca urmare a acțiunilor întreprinse de misiunea diplomatică a Republicii Moldova din Ankara, guvernul Turciei, prin decizia sa din 28 iunie 2004, a acceptat solicitarea părții moldovenești de a restructura datoriile menționate⁴.

Printre acțiunile majore în cadrul relațiilor economice și comerciale moldo-turce se înscrie organizarea și desfășurarea în capitala Republicii Moldova, în luna noiembrie 2004, a primei expoziții de mărfuri turcești, la care au participat peste 80 de companii și firme din Turcia.

Începând cu anul 2004, ședințele Comisiei mixte interguvernamentale a Republicii Moldova și Republicii Turcia, pe parcursul următorilor ani, au început să se convoace cu regularitate.

În luna mai 2005 s-a schimbat formatul mai multor Comisii mixte interguvernamentale. În fruntea lor au fost numiți funcționari de stat, care erau nu atât reprezentanți ai unei vreunei ramuri de producere, cât buni cunoscători ai țării-partener, ai specificului și capacităților ei, precum și ai stării rapoartelor bilaterale. Nu întâmplător copreședinte al Comisiei mixte interguvernamentale moldo-turce a fost desemnat V. Țvirunc, ministrul Educației, Tineretului și Sportului, fost ambasador al Republicii Moldova în Republica Turcia.

Republica Moldova și Republica Turcia a fost formată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 373 din 28 mai 2001. – Monitorul Oficial al Republicii Moldova. Chișinău, 2001. Nr. 59-61. Art. 409.

³. Din corespondența Ambasadei Republicii Moldova în Republica Turcia cu Ministerul Industriei al Republicii Moldova (03.08.2004).

⁴. Ibidem.

Cea de-a III-a ședință a Comisiei mixte interguvernamentale moldo-turce a avut loc la 21 octombrie 2005, la Chișinău. Din partea Republicii Moldova, delegația a fost prezidată de către V. Țvircun, ministrul Educației, Tineretului și Sportului. Delegația Republicii Turcia a fost condusă de copreședinte, Helmi Guller, ministrul energiei și resurselor naturale.

În cadrul acestei ședințe au fost trecute în revistă realizarea hotărârilor adoptate la reuniunile precedente și mersul implementării lor. Totodată, au fost adoptate decizii comune cu privire la organizarea și desfășurarea în Republica Moldova, pe parcursul anului viitor (2006), a unui iarmaroc al mărfurilor de export turcești, precum și la participarea companiilor și firmelor din Republica Turcia în cadrul unei expoziții internaționale de industrie ușoară – „Black Sea Letex” .

Părțile au convenit asupra continuării negocierilor cu privire la organizarea producerii comune a articolelor din sticlă, folosind capacitățile întreprinderilor industriale din Moldova. Pe lângă cele menționate, părțile au convenit asupra colaborării continue în domeniul standardizării, metrologiei și certificării etc.

Ședința celei de-a IV-a Comisii mixte interguvernamentale moldo-turce a avut loc la Ankara, în perioada 15-16 noiembrie 2006. Conducătorii delegațiilor au rămas neschimbați, cea a Republicii Moldova fiind condusă de către V. Țvircun, ministrul Educației, Tineretului și Sportului, iar cea a Republicii Turcia a fost prezidată de copreședintele Helmi Guller, ministrul energiei și resurselor naturale.

Discuțiile purtate în cadrul acestei ședințe s-au axat pe problema implementării hotărârilor anterioare și trasarea noilor proiecte de cooperare economică și comercială bilaterală. Printre prioritățile comune au fost consemnate proiecte de organizare a întreprinderilor mixte în domeniul confecționării mobilei, al întreprinderilor agricole, al articolelor de tricotaaj, în domeniul producerii energiei electrice.

Părțile au convenit asupra efectuării unui schimb de informații de ordin statistic referitor la activitatea organelor vamale ale Republicii Moldova și Republicii Turcia. S-a ajuns la înțelegerea că acest schimb va fi efectuat trimestrial.

Următoarea ședință a Comisiei mixte a fost preconizată pentru anul 2007. Pregătirea și efectuarea alegerilor parlamentare din Republica Turcia a zădărnicit realizarea acestei înțelegeri preventive.

Lucrările celei de-a V-a ședințe a Comisiei mixte interguvernamentale moldo-turce pentru cooperare economică și comercială s-a desfășurat la Chișinău, la 16 iunie 2008. Copreședinte al Comisiei mixte, din partea Republicii Moldova, a fost desemnat I. Dodon, viceprim-ministru,

ministrul economiei. În fruntea delegației Republicii Turcia se afla copreședintele Kursad Tuzmen, ministru de stat, responsabil de blocul economic în Guvern.

Paralel cu lucrările Comisiei, în capitala țării, a fost organizat un business forum moldo-turc, cu participarea a peste 30 de întreprinderi și companii turcești.

Ședința s-a încheiat cu semnarea unui protocol, care prevedea recomandări și propuneri către ministerele și departamentele ambelor țări cu privire la elaborarea și oferirea unor oportunități pentru comunitățile de business din Moldova și Turcia.

S-a luat decizia de a organiza lucrările următoarei ședințe a Comisiei mixte la Ankara, în anul 2009.

A câta oară însă, în planurile și acțiunile cooperării economice și comerciale a intervenit factorul politic. Criza constituțională și politică din ultimi ani a afectat atât economia națională, cât și relațiile economice internaționale. În mod direct, în cele din urmă au suferit organizarea și desfășurarea ședințelor Comisiilor mixte interguvernamentale, inclusiv a celei moldo-turce.

Prin aceasta se explică faptul că cea de-a VI-a ședință a Comisiei mixte moldo-turce și-a reluat lucrările doar la sfârșitul anului 2011, în perioada 15-16 decembrie. Delegația Republicii Moldova a fost condusă de către copreședintele Comisiei V. Lazăr, viceprim-ministru, ministrul economiei.

Pe agenda reuniunii au figurat chestiuni legate de cooperarea bilaterală în domeniul dezvoltării surselor energetice regenerabile și lansarea unor proiecte-pilot de eficiență în domeniul energiei, cooperarea în domeniile spațiului aerian, agriculturii, minier și al construcțiilor.

În afară de cele menționate, un subiect aparte l-a constituit problema examinării propunerii părții moldave privind efectuarea transporturilor multimodale fluviale prin portul internațional liber Giurgiulești și realizarea unor proiecte investiționale în zona portului.

Concomitent cu propuneri și proiecte concrete, în cadrul ședinței a fost discutată și chestiunea ce ține de eventuala semnare între Republica Moldova și Republica Turcia a unui Acord de liber schimb al produselor industriale și alimentare.

Părțile au convenit să continue negocierile asupra chestiunii date în cadrul următoarei ședințe a Comisiei mixte.

Conform estimărilor unor demnitari din cadrul Ministerului Economiei, acest Acord „[...]” probabil poate fi semnat pe parcursul anului 2012 și se va răsfrânge, cel puțin, pentru mărfurile industriale. Pentru noi un asemenea Acord nu este semnificativ, căci taxa vamală medie pentru

mărfurile industriale este de 3%. De aceea Moldova pledează pentru extinderea acestuia și asupra mărfurilor alimentare [...]”⁵.

În încheiere, în baza celor expuse, putem afirma că Comisia mixtă interguvernamentală pentru cooperare economică și comercială moldo-turcă a jucat și continuă să joace un rol extrem de important în relațiile bilaterale între Republica Moldova și Republica Turcia.

Un rol deosebit, în acest context, îi revine Comisiei în calitate de promotor și coordonator al celor mai stringente probleme și chestiuni în cooperarea dinamică și deloc simplă a comunităților de business ale ambelor state.

Este important să menționăm faptul că deseori consultările și discuțiile experților în cadrul Comisiei mixte oferă soluții eficiente, operative și utile atât la nivel economic, cât și politic.

Bibliografie

Documente

1. Arhiva MAEIE, fondul Relațiile Republicii Moldova și Republica Turcia, rapoartele anuale (1996, 1997, 2001, 2002, 2003, 2004).
2. Tratatate internaționale la care Republica Moldova este parte (1990-1998). Ediție oficială, vol. IV, Chișinău, 1998.
3. Nota Informativă Ankara 27-28 decembrie 2002.
4. Monitorul Oficial al Republicii Moldova din 2001, 2005, 2008, 2011.

Manuale, monografii, cărți.

1. Cereș, I., *Republica Moldova în relațiile economice internaționale (1991-1995)*, Chișinău 1998.
2. Ciornâi, N., *Tranziția la economia de piață și investițiile străine în Republica Moldova*, Prut Internațional, 2002, Chișinău, p. 156-180.
3. Chirilă, V., director executiv APE, *Evoluția Politicii Externe a Republicii Moldova 1998-2008*, „Cooperarea regională a Republicii MOLDOVA în sud-estul Europei”, p. 121-123, Cartdidact, Chișinău 2009.
4. Der Derian, J., *On diplomacy*, Blackwell, Oxford UK&Cambridge MA, 1991, pp. 105-130.
5. Hale, W., *Turkish foreign policy 1774-2000* Frank Cass, London, 2002, pp. 252-287.

⁵. Vezi: www.ait.md. Din 14.12.2011.

6. Rourke, J.T., Boyer, M.A., World Politics, the nature of diplomacy, 2nd edition, pp. 199-216.
7. Кириев, Н.Г., *История Турции XX век*, Крафт-ив РАН, Москва, 2007, с. 376-389.
8. Коптевски, В.Н., *Торгово-экономические отношения Республики Турция и стран СНГ*, Москва, 2004.
9. *Buletin European*, Chişinău, 2006, nr.12, pp.4-5.
10. www.flux.md. Din 16 iunie 2008.
11. www.aita.md. Din 14 decembrie 2011
12. www.noi.md. Din 14 decembrie 2011.

Mănuşile – simbol al puterii în trecut şi capriciu al modei în prezent

Natalia Danilă, *lector universitar, UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

Gloves history is very glorious from protection role until the symbol of power, to end a object under the vagaries of fashion and accessory of costume. But in the present era, gloves have attained a prominent place in fashion and style. Are available in varying lengths, from wrist to opera length for both casual and formal occasions. Nothing fits like a glove, except gloves.

Key-words: *gloves, accessories, haberdashery, symbol, fashion, design, finery.*

Rezumat

Istoria mănuşilor este foarte glorioasă, acestea evoluând de la rolul de protecţie până la simbol al puterii, pentru a ajunge un obiect de capriciu al modei şi accesoriu pentru costum. Dar, în epoca de faţă, mănuşile au un loc important în modă şi stil. Sunt disponibile în diferite lungimi, de ocazie, pentru operă, casual şi oficiale. Nimic nu se potriveşte ca o mănuşă, cu excepţia unei mănuşi.

Cuvinte-cheie: *mănuşi, accesorii, galanterie, simbol, modă, design, podoabe.*

Fiecare dintre noi avem în garderobă, cu siguranţă, cel puţin o pereche de mănuşi, fie că sunt din piele, cu blană, fie numai din piele, tricotate, croşetate, din pânză sau din alte materiale. La prima vedere, este un lucru firesc – cine nu are în prezent mănuşi, mai ales că ele nu costă o avere. Pe timpuri însă, mănuşi îşi permiteau să aibă numai persoanele din anumite clase sociale, ele având semnificaţie simbolică.

În prezent, mănuşile sunt obiecte de galanterie sau accesorii de îmbrăcăminte utilizate pentru protecţia mâinilor, dar şi pentru a armoniza o ținută vestimentară. Dar cum au ajuns mănuşile de la

simbol la simple attribute de accesoriu? Pentru a răspunde la această întrebare, am făcut o incursiune în istoria mănușilor, de la perechea descoperită în piramidele din Egipt până la celebrele mănuși purtate de Audrey Hepburn și Michael Jackson.

Mănușile, se pare, sunt vechi de când lumea. Se spune că oamenii din grote purtau mănuși pentru a-și proteja mâinile, iar după unele legende, mănuși se purtau și în antichitate. Lăsând la o parte legendele, menționăm că istoria scrisă a Antichității conține referiri ocazionale la folosirea mănușilor. Grecul Xenofon notează că obiceiul de a purta mănuși nu era unul potrivit pentru bărbați. Herodot (sec. V î.Hr.), în Istoriile sale (*Historiai*), spune că Leotychides, conducător al Spartei, a fost acuzat că a dat drept mită o mănușă plină cu argint. Potrivit lui Plinius cel Tânăr (anul 100 d.Hr.), scribul unchiului său (Plinius cel Bătrân) ar fi purtat aceste obiecte de îmbrăcăminte pentru a se feri de ger. Varro, un alt scriitor din Antichitate, scrie în *De Re Rustica* că măslinile culese cu mâna sunt preferabile celor culese cu mănuși. Unul dintre cele mai timpurii și faimoase exemple a fost o pereche de mănuși din pânză descoperită în Egipt, în mormântul lui Tutankhamon (circa 1.400 î.Hr.). Faraonii purtau mănușile ca pe un simbol al puterii și al influenței pe care o aveau. Femeile egiptene foloseau aceste accesorii ca parte a tratamentului de înfrumusețare. Ele își ungeau mâinile cu uleiuri volatile parfumate și cu miere și-și puneau apoi mănuși, pentru a le proteja [5].

Observăm că oamenii din antichitate foloseau mănușile cu scop de protecție, medical, pe post de portmoneu și numai la faraoni ele apar pentru prima dată ca *simbol al puterii*. În Evul Mediu și în Renaștere, mănușile capătă semnificații de simbol al suveranității, al autorizației de comerț, sigiliu, colectare a taxelor ș.a. O mănușă roșie brodată simboliza Sfântul Imperiu Roman [3].

O altă utilizare o aveau mănușile la duel și la transportarea șoimului de vânătoare. Începând cu secolul al XIII-lea, mănușile din pânză sau mătase încep să fie folosite de femeile aristocrate ca *obiecte de podoabă*. La Paris, breasla creatorilor de mănuși există chiar din secolul amintit, iar ca materiale pentru confecționarea acestor obiecte erau folosite pielea și blana. Exista și o altă breaslă, cea a bonetierilor, care confecționa mănuși din lână și mătase. În această perioadă, croitorii încep să aducă pe piață mănușile parfumate cu uleiuri de mosc și ambră, foarte la modă în timpul Caterinei de Medici; acestea au fost acceptate oficial abia în 1656, printr-un brevet regal.

Cea care a impus însă în secolul al XVI-lea moda mănușilor *ornate cu bijuterii* a fost regina Elisabeta I a Marii Britanii. În secolul al XVII-lea apare moda mănușilor confecționate din piele de pui și – în Irlanda, în orașul Limerick – chiar din piele de vițel nenăscut.

Mănușile mai sus de cot devin un obiect standard al modei în timpul lui Napoleon I, care avea, în 1806, nu mai puțin de 240 de astfel de perechi. Până și înaltele fețe bisericești s-au lăsat seduse de frumusețea mănușilor, acestea fiind purtate de papi, cardinali și episcopi în timpul celebrării slujbei.

În secolul al XIX-lea, mănușile cunosc o nouă întrebuințare, începând să fie purtate și la operă. *Mănușa de operă* avea între 40 și 50 de cm lungime, era confecționată din piele fină și avea culoarea fildeșului, albă sau neagră, cu o deschidere la încheietură prevăzută cu trei nasturi (deseori perle) sau capse. Până în secolul al XIX-lea, metoda de confecționare a mănușilor suferise puține modificări. Cel care avea să revoluționeze tehnica confecționării mănușilor a fost meșterul francez Xavier Jouvin (1800-1844). El a inventat un sistem de standardizare a măsurilor și a instrumentelor de tăiere a materialelor.

În epoca de aur a Hollywoodului, puține actrițe ar fi ieșit pe stradă fără mănuși. Audrey Hepburn, Marilyn Monroe și Gina Lollobrigida sunt printre actrițele anilor 1950 (considerați a fi ultima eră de aur a mănușilor) care și-au legat imaginea publică de aceste accesorii vestimentare. Audrey Hepburn era cunoscută, în special, pentru dragostea ei față de așa-numitele mănuși trei sferturi, care treceau de cot, iar imaginea eroinei din filmul „Mic-dejun la Tiffany” (Breakfast at Tiffany’s, 1961), Holly Golightly, nu ar fi completă fără celebrele mănuși negre [3].

O adevărată frenezie mondială au stârnit și mănușile purtate de Michael Jackson, pe parcursul timpului: renumita mănușă împodobită cu cristale Swarovski și purtată de cântăreț în timpul turneului din 1984 și mănușa albă, strălucitoare, care a făcut parte din vestimentația starului pop, atunci când acesta a prezentat în premieră, în 1983, celebrul său dans „Moonwalk”.

În timp, mănușile au evoluat atât ca design, cât și ca material. În funcție de destinație, avem mai multe tipuri: mănuși de lucru, de ocazie (pentru rochie), de sport și de ceremonie. Mănușile se poartă perechi și sunt fabricate dintr-o gamă variată de materiale: tricot, piele, blană, tul, dantelă. Alegerea materialului este determinată de scopul în care sunt folosite. Mănușile pot fi cu degete, doar cu un deget sau fără degete [4].

Odată cu încetarea monarhiei, mănușa s-a subordonat complet tendințelor modei, rămânând a fi o dorință trecătoare, adesea extravagantă, manifestată cu încăpățănare: capriciu schimbător, neașteptat; un obiect de îmbrăcăminte de ocazie sau de port de fiecare zi cu rol estetic, decorativ și de completare a ținutei vestimentare. În prezent, moda ne propune o varietate mare de modele decorative:

- Mănuși în două nuanțe
- Mănuși cu bijuterii

- Mănuși din piele, nuanță camel
- Mănuși animal print
- Mănuși fără degete
- Mănuși brodate
- Mănuși din dantelă
- Mănuși retro
- Mănuși lungi din piele
- Mănuși lungi din piele întoarsă (suede)
- Mănuși lungi tricotate
- Mănuși lungi false.

Mănușile de azi nu simbolizează puterea suverană, ci puterea tendințelor modei și, în dependență de clasificarea menționată mai sus, ele, aparent, oferă o informație vizuală despre posesorul lor – dacă este acesta în pas cu moda sau este mai modest. Mai tot timpul întâlnim situații în care contează foarte mult ce accesorii purtăm și cum le asortăm cu restul vestimentației, deoarece ele subliniază armonia și plastica costumului, dar cel mai important este că ele trebuie să stea perfect pe mână, fără niciun impediment în libertatea mișcării [1, pp. 14-15].

În concluzie, ne întrebăm: oare mănușa pe care o purtăm azi ca pe un obiect de îmbrăcăminte, cândva armă a puterii, podoabă și, în fine, un simbol al feminității, își va recăpăta gloria pierdută?

Bibliografie

1. Козлова, Т.В., *Основы художественного проектирования изделий из кожи*, Легпромбытиздат, Москва 1987.
2. Paladi, G., *Mănușile lungi: tendințe și idei de asortare*, www.divahair.ro, 2011.
3. <http://adrianastan10.blogspot.com>.
4. <http://ro.texsite.info>.
5. wordpress.com.

Valențe plastice ale proprietăților texturale și coloristice ale lemnului

Rodica Ursachi, dr. în studiul artelor,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Creating a decorative art works in wood requires knowledge of techniques and structural and plastic properties of (texture, color, gloss, etc.). Artist find decorative qualities of wood and amplify expressive arts. Then he creates original images and give wood impressive artistic value.

Key-words: *wood, texture, color, wood structure, expressive arts.*

Rezumat

Crearea unei lucrări decorativ-artistice în lemn implică cunoașterea procedeele tehnice și a proprietăților structurale și plastice ale lui (textura, culoarea, luciul ș.a.). Creatorul, în procesul de lucru, descoperă calitățile decorative ale lemnului și le amplifică expresivitatea plastică. Ulterior, el creează imagini originale impresionante și îi atribuie lemnului valoare artistică.

Cuvinte-cheie: *lemn, textură, culoare, structura lemnului, expresivitate plastică.*

Creșterea nivelului de cultură generală a populației din ultimul timp favorizează interesul pentru artă și în special pentru artele decorative. Rolul instituțiilor de învățământ artistic superior se axează pe asigurarea cât mai eficientă a procesului instructiv-educativ în formarea profesională inițială a studenților, pentru satisfacerea necesităților estetice ale societății.

Procesul intens de construcție, în societate, ce relevă tendința spre lux, exprimată printr-un decor abundent și mobilier decorat bogat, presupune o tratare artistică prin diverse tehnici de prelucrare a lemnului.

În cadrul Facultății de Arte Plastice și Design a UPSC „Ion Creangă”, la orele de prelucrare artistică a lemnului, studenții se familiarizează cu particularitățile decorative ale lemnului și cu posibilitatea aplicării lor în diverse obiecte de uz sau de artă. Pentru a obține o lucrare de artă decorativ-aplicată, este necesară cunoașterea atât a procedeele tehnice de lucru, cât și a proprietăților structurale și plastice ale materialului lemnos.

Calitățile decorative ale lemnului depind de structura lui, de culoarea, luciul lui în secțiune. Cu cât textura este mai complexă, cu atât obiectele confecționate din acest material par mai frumoase,

mai expresive. Textura (desenul) este considerată textul ce păstrează informația despre viața copacului, despre condițiile sale de creștere, pe care ne-o relatează într-o formă „artistică”, sub un aspect estetic. Textura constituie sinteza elementelor grafice vizibile de pe suprafața lemnului secționat, format din stratificarea diferitor părți componente ale materialului fibros (inele anuale).

În funcție de secțiune, desenul este circular (cercuri concentrice) sau longitudinal (linii paralele). Rolul structurii desenului inelelor anuale, în alegerea materialelor lemnoase pentru o lucrare decorativ-artistică, este foarte important, deoarece conturul lor diferă în funcție de specia copacului și poate fi regulat (la brad, molid), ondulat grosolan (la fag), ondulat fin (la anin), ondulat cu retrageri ascuțite (la stejar).

Inelele anuale mai reprezintă reflecția situației „cosmice” de pe pământ (ritmul ciclic al activității solare, secete îndelungate, ierni geroase etc.), ele păstrând, sub formă codificată, „secretele” universului. O astfel de informație „ascunsă” poate fi utilă pentru cercetători și îi poate inspira pe artiști la conceperea unor lucrări care să exprime idei universale, actuale în orice timp.

Prin caracteristicile sale (mărime, formă circulară, ovală, poligonală, dispoziția porilor ș.a.), inelele anuale influențează proprietățile fizice și mecanice, culoarea, textura și desenul lemnului, care, grație măiestriei artistului, poate obține viață și deveni operă de artă.

Un rol important în aspectul decorativ al lemnului îl joacă razele medulare ce pornesc de la măduva copacului sau de la un inel oarecare și care prezintă linii radiale de grosimi, culoare și luciu diferite de masa lemnoasă înconjurătoare. Luciul obținut poate fi numit condiționat: mătăsos – la arțar, salcâm, plop; auriu – la cireș, mesteacăn; argintiu – la nuc; mat – la stejar, tei, păr, măr, castan ș.a.

Aceste componente intrinseci formează textura copacului, care obține valoare plastică doar datorită măiestriei și cunoștințelor artistului, care îi dezvăluie calitățile prin alegerea optimă a unghiului secțiunii fibrelor (transversal, radial, longitudinal).

Precum s-a menționat deja, textura lemnului este condiționată, în primul rând, de desenul vizibil pe suprafața lemnului, de caracterul liniilor figurilor, formelor apărute în secțiune și care îi imprimă lemnului aspect ornamental, estetic. Structura texturii copacului variază în funcție de specie și de condițiile de creștere. Ea poate fi fină (la plop, tisă, tei), mijlocie, grosolană (la stejar, chiparos), cu desen simplu, complex, neobișnuit, mare, mic (datorită direcției fibrei: dreaptă, înclinată, ondulată, răsucită ș.a.). Desenul texturii poate fi „măzărât”, „cu ochi de pasăre”, „cu oglinzi”, „piele de șarpe”, „coadă de păun” etc. și poate fi și mai interesant, mai bogat în funcție de zona secționării lemnului. Cele mai optime locuri pentru obținerea unor texturi neobișnuite sunt zona bifurcării crengilor,

locurile „bolnave”, zona concentrațiilor de rășină, a nodurilor, buclelor, curbura tulpinii ș.a., care, în secțiune (sub unghi ascuțit față de axa longitudinală a nodului sau perpendicular față de bucle ș.a.), îi conferă lemnului aspect de piatră semiprețioasă. Pentru meșteri, artiști, aceste „abateri” sunt binevenite, ei căutând și alte defecte, cum sunt cele de structură: neregularitatea inelelor (ondulată, înclinată), care pot fi obținute artificial, prin presarea lemnului în timpul creșterii copacului, prin creșterea în condiții speciale a nodurilor de trunchi ș.a.

Alte „defecte” ce pot îmbogăți calitățile artistice ale lemnului sunt modificările de culoare ale masei lemnoase, provocate de diverse microorganisme și ciuperci. Ciupercile atacă celuloza lemnului viu, dar și a celui tăiat, expus timp îndelungat intemperiilor, fapt cunoscut de către artiști (ei pot în mod special să păstreze lemnul în condiții „nefavorabile”, pentru a-l infecta cu spori de ciuperci).

Cele mai frecvente defecte de culoare provocate de ciuperci sunt: inima roșie (la stejar), albăstreala sau pata vânătă cu diferite nuanțe („fum de țigară”, „cer lăptos” ș.a.) la foioase (plop, paltin, tei). Sub acțiunea ciupercilor, culoarea naturală a lemnului se nuanțează în gri-închis, negru-brun (stejar), roșetică (frasin) sau verzui. La rășinoase, culoarea lemnului se modifică în purpuriu-deschis, apoi în castaniu-roșcat și, în faza finală, în galben-roz.

Aceste calități coloristice ale lemnului „alterat” sub acțiunea microorganismelor interesează, îndeosebi, artiștii profesioniști, care, în procesul creării operelor, apelează, mai degrabă, la imagini „policrome” și mai puțin la cele „volumetrice” sau „texturale”.

Culoarea lemnului variază de la o specie la alta și chiar în cadrul aceleiași specii, în cazul când ele sunt expuse la diverse reacții externe (oxidare la aer (pinul), întunecarea în apă (stejarul) ș.a.) sau în funcție de vârstă (la copacii tineri, culoarea este mai deschisă, iar la cei bătrâni, mai închisă). Culoarea naturală a lemnului, ca și desenul textural, este determinată de condițiile climaterice, de terenul (uscat, sărac în minerale, fertil) unde a crescut copacul. Speciile din zona temperată au o gamă de culori restrânsă de nuanțe palide de alb (mesteacăn, arțar, brad), galben (liliac, plop, cireș), roz (prun, fag, păr, pin), brun (nuc, stejar ș.a.), gri (alun, plop negru), iar cele „exotice” din zonele tropicale și subtropicale au o gamă mult mai variată și mai intensă de culori – de la alb la negru (ebonit).

În cazul lipsei unei materii prime lemnoase cu calități coloristice potrivite, se poate recurge la colorarea ei cu coloranți naturali (coajă de mesteacăn pentru culoarea cafenie, de nuci pentru culoarea neagră, coajă de măr pentru nuanțe de galben), chimici (săruri de fier, acizi, sulfat de cupru ș.a.) sau se poate acoperi suprafața lemnului cu foiță de aur lucitoare. Uneori, pentru evidențierea

calităților texturale și coloristice ale lemnului, se recurge la acoperirea suprafeței cu lac transparent, care intensifică culoarea, aceasta devenind mai sonoră, mai vie.

Artistul, în crearea diferitor opere de artă sau de decor, trebuie să țină cont de proprietățile texturale și coloristice ale lemnului și să-i valorifice calitățile sale estetico-artistice. El trebuie să cunoască proprietățile tehnice, plastice ale diverselor specii lemnoase, pentru a le valorifica în creațiile artistice, deoarece unele specii au trăsături preponderent „cromatice” și oferă o gamă largă de nuanțe coloristice fine (nucul) sau permit colorarea lemnului în diverse tonalități (arțarul), altele se particularizează prin calitățile tehnice de elasticitate, duritate și permit o prelucrare mai facilă cu instrumentele (castanul, pinul) ori au o suprafață lucioasă (teiul) sau textură complexă (frasinul).

Natura îi oferă omului diverse materiale pentru întreținerea existenței vitale și doar spiritul creator poate trezi materia „inertă”, poate sesiza bogăția ei „artistică”, transformând-o în operă de artă. Lemnul, în cazul nostru, este material natural cu bogate resurse „artistice”, iar omul are rolul de a-i dezvolta și amplifica calitățile decorativ-plastice (grafice, picturale) și a-i atribui valoarea unei opere artistice.

Bibliografie

1. Râmbu I., Florescu, I. ș.a., *Tehnologia prelucrării lemnului*, București, 1980.
2. Suci, P., *Lemnul – structură, proprietăți, tehnologie*, București, 1975.

Competența de autonomie educațională – o paradigmă pedagogică de actualitate

Dan Iordăchescu, *drd.*, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The issue of respecting the liberty principle in education becomes a necessary preoccupation in pedagogical higher education because it requires academic freedom of educators. The analysis of educators' professional referenciary allows ascertaining the presence of an ensemble of psycho-pedagogic competences, which converge and integrate itself into the competence of educational autonomy. In the research educators competence of educational autonomy is defined as an integrated ensemble of attitudes, abilities, knowledge, experiences adequately and spontaneously exercised in various pedagogical situations with the aim of professional self-defining, mustering, reorganizing and applying internal/external resources for the accomplishment of educational goals from the perspective of a responsible citizen.

Key-words: *the liberty principle in education, pedagogical higher education, freedom of educators, educational autonomy.*

Rezumat

În prezent, se vorbește mult despre necesitatea constantă de cercetare și asigurare a condițiilor favorabile pentru ca studenții pedagogi să devină agenți activi ai propriei formări, să-și proiecteze, realizeze, evalueze traseul profesional și să respecte principiul libertății în educație. Astfel, limitele libertății în educație depind de varietatea oportunităților și de diapazonul perspectivelor de autoformare.

Cuvinte-cheie: *principii de educație, studii superioare, libertate în instruire, autonomie educațională.*

Cum s-a ajuns la termenul competență de autonomie educațională a profesorului, cum poate fi definit și care sunt, de fapt, condițiile ce impun dezvoltarea acesteia în context pedagogic universitar?

Susținând ideea formării profesorului, în acest sens, se ajunge la convingerea privind necesitatea constantă de cercetare și asigurare a condițiilor favorabile pentru ca studenții pedagogi să devină agenți activi ai propriei formări, să-și proiecteze, realizeze, evalueze traseul profesional și să respecte principiul libertății în educație. Astfel, limitele libertății în educație depind de varietatea oportunităților și de diapazonul perspectivelor de autoformare. Potrivit opiniei lui V. M. Cojocariu [2, pp. 24-25], omul trebuie educat pentru a fi liber în scopul împlinirii, identificării rostului său în lume și afirmării responsabilității. În virtutea acestor temeuri, învățământul universitar pedagogic urmează să sistematizeze, să prezinte și, respectiv, să propună soluții rezonabile privind formarea educatorilor democratici în vederea respectării principiului libertății în educație. Literatura de domeniu pune la dispoziție abordări multiaspectuale ale raportului dintre educație și libertate, iar complexitatea profesiei de cadru didactic reiese din anumite **specități**:

- natura profesiei (de *graniță*: pretinde competențe academice într-o anumită specialitate, dar și competențe psihopedagogice, spațiu de realizare deloc „securizant”);
- profesia de cadru didactic pretinde actualizarea unor aptitudini, cu toate că selecția inițială nu face referire la acestea;
- accederea la profesiune se face exclusiv pe baza unor competențe cognitive, și nu relațional-aptitudinale;

- *meseria de cadru didactic se joacă între tensiunile dintre dirijare (minister, inspectorat) și autonomie (dictată de valorificarea propriilor resurse psihologice și de specialitate și de adaptare la specificitatea colectivului de elevi);*
- permanentul decalaj dintre statutul economic al profesiei (precar, sărăcăcios) și statutul cultural al meseriei (de rang mediu sau înalt). În ansamblu, se fac eforturi de legitimare a profesionalizării în concordanță cu standardele europene. Aceste idei, cu privire la statutul profesional al cadrului didactic, au fost identificate de către Luminița Iacob.

Trebuințele personalității de stimă și statut, autorealizare prin proiectare și schimbare, autonomie și explorare, identificate de către A. Maslow, Berelson și Steiner, determină formularea scopurilor de dezvoltare profesională într-o carieră educațională de succes ce ar asigura libertatea/autonomia educațională a studentului pedagog. Nevoia de reușită este un important factor de schimbare, contribuind evident la dezvoltarea profesională, la modificarea structurilor motivaționale. Psihologul american McClelland a studiat nevoia de a reuși, încrederea și excelența demonstrând impactul pozitiv asupra dezvoltării sociale, în general.

Cerințele societății democratice își multiplică și își sporesc exigențele față de sistemul de formare inițială a cadrelor didactice. De aceea, se impune mai mult ca oricând formarea la viitorii pedagogi a unei noi competențe care va permite realizarea unor funcții specifice autonomizării personalității:

- *va facilita independizarea elevilor în învățământul preuniversitar;*
- *va contribui la implicarea strategică a elevilor în viața școlară;*
- *va activa proiectarea și dezvoltarea liberă a personalității.*

Nevoia de libertate educațională se resimte ca o necesitate (presiune internă), ca o exigență (presiune externă din partea studenților) și ca o condiție *sine qua non* a activității didactice și de cercetare.

Noile paradigme ale științelor educației converg spre ideea privind integrarea în conceptul de „competență de autonomie educațională” (*CAE*) a unui ansamblu corelat de capacități psihopedagogice și psihosociale: capacitatea de a formula și respecta principii de comportament docimologic autonom în relațiile democratice cu elevii în cadrul educației libere, capacități de a concepe/proiecta și realiza schimbări calitativ progresive în dezvoltarea profesională. Studiul în domeniul pedagogiei libertății, realizat de G. Albu, confirmă ideea privind necesitatea susținerii libertății în educație și a înțelegerii educației ca act de

autonomizare a unei ființe umane [1, p. 69], creează premise opțiunii noastre pentru dezvoltarea referențialului profesional al cadrelor didactice prin avansarea unui nou concept: *competența de autonomie educațională în vederea acceptării acestui termen de comunitatea științifică*. Prin urmare, definim **competența de autonomie educațională a cadrelor didactice** ca un ansamblu integrat de atitudini, capacități, cunoștințe, experiențe exersate adecvat și spontan în variate situații pedagogice, specificate în: *capacitatea de a examina profund tendințele educației, de a raționaliza și gândi interpretativ, de a dobândi libertatea și plasticitatea individuală, de a aborda multidimensional libertatea în educație, de a învăța continuu, de a transforma orice experiență educațională într-un fapt util împlinirii sale, de maturizare afectivă în sens profesional, de a problematiza dezvoltarea, de a crea/formula oportunități/alternative de perfecționare, de a alege între mai multe posibilități, de a proiecta și realiza schimbări calitative progresive, de a fi perseverent și coerent, de asertivitate, de comunicare didactică liberă și relaționare eficientă bazată pe criterii valorice, de a menține autoritatea și încrederea în sine, de autodeterminare/autodefinire/autoafirmare profesională, mobilizând, reorganizând și aplicând resursele interne și externe pentru realizarea scopurilor educaționale din perspectiva unui profesionist responsabil*.

CAE va favoriza dezvoltarea tuturor competențelor psihopedagogice, a originalității și măiestriei pedagogice și va determina un comportament docimologic adecvat cerințelor actuale privind crearea condițiilor pedagogice ale dezvoltării libere a elevilor. Există tendința de a considera că autonomia trebuie și poate fi dezvoltată [3, p. 96].

Aspectele problematice ale dezvoltării CAE din punctul nostru de vedere sunt legate de:

- racordarea la particularitățile individuale ale studentului pedagog;
- contextualizarea epistemologică și psihosocială a sistemului de valori profesionale;
- optimizarea corespondențelor cu obiectivele practicii pedagogice;
- angajarea activă în construirea traseului individual de profesionalizare;
- gestionarea resurselor motivaționale;
- autoevaluarea continuă a progreselor individuale în sens profesional;
- adoptarea unui stil educațional individual;
- armonizarea repertoriilor formale și individualizarea carierei.

Profesorii universitari trebuie să contribuie conștient și sistemic la formarea competenței de autonomie educațională a studenților pedagogi prin relații democratice, prin promovarea valorilor libertății în conținuturile disciplinelor predate, prin implicarea activ-creativă (*proactivă*), și nu pasiv-adaptativă (*reactivă*), în procesul de coordonare a proiectelor de edificare a carierei profesionale. Efectele autonomizării personalității studenților/elevilor s-ar putea concretiza în:

a) *crearea/formularea oportunităților/alternativelor de formare/perfecționare profesională;*

b) *proiectarea și realizarea schimbărilor calitative progresive cu perseverență și asertivitate;*

c) *comunicarea didactică liberă și relaționarea eficientă bazate pe criterii valorice;*

d) *autoritatea și încrederea în sine a studentului;*

c) *autodeterminarea/autodefinirea/autoafirmarea profesională mobilizând, reorganizând și aplicând resursele interne și externe.*

În concluzie, menționăm că suntem convinși de complexitatea problemelor legate de formarea profesorului pentru promovarea libertății în educație. Prin analizele întreprinse, ne propunem, într-un alt studiu, să identificăm elementele constitutive ale CAE și să distingem rețeaua complexă a relaționării acestora pentru identificarea variabilelor. Cadrul pedagogic și social devine, în opinia noastră, decisiv în optimizarea comportamentului autonom al agenților educației, conceput nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea personală și profesională a celor implicați în procesul educațional.

Bibliografie

1. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*, Iași, 1998.
2. Cojocariu, V.M., *Educație pentru schimbare și creativitate*, București, 2003.
3. Cambien, M., *Pedagogie de l'autonomie*, Paris, 2004.
4. Pâslaru, Vl., *Principiul libertății în educație*, Chișinău, Civitas, 2003.

Analiza Curriculumului la dirigenție din perspectiva dezvoltării inteligenței emoționale a adolescenților

Corina Zagaievschi, drd.,
Catedra de științe ale educației, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

L'article traite des problèmes de l'adolescence comme la période de la stabilisation biopsihique, la période de l'harmonisation de la personnalité avec elle-même et avec la société; l'article met l'accent sur l'idée qu'en atteint le niveau de maturité, l'adolescent a besoins de communication, il prétend être écouté et compris, mais ses préoccupations ne sont pas toujours compatibles avec les attentes d'adultes, donc devient inévitable l'émergence de conflits inter -, intrapersonnels générée par l'analphabétisme émotionnel des adultes et par le développement insuffisant de leur intelligence émotionnelle.

Key-words: *emotional intelligence, emotional self-knowledge, administration of emotions, personal motivation, intrapersonal aspect, management of interpersonal relations, emotional competences, efficacious communication.*

Rezumat

Articolul abordează problemele adolescenței, care este o perioadă de stabilizare a echilibrului biopsihic, perioadă de armonizare a personalității cu sine însăși și cu societatea; relevă ideea că, ajuns la nivel de maturizare, adolescentul are nevoie de comunicare, pretinde să fie ascultat și înțeles, dar, întrucât preocupările lui nu sunt întotdeauna concordante cu așteptările adulților, devine inevitabilă apariția conflictelor inter- și intrapersonale, generate de analfabetismul emoțional al adulților și dezvoltarea insuficientă a inteligenței emoționale a acestora.

Cuvinte-cheie: *inteligență emoțională (IE), autocunoaștere emoțională, gestionare a emoțiilor, motivare personală, aspect intrapersonal, managementul relațiilor interpersonale, competențe emoționale, comunicare eficientă.*

Activitățile educaționale sunt realizate la orele de clasă și în afara acestora, fiind reglementate de *Curriculumul la dirigenție*, aprobat de Consiliul Colegial al Ministerului Educației, în anul 2006, autori: Vlad Pâslaru, Violeta Mija, Eugenia Parlicov. *Curriculumul la dirigenție* se constituie din următoarele componente: teleologie (sistemul de obiective), conținuturi (materii de

predare – învățare – evaluare), tehnologii (metodologie), epistemologie (baza conceptuală). „Conținuturile au un grad mare de flexibilitate, orele de dirigenție urmând să se desfășoare pe materii imperative, structurate pe principiile conceptului educațional modern (învățământul formativ), pe principiile avansate de documentele reformei școlare realizate în R. Moldova, fiind adaptate (materiile) la situațiile educative concrete. Demersul educațional propriu-zis pentru formarea unei personalități libere este întemeiat pe orientarea principală în formarea/dezvoltarea generală a preadolescenților și adolescenților (cl. V-XII) – constituirea identității personale: pe parcursul școlarității, elevii își edifică propria personalitate, adică identitatea personală, preadolescenții și adolescenții fiind deja conștienți de acest lucru” [10]. Aceste stipulări din *Nota explicativă* a Curriculumului, dar și conținuturile recomandate ne-au motivat în organizarea planului de analiză a acestuia versus următoarele probleme: Cum se reflectă în conținuturile propuse în *Curriculumul la dirigenție* intenția de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale? Cum poate fi îmbunătățit *Curriculumul la dirigenție* din perspectiva contribuției la dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților prin comunicare?

Ne propunem să analizăm conținuturile (care, din motivul noilor provocări înaintate educației de către evoluția rapidă a societății în raport cu structura personalității umane, necesită o reevaluare și o renovare) proiectate pentru clasele liceale din perspectiva contribuției acestora la dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților, bazându-ne pe determinarea conținuturilor ce permit dezvoltarea competențelor emoționale, pe evaluarea componentei teleologice. Variabilele după care vom analiza curriculumul – *conștientizarea propriilor emoții, autocontrolul emoțiilor, motivarea personală, empatia, managementul relațiilor interpersonale* – reprezintă **dimensiunile inteligenței emoționale**, sintetizate de D. Goleman (în baza teoriilor lansate de H. Gardner, 1993; P. Salovey și J. Mayer, 1994) și fiind cele mai vehiculate, actualmente, în literatura de specialitate [6, p. 73]. Scopul analizei constă în determinarea valorilor inteligenței emoționale, reflectate în obiectivele de referință ale orelor de dirigenție. Tematica sugerată de conținuturile curriculumului pentru clasele liceale se organizează în jurul a trei obiective-cadru, prin realizarea cărora se asigură „formarea unui comportament cotidian al elevului, conștient de rolul său de actor al propriei formări/dezvoltări fizice, intelectuale și spirituale, care, ulterior, se va manifesta prin maniere elevate, ținută demnă, activism în toate sferile de formare și realizare a ființei umane (individuală, socială, spirituală): *Formarea conceptului de sine, Formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare, Formarea abilităților de automanagement*” [10].

Propunem sinteza obiectivelor-cadru raportate la conținuturile recomandate de *Curriculumul la dirigenție*, pentru a realiza o analiză din perspectiva contribuției acestuia la formarea competențelor emoționale ale adolescenților prin comunicare. Sintagmele marcate în tabel, în rubricile *Conținuturi recomandate*, abordează explicit, după părerea noastră, elemente ale conceptului „inteligentă emoțională”; prin sintagmele marcate în rubricile *Componente ale IE reflectate în Curriculumul la dirigenție* se descriu trăsăturile dimensiunilor inteligenței emoționale.

Corelația componentelor *teleologică și conținutală* în Curriculumul la dirigenție

Conținuturi proiectate/recomandate cl. a X-a	Componente ale IE reflectate în Curriculumul la dirigenție
OC1 Formarea conceptului de sine	
<p style="text-align: center;">1. Persoana și identitatea sa</p> <p>1.1. Cunoașterea culturii și a vieții spirituale din țară, din Europa, din lume – componentă a identității personale. Identitatea fiecăruia – identitatea țării.</p> <p>1.2. Relațiile de gen în capodoperele lumii. Relațiile de gen și mass-media.</p> <p>1.3. Identitatea de gen. Retrospectivă istorică asupra statutului femeii și al bărbatului. Rolul feminin și rolul masculin patriarhal. Viziuni asupra rolurilor de gen în diferite țări ale lumii. Stereotipurile de gen. Bărbat – femeie: relații de parteneriat. Idealurile masculinității și ale feminității. Caracteristici masculine și feminine. Adevărul, Binele, Frumosul în relațiile băiat/bărbat – fată/femeie. Relațiile de gen și credința (religia creștină ortodoxă). Drepturi și responsabilități. Familia – locul de formare și autorealizare a bărbatului și a femeii. Probleme de gen în contemporaneitate.</p>	<p>1.1. Autocunoașterea – competența de autoevaluare precisă a propriei identități, cunoașterea punctelor slabe și tari, valorificarea experiențelor emoționale anterioare, deschidere spre feed-back, perspective noi, autodidaxie. Identitatea este dimensiune a concepției despre sine a individului.</p> <p>1.3. Autoreglarea – competența de autocontrol a pornirilor impulsive sau frustrărilor, păstrarea calmului, capacitatea de a acționa etic în situațiile tensionate, de a recunoaște propriile greșeli.</p> <p>Managementul relațiilor interpersonale – competențe de comunicare exprimate prin ascultare activă, comunicare deschisă și receptivitate; competențe de management al conflictelor.</p> <p>[6]</p>
OC2 Formarea trebuințelor de autorealizare	
<p style="text-align: center;">2. Cultura dorințelor</p> <p>2.1. Nevoia de dragoste. Satisfacția nevoii de afecțiune și respect în relația de dragoste. Familia – sursă de satisfacere a nevoii de dragoste. Dragostea părintească și importanța ei în viața omului. Dragostea pentru părinți, familie, oameni, omenire, viață în toate formele ei de existență. Altruismul. Dragoste, pasiune și riscuri. Dragostea și <i>Decalogul</i> – principii fundamentale ale altor religii. În relația de dragoste nu este permisă valoarea abstenenței. Importanța dragostei/iubirii pentru propria realizare și autorealizarea celorlalți.</p>	<p>2.1. Aspectul interpersonal, care presupune capacitatea de a fi empatic, de a stabili și menține relații interpersonale; responsabilitatea socială.</p> <p>Adaptabilitatea, realizată prin capacitatea de a fi conștient de probleme; testarea obiectivă a realității; flexibilitate – capacitatea de a ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația.</p> <p>Dispoziția generală – capacitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te distra singur și cu alții, de a te simți bine – fericire;</p>

<p>2.2. Relația de dragoste și problema conformismului. Dreptul (ambelor genuri) la verticalitatea în opinii și opțiuni. Dreptul la identitate. Riscul pierderii identității în relația de dragoste. Relație patriarhală – relație de superioritate; relație partenerială – relație de egalitate.</p>	<p>optimism – capacitatea de a vedea partea strălucitoare a vieții, de a menține o atitudine pozitivă.</p> <p>2.2. Aspectul interpersonal – capacitatea de a stabili și menține relații constructive cu alte persoane; responsabilitatea socială/a unuia față de celălalt.</p>
<p>OC3 Formarea abilităților de automanagement</p>	
<p>3. Cultura automanagerială</p>	
<p>3.1. Cercul propriu de interese. Hobby-ul. Interese, aptitudini versus domeniul ales.</p> <p>3.2. Sursele de informare în domeniul carierei. Profesia aleasă în raport cu cererea și oferta pieței muncii.</p> <p>3.3. Profesia și personalitatea. Profesia și vocația. Profesia și cultura persoanei. Profesia, cultura persoanei și cariera acesteia. Succesul și ascensiunea în carieră.</p> <p>3.4. Emotivitatea și succesul în carieră/afaceri. Deficiența de emoții și relația de serviciu.</p> <p>3.5. Vârsta și maturitatea persoanei. Statura și dezvoltarea fizică – semne ale dezvoltării fizice.</p> <p>Echilibrul emoțional și responsabilitatea – premise ale maturității psihologice. 18 ani – trecerea de la copilărie la maturitate socială.</p>	<p>3.3. Autocunoașterea – competența de autoevaluare precisă și încrederea în sine; automotivarea – ambiție, implicare, inițiativă, optimism.</p> <p>3.4. Empatie – recunoașterea emoțiilor în ceilalți, receptivitatea la sentimentele celorlalți.</p> <p>3.5. Autoreglare – conștiințiozitate, adaptabilitate, inovativitate. Conștiința socială – asertivitate, toleranță. Abilități sociale – comunicare, managementul conflictelor, colaborare și cooperare.</p> <p>[6]</p>

Conținuturi proiectate/recomandate cl. a XI-a	Componente ale IE reflectate în Curriculumul la dirigjenție
OC1 Formarea conceptului de sine	
<p style="text-align: center;">1. Persoana și identitatea sa</p> <p>1.1. Familia și Patria – valori independente congenitale ființei umane, piloni ai societății.</p> <p>1.2. Rolurile de gen și mariajul. Familia tradițională și funcțiile acesteia. Identitatea familiei. Imaginea familiei –model în literatură și artă. Familia în viziunea religiei creștine ortodoxe și a altor religii. Familia în Republica Moldova. Criza institutului familiei în lume.</p> <p>1.3. Masculinitate, feminitate: comportamente reprezentative. Limbajul verbal, nonverbal și paraverbal expresiv. Problema masculinizării femeilor, feminizării bărbaților. Roluri profesionale, civice, economice ale femeilor/bărbaților. Discriminarea/echitatea de gen. Valori de gen. Puterea de influență a genurilor și puterea de autorealizare. Relațiile de gen și manipularea. Genurile și piața muncii. Diferențele etnice, socioculturale, de gen și repetabilitatea/unicitatea persoanei.</p>	<p>1.1. Automotivarea – implicare prin sacrificii personale pentru binele grupului, conformism în raport cu valorile; inițiativă.</p> <p>Empatie – receptivitate la sentimentele celorlalți. [6]</p> <p>1.2. Relațiile interpersonale susținute de competența de comunicare, de gestionare a conflictelor, prin identificarea și soluționarea acestora.</p> <p>1.3. Conștiința socială – toleranță, empație, asertivitate.</p>
OC2 Formarea trebuințelor de autorealizare	
<p style="text-align: center;">2. Cultura dorințelor</p> <p>2.1. Nevoia de Adevăr, Bine și Frumos în satisfacerea fiecărei nevoi: fiziologice; de protecție și securitate; de afiliere; de dragoste; de respect față de sine și de respect pentru ceilalți; de autorealizare/actualizare. Nevoia de a supraviețui și nevoile spirituale.</p> <p>2.2. Nevoia de autorealizare – nevoie supremă. Deprimarea unei nevoi și efectele ei asupra satisfacerii celorlalte.</p> <p>2.3. Autoeducația și autodezvoltarea multiaspectuală – cale reală spre autorealizare.</p>	<p>2.1. Aspectul intrapersonal – conștientizarea propriilor emoții; optimism; considerație pentru propria persoană; autorealizare; independența.</p> <p>2.2. Automotivația, realizată prin ambiție orientată spre atingerea obiectivelor stabilite; inițiativă.</p> <p>2.3. Autocunoașterea – conștiința emoțională, autoevaluarea precisă prin deschiderea spre perspective noi, autodidaxia; încrederea în sine. Autoreglarea – autocontrolul; conștiințiozitate, adaptabilitate; inovativitate. Automotivația.</p> <p>Empatia – recunoașterea emoțiilor în ceilalți, receptivitate la sentimentele celorlalți.</p> <p>Relațiile interpersonale [6]</p>
OC3 Formarea abilităților de automanagement	
<p style="text-align: center;">3. Cultura automanagerială</p> <p>3.1. Manifestarea maturității și imaturității/infantilismului în comportamentul oamenilor. Maturitatea și libertatea. Libertate, libertinaj, responsabilitate. De la vreau prin pot spre trebuie. Maturitatea și comportamentul prosocial.</p>	<p>3.1. Înțelegerea și analizarea emoțiilor, folosirea cunoștințelor emoționale – capacitatea de a înțelege sentimentele complexe, combinații de sentimente. Reglarea reflexivă a emoțiilor, calea spre</p>

<p>3.2. Idealul vieții: capriciu sau nevoie? Idealul vieții în copilărie și la majorat.</p> <p>3.3. Profesia/cariera și idealul vieții. Idealul vieții și scopul vieții. Soarta/karma/fatalitatea. Idealul vieții și autorealizarea. Strategii și tactici de realizare a idealului vieții.</p>	<p>dezvoltarea emoțională și intelectuală.</p> <p>3.3. Autocunoașterea – autoevaluarea precisă; încrederea în sine. Automotivare – manifestată prin inițiativă, implicare, ambiție, optimism. Conștiința socială – toleranță, asertivitate.</p>
---	---

1. Obiectivul-cadru *Formarea conceptului de sine* este propus spre realizare prin conținuturile unite sub genericul *Persoana și identitatea sa*. *Identitatea* este definită, de *Dicționarul de psihologie*, ca „dimensiune centrală a concepției despre sine a individului, reprezentând poziția sa generalizată în societate, derivând din apartenența sa la grupuri și categorii sociale, din statutele și rolurile sale, din „amorsările sale sociale”, conform lui Al. Kuhn. După S.F. Ascli, „persoana are o identitate pentru sine însași și alta pentru alții. [...] A avea o identitate implică, în afară de faptul că știu cine sunt, și faptul că și ceilalți mă cunosc ca aceeași persoană. Identitatea este produsul și condiția conștiinței de sine ce se dezvoltă în unitate cu conștiința de lume” [12, p. 319].

Studiind conținuturile propuse de curriculum, am constatat existența unei corelații între acestea și explicația propusă de *Dicționarul de psihologie*, ceea ce este corect, în contextul „omul, ființă socială”, dar incomplet în contextul „omul, ființă complexă, multidimensională – ființă biopsihosocială” [1; 8; 11]. Omul se identifică cu societatea, al cărei membru este, prin identificarea cu sine însuși, prin conștientizarea de sine. Formarea conceptului de sine (ca obiectiv educațional de formare) include atât conștientizarea identității sociale – poziția în societate a individului –, cât și **autocunoașterea** (dimensiune a IE) – autoevaluarea precisă a propriei identități [6, pp. 77-88]. Identitatea este dimensiune a concepției despre sine a individului. Integrarea individului în societate se realizează, în mare măsură, prin abilitățile de comunicare. Din punct de vedere psihologic, comunicarea reprezintă o relație între indivizi: „comunicarea este, în primul rând, o percepție; ea implică transmiterea intenționată sau nu de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori” [4, p. 7].

Fără emoții nu există comunicare și fără comunicare nu există viață socială [13, p. 391; 2, p. 23]. În acest context, identitatea, fiind produsul și condiția conștiinței de sine, nu poate fi concepută fără **autocunoașterea emoțională**, ce solicită abilitatea individului de a-și cunoaște punctele tari și cele slabe, capacitatea de a valorifica experiențele emoționale anterioare, deschiderea spre feedback, valorificarea perspectivelor noi, autodidaxie, încredere în sine. **Autocunoașterea emoțională** include formarea și respectarea anumitor valori personale [6, p. 79], bazate pe valorile general-umane; prin trăiri emoționale, prin sentimente, persoana creează valori și, respectiv, deosebește

valoarea de non-valoare. În cadrul conținuturilor cu tematica *Persoana și identitatea sa* poate fi abordată dimensiunea autocunoașterii emoționale, deoarece, pentru a percepe *cultura, viața spirituală actuală a propriei țări sau a unei țări necunoscute*, este nevoie, mai întâi, de competența de **autoevaluare precisă a propriei identități**. Identitatea personală vizează *parteneriatul în relațiile de gen*, ineficiența cărora provoacă *criza institutului de familie*; aceste elemente ale vieții umane au la bază, de asemenea, valorile general-umane, dar și tradițiile culturale. În acest context, este oportună formarea competenței de autocontrol a pornirilor impulsive, păstrarea calmului, capacitatea de a acționa etic în situațiile tensionate, capacitatea de a recunoaște propriile greșeli – **autoreglarea emoțională (gestionarea emoțiilor)** [6, p. 89]; „parteneriat” înseamnă toleranță, empatie, asertivitate, comunicare; eficiența lui are la bază competența de comunicare exprimată prin ascultare activă, comunicare deschisă, receptivitate, competența de gestionare a conflictelor, prin identificarea și soluționarea acestora – **managementul relațiilor interpersonale sau competențe sociale** [6, p. 155].

2. Obiectivul-cadru *Formarea trebuințelor de autorealizare* derivă din teoria lui Abraham Maslow cu privire la trebuințele umane (psihice) de securitate, dragoste, respect și actualizare a sinelui, calificate de savant ca „trebuințe superioare”, reale – parte integrantă a naturii umane. A. Maslow, întemeietor al psihologiei umaniste, a lansat ideea că singurul motiv pentru care oamenii nu se mișcă în direcția autoactualizării sunt obstacolele puse în calea lor de societate; mai ales printr-o educație deficitară ce nu poate schimba o persoană cu o slabă pregătire pentru viață într-o persoană cu o abordare pozitivă a lucrurilor. Savantul este de părerea că educatorii ar trebui să fie răspunzători de potențialul pe care îl are un individ pentru a ajunge la autoactualizare în felul său [9]. Această problemă este reflectată în documentele reglatorii ale activității educaționale, în *Curriculumul la dirigenție*, ce propune realizarea obiectivului respectiv prin valorificarea conținuturilor unite sub genericul *Cultura dorințelor*, care, după părerea noastră, nu este reflectată în totalitate în mesajul temelor înaintate pentru discuție bazate preponderent pe semnificațiile sentimentului de dragoste, deoarece noțiunea „cultura dorințelor” este mai largă, în raport cu psihicul uman. Cultura dorințelor umane include armonia dintre coeficientul de inteligență (IQ) și coeficientul de emoționalitate (EQ), ce formează cultura emoțională a persoanei, reprezentată de dimensiunea intrapersonală și dimensiunea comunicativ-relațională [2, p. 92]. *Satisfacția nevoii de afecțiune și respect în relația de dragoste* la diferite niveluri ale existenței umane vizează **aspectul interpersonal**, specificat de *abilitatea de a fi empatic, de a stabili și menține relații interpersonale și responsabilitate socială, adaptabilitatea*, reflectată în *capacitatea de a fi conștient de probleme*,

testarea obiectivă a realității, flexibilitate – abilitatea de a ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul la o situație concretă, pentru a o schimba – , **dispoziția generală** concretizată de *fericire* – abilitatea de a simți satisfacție de la propria viață – și *optimism* – abilitatea de a vedea partea strălucitoare a vieții, de a menține o atitudine pozitivă –, **competențe emoționale**, care le sunt necesare adolescenților pentru conștientizarea dorințelor și nevoilor personale, pentru evitarea stării de agitație, frustrare, dispreț, decepție, pentru adaptarea la transformările sociale actuale și la cele de viitor. **Autorealizarea** este nevoia de ordin superior din piramida lui Maslow, care trebuie conștientizată și urmărită permanent – doar în felul acesta adolescentul își va exprima, pe deplin, potențialul și talentele, iar viața îi va deveni bogată în experiențe și semnificații. În caz contrar, îi vor lipsi energia, entuziasmul, obiectivele pe termen lung – componente ale automotivației [6]. În concluzie: *autoeducația și autodezvoltarea multiaspectuală* reprezintă *calea spre autorealizare* și sunt indispensabile de **autocunoaștere și autoreglare emoțională**.

3. Obiectivul-cadru *Formarea abilităților de automanagement*. Adolescența este trecerea spre maturitate, persoana începe să se afirme ca adult, deși încă nu este bine pregătită nici psihologic, nici social, nici profesional, nici economic [5, p. 67]. Din aceste motive, conflictele care apar în perioada dată a vieții nu sunt numai interpersonale, ci, mai ales, intrapersonale, deoarece are loc definirea identității personale – proces psihologic de mare complexitate. Psihologii E. Erikson, P. Ekman, B. Rime, C. Steiner, D. Goleman, J. Mayer, P. Salovey, M.J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander, D. Chabot, M. Chabot, M. Golu, D. Sălăvăstru, S. Dereveanko, I. Andreeva, B. Gendron, A. Luce, H. Tremblay etc. au demonstrat că anume conflictele interioare și disconfortul psihic generează probleme de comunicare socială, stopând autorealizarea – încă un argument în susținerea afirmației că dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților se realizează prin comunicare.

Conținuturile propuse se întrunesc sub genericul *Cultura automanagerială*, referindu-se la *cercul de interese, la profesie și personalitate, la cultura persoanei și carieră, la manifestarea maturității și comportamentul prosocial*. Or, prin intermediul acestora poate fi dezvoltată inteligența emoțională, din motivul că *cultura automanagerială*, în general, include obligatoriu și competențe emoționale. V. Pavelcu, analizând perioada adolescenței, relevă trăsături psihologice și sociale ca: afirmarea de sine, autonomie, independență, aspirații și năzuințe, izolare și singurătate, solidaritate, egoism și altruism, realizarea personalității pe plan social prin integrarea în profesie și societate în conformitate cu un „plan de viață” și cu schimbarea normelor de conduită prin voință liberă, autocontrol și creații personale și originale [11, pp. 89-90]. Finalitatea organizării și dinamicii

personalității este acțiunea, valorizarea, integrarea și afirmarea în realitatea socială; deci succesul personalității depinde de eficiența ei socială. Realizarea personalității nu poate fi concepută în afara socialului, care-și pune amprenta pe dezvoltarea individului, îi modelează comportamentul și stilul gândirii; în același timp, eficiența socială este imposibilă fără **reglarea reflexivă a emoțiilor**, considerată de J. Mayer și P. Salovey – teoreticienii conceptului „inteligentă emoțională” – calea spre dezvoltarea emoțională și intelectuală.

În concluzie, menționăm faptul că, deoarece conținuturile au un grad mare de flexibilitate, orele de dirigenție se pot desfășura pe materii imperative, structurate pe principiile conceptului educațional modern (învățământul formativ), ce accentuează importanța gestionării emoțiilor pentru reușita academică și socială. Conținuturile propuse pentru orele educative în clasele liceale, fiind la nivel de recomandare, pot fi, relativ, interpretate pe dimensiunile inteligenței emoționale. Formularea temelor propuse spre discuție se axează, în mare parte, pe rezultatul acțiunilor comportamentale umane, și nu pe motivul acestora (emoțiile). Considerăm cunoașterea motivului mult mai importantă, pentru perioada adolescenței, deoarece stabilirea și analiza acestuia (îndeosebi prin comunicarea experiențelor emoționale) ar preveni un șir de reacții comportamentale nedorite sau chiar regretabile.

Referințe bibliografice

1. Chabot, D., Chabot, M., *Pedagogie emotionnelle, ressentir pour apprendre*, Trafford Publishing, Quebec, 2005.
2. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, 2010.
3. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
4. Craia, S., *Introducere în teoria comunicării*, Editura Fundației *România de mâine*, București, 2005.
5. Elias, M.J., Tobias, St.E., Friedlander, B.S., *Stimularea inteligenței emoționale la adolescenți*, Curtea Veche, București, 2003.
6. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Curtea Veche, București, 2008.
7. Gendron, B., *Du necessaire developpement du capital emotionnel des enseignants et des eleves dans l'education a la sante et la prevention des conduites addictives*, Article, Colloque IUFM, Educ-Sante VF, Paris, 2008.
8. Macavei, E., *Tratat de pedagogie: propedeutica*, Aramis, București, 2007.
9. Maslow, A., *Piramida trebuințelor umane*, Editura Trei, București, 2008.
10. Pâslaru, Vl., Mija, V., Parlicov, E., *Curriculumul la dirigenție*. Clasele a V-a – XII-a, Chișinău, 2006.
11. Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, EDP, 1982.
12. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Albatros, București, 1978.
13. Rime, B., *Comunicarea socială a emoțiilor*, Editura Trei, București, 2008.

Discursul didactic – condiție spre o predare și învățare de calitate

Aliona Boțan, drd., lector, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In order to provide the quality of instruction, the teacher will „dress,, his speech, not only in a scientific allure, but also he has to select its communication' elements depending on thinking and interets of his students. In elaboration of didactic discourse, the teacher should take into account a number of factors, which includes in particular, the amount of information, originality, accesibility and intelligibility of the communicated message. And other conditions that will ensure the integration of the message are proposed by the authors. Therefore, by the quality of didactic discourse depends the students successful learning.

Key-words: *didactic discourse, didactic communication, the pedagogy of competences, the information' perception, verbal language, body language, feed-back.*

Rezumat

Vorbind despre necesitatea de a asimila un volum tot mai mare de cunoștințe, asistăm la apariția unei discrepanțe între timpul de care dispune obiectul pentru formarea sa și promovarea programelor și cursurilor inovative și necesitatea de perfecționare continuă a cadrelor didactice, modernizarea tehnologiilor didactice și, nu în ultimul rând, asigurarea conexiunii dintre învățământul superior și piața muncii.

În acest context, a fi un profesor bun înseamnă să asiguri o pregătire de specialitate corespunzătoare, dar și să formezi tineri capabili de adaptare rapidă la standarde mereu în schimbare.

Cuvinte-cheie: *discurs didactic, comunicare didactică, pedagogia competențelor, perceperea informației, limbaj verbal, nonverbal și paraverbal, feed-back.*

Studentul contemporan trăiește într-un mediu dinamic și este nevoit să-și formeze un reflex natural de adaptare. Din această mișcare dinamică și progresivă a societății rezultă necesitatea de a

asimila un volum tot mai mare de cunoștințe, prin urmare apare o discrepanță între timpul de care dispune obiectul pentru formarea sa și promovarea programelor și cursurilor inovative și necesitatea de perfecționare continuă a cadrelor didactice, modernizarea tehnologiilor didactice și, nu în ultimul rând, asigurarea conexiunii dintre învățământul superior și piața muncii.

În acest context, a fi un profesor bun înseamnă să asiguri o pregătire de specialitate corespunzătoare, dar și să formezi tineri capabili de adaptare rapidă la standarde mereu în schimbare. Prin urmare, cadrul didactic insuflă nu doar anumite valori, ci și asigură corelarea optimă a cunoștințelor, capacităților, priceperilor și deprinderilor, aptitudinilor și atitudinilor necesare pentru integrarea socială și profesională a personalității celui educat de-a lungul întregii vieți.

În mod concret, intervențiile educative se realizează prin acte de comunicare, al căror scop este producerea unor modificări la nivelul personalității celor ce sunt educați, prin intermediul limbajului verbal sau al celui gestual. Deși interesul față de problematica discursului didactic nu este unul inovator, nu putem nega valențele sale educative anume prin intenția de a influența, calitativ și cantitativ, existența omului, de a produce modificări comportamentale, de a conserva chiar anumite calități.

Deoarece toate interacțiunile care se stabilesc în cadrul procesului instructiv-educativ vizează, la modul general, transmiterea și receptarea unor mesaje cu conținut educațional, noțiunea de „discurs didactic” este identificată, de cele mai multe ori, cu „ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între profesori și elevi, aflați într-o anumită situație instructiv-educativă” [1, p. 5].

Este deosebit de interesantă și mențiunea profesorului V. Dospinescu, conform căruia „discursul didactic oferă imaginea unei întreprinderi în care sunt reinvestite [...] cunoștințe care nu pot fi „consumate” decât după ce au fost reciclate, recondiționate, într-un sens, reambalate, etichetate, cu termen de garanție a calității și a duratei folosirii” [3, p. 121].

Conform lui A. Leontiev, comunicarea didactică constituie un tip de comunicare profesională a pedagogului cu elevii în procesul de educație, cu anumite funcții pedagogice, orientată spre crearea climatului psihologic favorabil, activității de învățare [apud 2, p. 113].

Până nu de mult, în învățământul universitar, profesorul le prezenta studenților conținutul unui curs prin intermediul expunerilor și demonstrațiilor, sarcina studentului rezumându-se la reproducerea ulterioară mecanică a conținutului, chiar dacă întâmpină dificultăți de prelucrare și înțelegere a informației. Această manieră de abordare a predării și învățării contribuie prea puțin la formarea și dezvoltarea unei personalități autonome, dinamice și flexibile.

Astăzi, vechea perspectivă asupra discursului didactic, privit doar ca o expunere, este înlocuită de evoluția orientărilor conceptuale și de modernizarea învățământului superior prin deplasarea accentului pe educația centrată pe student. Prin urmare, studenții ajung în posesia cunoștințelor, a unor valori și norme de conduită prin receptarea informațiilor transmise de către profesor și descoperirea de către ei înșiși a acestora în urma depunerii unui efort personal.

Aceasta presupune efort, precum și măiestrie pedagogică, pentru a-i conferi discursului didactic o relație de interacțiune între pedagog și student, care au, fiecare, simultan, un dublu statut – de emițător și de receptor. Astfel, pentru a asigura calitatea procesului instructiv, pedagogul urmează să „îmbrace” discursul didactic nu doar într-o alură științifică, ci și să selecteze și să interpreteze elementele comunicării sale în funcție de orientarea gândirii și de interesele studenților săi. Deși studentul nu decodează semnificația mesajului imediat, dar îl reglementează repetat la orele de curs sau în realizarea sarcinilor individuale; în elaborarea unui discurs didactic, trebuie să ne gândim să-l structurăm astfel încât studentul să coopereze cu cadrul didactic, să acționeze pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor, să formuleze opinii și interpretări personale. Astfel, autorii de specialitate ne propun o serie de condiții care să asigure și să faciliteze integrarea mesajului transmis [1, pp. 8-10; 8, pp. 89]:

- a) mesajul să fie în raport cu sistemul noțiunilor propuse pentru transmitere, să fie formulat în termeni semnificativi pentru studenți;
- b) să conțină un minimum de informații noi, față de mesajele anterioare;
- c) să se utilizeze un limbaj adecvat și univoc: acuratețe, precizie, simplitate, accesibilitate;
- d) să fie reluat și ajustat în urma unui control al recepției prin feed-back;
- e) să depășească situațiile inhibitive;
- f) profesorul va avea încredere în sine, pentru a omite rigiditatea și stângăcia;
- g) profesorul va stabili contactul vizual cu studenții din sala de studii.

Dacă ar fi să analizăm condițiile ce oferă eficacitate discursului didactic, trebuie să menționăm că autorii de specialitate enumeră nu doar condiții operatorii, ci exprimă și necesitatea condițiilor de ordin afectiv. Numai atunci când este tratat cu empatie și este acceptat ca partener în activitatea didactică, studentul poate deveni receptiv la mesajele transmise spre el, reușește să pătrundă în esența conținuturilor, să pună întrebări, asigurând astfel schimbul de roluri – se înlătură deci inhibițiile provocate de starea de dependență față de profesor, de climatul de teamă.

L. Iacob evidențiază următoarele caracteristici ale comunicării didactice [5, pp. 33-34]:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic;
- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice;

- rolul activ pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera;
- combinarea în cadrul comunicării a celor două forme verbale: oralul și scrisul, dictate de ritmul, forma, conținuturile emise și recepționate;
- personalizarea comunicării didactice.

Caracteristicile de ansamblu ale discursului didactic vizate de autor ne conduc la ideea că condiție primară și obligatorie pentru eficiența învățării este înțelegerea conținutului propus. În realitate, la elaborarea discursului didactic, profesorul trebuie să țină cont de o serie de factori ce se referă îndeosebi la cantitatea de informație, banalitatea sau originalitatea, accesibilitatea și inteligibilitatea mesajului comunicat, formularea mesajului în termeni semnificativi și un minimum de informații noi față de mesajele anterioare. Prin urmare, pedagogul trebuie să se exprime simplu, iar conținutul să fie astfel organizat, încât să poată fi ușor de urmărit. Deși cadrul didactic utilizează un vocabular specializat, nu trebuie să încerce să impresioneze cursanții folosind cuvinte lungi și complicate. Ghidat de obiectivele curriculare și de conținuturile literaturii de specialitate, profesorul trebuie să selecteze și să personalizeze mesajul în funcție de destinatar și de nevoile de dezvoltare ale acestuia, să se orienteze spre descoperirea accesibilă de către studenți a sensului noțiunilor științifice.

Putem spune că succesul pedagogului de a ajuta studentul în achiziționarea unor cunoștințe depinde îndeosebi de receptarea corectă a informațiilor și de valorificarea lor în procesările pe care studentul le efectuează ulterior. Prin urmare, efortul pedagogului nu se finisează odată cu selectarea și codificarea mesajului. Acesta din urmă trebuie să dirijeze activitatea studentului spre analiza și ordonarea elementelor mesajului, spre efectuarea diverselor operații de selecție cât mai eficiente și mai creative [4, p. 98]. Aici, rolul profesorului se ridică la nivel de animator: el va organiza discuția, va anima dialogul și va veghea buna sa desfășurare.

Comunicarea didactică este eficientă când profesorul respectă cerințele menționate mai sus, dar se cere și din partea studenților capacitate de concentrare și participare activă pentru receptarea mesajului. Interacțiunile le oferă studenților prilejul de a-și exercita unele abilități de bază, cum ar fi [6, p. 45]:

- deprinderile și competențele de dialog, de dezbateră a unei probleme, de negociere și rezolvare a problemelor;
- capacitatea de a formula argumente și contraargumente, precum și de a le structura într-un sistem discursiv coerent;

- capacitatea de a aprecia și valoriza diferite perspective de gândire și acțiune, ca surse de îmbogățire intelectuală reciprocă;
- capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăților și stereotipurilor proprii sau ale altora.

Autorii de specialitate recomandă a exclude discontinuitatea discursului didactic, caracterizată prin pauzele frecvente și lungi, lipsite de semnificație, care denotă un tonus neuropsihic scăzut, concretizat în oboseală, stimă de sine scăzută, conceptualizare defectuoasă. Acestea, precum și intonația plată și monotona, obosesc ascultătorul și sugerează lipsa de încredere, timiditate excesivă, modestă experiență de comunicare publică. În acest sens, randamentul comunicării nu se reduce doar la formularea conținuturilor verbale ce transmit o informație, ci se ia în considerare și componenta paraverbală și nonverbală, ce exprimă atitudini și potențează sau subliniază efectele conținutului didactic.

În anul 1967, profesorii A. Mehrabian și M. Weiner, în lucrarea „Decoding of inconsistent communication”, au stabilit raportul de percepție a informației de către receptor (în cazul de față, studentul) într-o comunicare orală [9]. Astfel, autorii ne demonstrează că într-o comunicare orală 55% din informație este percepută și reținută prin intermediul limbajului nonverbal (prin expresia feței, gesturi, poziția corpului etc.). Limbajul corpului are un rol deosebit de important, căci poate sprijini, contrazice sau substitui comunicarea verbală.

38% din conținut este transmis prin intermediul elementelor vocale și prozodice. Limbajul paraverbal devine un instrument puternic de influențare a interlocutorului, dacă este utilizat competent. Paralimbajul ajută profesorul să obțină dragoste și căldură sufletească, aprobare și refuz cu mai multă ușurință decât limbajul verbal, ce constituie 7% dintr-o comunicare.

Psihologii au demonstrat că informațiile recepționate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reținute, în timp ce un climat afectiv stresant facilitează uitarea; deci un pedagog, pentru a fi ascultat, trebuie să folosească puterea vocii și să o varieze de la un moment al discursului la altul, adaptând-o ambianței, fără a exagera însă, deoarece volumul foarte mare determină devalorizarea interlocutorului. Pedagogul trebuie să ridice tonul doar pentru a sublinia ideile esențiale ale discursului său și pentru calmarea unei atmosfere gălăgioase.

Intensitatea vocii avantajează pedagogul în orice moment, căci o voce moderată și apăsată îl va ajuta să fie perceput ca o persoană calmă, sigură pe sine, echilibrată și competentă. Profesorilor li se recomandă un ton *parental*, pentru a fi convingători, ceea ce înseamnă o voce joasă, care exprimă calmul și autoritatea, oferind încredere.

Un ritm prea lent indică un pedagog plictisit și fără vlagă, deci este imposibil să se transmită un mesaj important, vorbind în acest mod, pe când un pedagog cu ritm prea rapid va transmite o stare de urgență și condiționează neînțelegerea mesajului.

Un bun pedagog va schimba viteza rostirii cuvintelor în concordanță cu mesajul: ceea ce-i comun și ne semnificativ se va rosti mai repede, iar ceea ce-i nou și important este rostit rar și apăsător. Cadrul didactic urmează să varieze ritmul vorbirii și pentru a crea o atmosferă de ascultare activă, dar și pentru a înlătura plictiseala, monotonia. Pentru a evidenția anumite idei dintr-un discurs, profesorul va rosti cuvintele mai rar și mai apăsător, în timp ce va trece rapid peste ceea ce i se pare ne semnificativ. Pedagogul trebuie să articuleze cuvintele clar, distinct, corect și să evite „înghițirea” unor silabe. Pauzele în vorbirea unui pedagog sunt, de multe ori, mai eficiente decât o mie de cuvinte. Acesta își poate exprima indignarea, uimirea sau nemulțumirea doar păstrând câteva secunde de tăcere. De multe ori, ceea ce nu este rostit de profesor, dar se lasă a fi subînțeles, influențează în o mai mare măsură studentul [7, pp. 190-192].

În mediul academic, profesorul deseori recurge la prelegere ca modalitate de transmitere a cunoștințelor. În acest sens, urmează să ne amintim de recomandările psihologilor, precum că scrisul este de șase ori mai lent decât rostirea, iar 90% din cunoștințele însușite se rețin din ceea ce se comunică și prin implicația directă a obiectului educației la propria formare. Urmează să luăm în calcul ritmul de scriere al cursanților. Și, pentru că în timp ce studentul ia notițe pierde o parte din comunicarea nonverbală, chiar se diminuează dimensiunea afectiv-afectivă a comunicării, se recomandă a structura discursul didactic astfel încât studentul să acționeze, să colaboreze cu profesorul și cu semenii lui, să răspundă la întrebări și să formuleze întrebări, ipoteze și opinii personale.

O comunicare didactică eficientă nu poate exista în afara feedbackului, căci reacția studentului pune la dispoziția cadrului didactic atât informația despre procesul de însușire, cât și despre procesul comunicării. Iată de ce L. Iacob menționează, despre feedback, că acesta este *comunicare despre comunicare și învățare* [5, p. 119].

Mânuită cu iscusință de către pedagog, conexiunea inversă îl va ajuta pe acesta să afle dacă discursul său a fost recepționat, pentru a lua eventuale măsuri de ameliorare a emisiei, în cazul în care a constatat distorsiuni ori obstacole în comunicare. Măiestria profesorului constă în valorificarea imediată a informației inverse prin precizări, suplimentări, invocarea altor mijloace de comunicare, reformularea demersului, astfel ca să asigure receptarea și interiorizarea mesajului educațional [5, pp. 119-120]. Întrebările asupra celor explicate, posibilitatea de exprimare liberă a

opiniilor, dialogul și dezbaterile sunt doar câteva modalități de a obține un feed-back prompt. De asemenea, considerăm că profesorul are nevoie să cunoască mijloacele nonverbale de comunicare nu numai pentru a le aplica, dar și pentru a le urmări și a le recunoaște la studenți. Ochii, poziția corpului, mișcările, semnele de întărire a mesajului recepționat sunt un indiciu al calității procesului comunicativ.

Activitățile de predare și învățare presupun acte de comunicare deosebit de complexe, al căror scop nu se rezumă doar la un simplu schimb de informații, ci vizează, deopotrivă, și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera, formarea unor comportamente. Performanțele discursive ale actorilor implicați sunt condiționate de consistența conținutului mesajelor, de respectarea exigențelor de ordine, coerență și claritate, de rigoarea argumentelor sau demonstrațiilor utilizate.

Doar când pedagogul va reuși să valorifice discursul didactic și să mobilizeze, prin el, gândirea studenților, supunându-i la o „gimnastică intelectuală”, după cum susține J. Piaget, atunci o informație va fi receptată corect și valorificată ulterior. Or, în conformitate cu *pedagogia competențelor*, o informație devine cunoștință când aceasta este transpusă într-o activitate practică și individul ce o deține este în măsură să identifice situațiile în care poate fi folosită.

Bibliografie

1. Albușescu, I., *Procedee discursive didactice*, București, EDP, 2009.
2. Bolboceanu, A., *Psihologia comunicării*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2007.
3. Dospinescu, V., *Semiotică și discurs didactic*, București, EDP, 1998.
4. Dumitru, I., Ungureanu, C., *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, București, Cartea Universitară, 2005.
5. Iacob, L., „Comunicarea în context educativ și didactic”, în *Didactica Pro*, 2004, nr. 2 (24), pp. 32-38.
6. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, Iași, Polirom, 2006.
7. Sadovei, L., Boțan, A., „Formarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi”, în *Orizonturi didactice. Forum științifico-practic Pedagogic Internațional*, Chișinău-Iași, StudIS, 2012, pp. 188-193.
8. Sălăvăstru, C., *Logică și limbaj în educație*, București, EDP, 1994.
9. Hanea, I.L., *Comunicarea nonverbală*. <http://www.scribd.com/> (vizitat 02.03.2012)

Utilizarea adecvată a cunoștințelor de didactică generală în predarea istoriei

Y. Ilașcu, dr. în pedagogie, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The present research deals with a problematic less, regarding transfer of knowledge in the field of general didactic, to one of the private didacticile of the didactic history. The content of instruction (history discipline, represented by different knowledge pertaining to specific political events, historical personalities, but also possession of language competencies) constitute essential component, which forms the basic structure of the history curricula. This component is subject to the educational objectives of the educational process that synthesizes all submitted student teaching requirements and social, for the work of formation and development of his personality.

Key-words: *the transfer of knowledge, the basic structure of the history curricula, the educational objectives of the educational process, the work of formation and development of his personality.*

Rezumat

Cercetarea prezentă abordează o problematică mai puțin întâlnită, referitoare la transferul cunoștințelor din domeniul didacticii generale spre didacticele particulare. Conținutul instruirii (reprezentat la disciplina Istorie prin diferite cunoștințe, ce țin de evenimente politice concrete, personalități istorice, dar și competențe de posedare a limbajului istoric) constituie componenta esențială care formează structura de bază a curriculei la Istorie. Această componentă este subordonată pedagogic obiectivelor procesului de învățământ care sintetizează ansamblul cerințelor pedagogice înaintate elevului și al celor sociale, referitoare la activitatea de formare – dezvoltare a personalității lui.

Cuvinte-cheie: *didactica generală, didactica particulară, didactica istoriei, evenimente politice concrete, personalități istorice, competențe de posedare a limbajului istoric, zone de cunoaștere a istoriei, istorie socială, economică, culturală și intelectuală.*

Predarea cursului de istorie, în procesul de evoluție a umanității, a avut în permanență drept obiectiv primordial formarea personalității și integrarea deplină a acesteia în activitatea civică a societății. Lumea contemporană, aflată în jurul profesorului de istorie, i-a pregătit un șir de provocări, care îi cer un joc de rol mai deosebit decât celelalte profesii didactice din școală și, totodată, ele (provocările) l-au lăsat să-i scape controlul asupra rolului pe care trebuie să-l joace istoria în afara clasei și a lecției de istorie.

Conținutul instruirii (reprezentat la disciplina *Istorie* prin diferite *cunoștințe* ce țin de evenimente politice concrete, personalități istorice, dar și prin *competențe de posedare a limbajului istoric*) constituie componenta esențială care formează structura de bază a curriculei la *Istorie*.

Această componentă este subordonată, pedagogic, obiectivelor procesului de învățământ care sintetizează ansamblul cerințelor *pedagogice* înaintate elevului și al celor *sociale*, referitoare la activitatea de formare – dezvoltare a personalității lui. Or, profesorul de istorie operează cu un set concret de noțiuni din didactica generală, mai apoi „transferându-le la zonele de cunoaștere” a istoriei. Pe segmentul raportului didactica generală – didactica istoriei, pe care putem să o numim convențional „zonă de utilizare adecvata a cunoștințelor din didactică generală la predarea istoriei”, se întâlnesc unele deficiențe de ordin metodologic.

În acest context, vreau să vă amintesc despre un lucru important. În 1996 Consiliul Europei a demarat o investigație fundamentală referitoare la predarea – învățarea istoriei Europei în sec. al XX-lea, dorindu-se, prin aceasta, accentuarea importanței acestei discipline de studiu în formarea personalității umane. În consecință, Robert Stradling, consultant la Consiliul Europei, a publicat studiul *Să înțelegem istoria secolului XX*. Autorul monografiei citate consideră că: „[...] în ceea ce privește istoria sec. al XX-lea, în Europa au avut loc importante modificări în sistemele educaționale, cu scopul extinderii conținutului curricular prin includerea istoriei sociale, economice, culturale și intelectuale, inclusiv a celei politice și diplomatice”.

Experiența acumulată în domeniul predării – învățării istoriei în Republica Moldova nu este atât de bogată, cercetarea acestui proces desfășurându-se de mai mult de 20 de ani, după proclamarea independenței Republicii Moldova. Până la acel eveniment, predarea – învățarea istoriei era dependentă de politica curriculară a ministerului de resort de la Moscova, iar cercetările din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească purtau caracter superficial. De altfel, tot la Moscova fuseseră pregătiți și didacticienii în domeniul istoriei (doi la număr, pe tot parcursul sovietic al Moldovei), care, dacă și au avut în vizor metodică predării – învățării istoriei, numai de utilizarea adecvata a cunoștințelor de didactică generală, în raportul ei cu istoria, nu le ardea, odată ce trebuiau să asigure vigilent (alături de

alte „organe competente”) ca în manualele de *istoria r.s.s.m.* să nu se strecoare nicio picătură de... **românism.**

Astăzi, când atât pe plan mondial, cât și în Republica Moldova se accentuează funcția formativă a învățământului, crește și mai mult rolul istoriei, care trebuie să contribuie, prin posibilitățile ei specifice, la educarea tinerei generații. Totodată, învățământul formativ înaintea deziderate noi, legate de utilizarea adecvata a cunoștințelor de didactică generală în didacticele particulare. Or, evoluția învățământului, atât în context mondial, cât și în Republica Moldova, în special, prin acceptarea funcției sale formative, amplifică și mai mult rolul istoriei. Caracterul reproductiv și dogmatic al conținuturilor predate la istorie urmează a fi înlocuit cu astfel de finalități, cum ar fi:

- formarea competențelor cognitive de utilizare a limbajului istoric și dezvoltarea creativității la elevi;
- formarea competențelor de lucru individual prin avansarea de ipoteze sau de elaborare a unor soluții originale la problemele istorice;
- formarea competențelor de analiză și aplicare în practica independentă a legităților istorice;
- formarea competențelor necesare inițierii unor activități de tip investigativ etc.

Aceste finalități au căpătat caracter universal în praxiologia școlară a lumii democratice și pot fi realizate eficient prin intermediul utilizării adecvate a cunoștințelor de didactică generală, apelând la *multifuncționalitatea ei structurală*, iar folosirea ideologică și manipularea istoriei sunt incompatibile cu principiile fundamentale ale activității Consiliului Europei. Studiile consacrate modernizării predării – învățării istoriei atât pe plan european, cât și pe plan mondial pun accentul pe rolul educativ al istoriei și combat stereotipul format în practica regimurilor totalitare, care susțineau ideologizarea istoriei și interpretarea dogmatică prin memorarea ei mecanică.

Deși cercetările științifice din ultimul timp cuprind numeroase investigații de profil, rămân necercetate încă multe aspecte de real interes ale didacticii istoriei, inclusiv aspecte pedagogice ale interacțiunii didacticii generale cu didactica istoriei.

Prin obiectivul de a cunoaște moștenirea istorică comună în aspectele sale locale, regionale, naționale, europene și globale identificăm un alt fenomen de actualitate în utilizarea adecvata a cunoștințelor de didactică generală – cel *al universalizării învățământului istoric*. Cercetătorul C. Cucos afirmă, în acest context, că *tendința convergențelor modelelor și a realizării unor concordanțe parțiale între mai multe sisteme naționale de educație (sub aspectul conținuturilor, proceselor, validărilor etc.) este din ce în ce mai evidentă... Această evoluție este dictată nu de sistemele educative în sine, ci de determinări supraetajate (economicul, politicul, strategicul), care impun asemenea cuplări și integrări organizatorice.*

În Republica Moldova s-au făcut anumite cercetări în domeniul predării – învățării istoriei, acestea neelucidând însă întreg spectrul de probleme specifice lui. Putem menționa investigațiile în domeniul didacticii istoriei realizate de I. Țurcanu, E. Muraru, S. Musteață, N. Petrovski etc., ideile cărora facilitează soluționarea multor probleme legate de aspectele predării – învățării istoriei în ciclul preuniversitar. S-au efectuat cercetări la didactica istoriei cu referire la specificul din Republica Moldova și de dincolo de hotarele ei. În acest sens, trebuie menționată cercetarea olandezului Wilhelmus Petrus Van Meurs. Păcat că lucrarea acestui cercetător nu a avut rezonanță în viața științifică și mai ales în didactica istoriei din realitatea R. Moldova. Accentuez că multe lucruri văzute din afara cercului nostru de probleme sunt, câteodată, redacte exact; în acest context, menționăm că nu trebuie ignorate nici opiniile cercetătorului Mihai Bruhis. Cercetări concrete nemijlocit la aplicarea strategiilor euristice și valoarea formativă în predarea – învățarea istoriei nu s-au efectuat.

Din aceste considerente, cele menționate anterior m-au condus spre următoarele raționamente:

- În didactica istoriei s-a creat o situație când varietatea de metode interactive influențează tot mai mult procesul predării – învățării istoriei, se editează manuale pentru elevi, manuale pentru profesori, ghiduri metodologice, materiale-suport, teste-grilă pentru cele mai exacte și autentice evaluări ale elevului, a devenit un lucru obișnuit utilizarea computerului în studierea istoriei, accesarea unor baze de date din diferite colțuri ale lumii, aplicarea tehnicilor speciale de instruire programată, a tehnicilor de transmitere și de preluare a informațiilor prin sistemul video, a tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învățării asistată de calculator a istoriei, biblioteca on-line, note-bookul individual, FlipChart în locul tablei și cretei multisekulare, retroproiectoarele moderne, cu posibilități de a prezenta foarte calitativ schițe, diagrame, scheme, planșe și orice tip de hartă istorică alb-negru sau color.

În același timp, problema reorientării caracterului reproductiv spre cel formativ al învățării istoriei rămâne încă insuficient abordată, nu este elaborată o *metodologie specială* de realizare a acestui demers didactic, în condițiile în care noțiunile din didactica generală încă nu s-au conturat în noua sa *dimensiune multifuncțională*.

Valoarea practică a utilizării adecvate a cunoștințelor de didactică este materializată de didacticieni în procesul de elaborare a manualelor de istorie, în vederea repartizării conținutului informațional pe domenii relevante ale istoriei. Are loc o reconceptualizare a conținuturilor într-o unitate logică dintre compartimentul predat cu cel aplicativ și multidimensional – *local, regional, european, global*.

Utilizarea adecvată a cunoștințelor de didactică generală oferă următoarele oportunități, pe care trebuie să punem accentul în predarea istoriei:

- *compartimentul aplicativ al curriculumului la istorie poate fi realizat preponderent în baza utilizării adecvate a cunoștințelor de didactică generală în predarea istoriei, aplicând integral termenii-cheie de la istorie, structurate în câteva domenii relevante sau sfere de activitate umană;*
- *mecanismul didactic de formare a competențelor cognitive de utilizare a limbajului istoric, prin utilizarea adecvată a cunoștințelor de didactică generală în predarea istoriei, implică o abordare complexă și universală, asigurând pregătirea elevilor pentru viață.*

Considerații psihopedagogice privind comunicarea empatică și tolerantă

Lilia Țurcan,
masterandă, Educația pentru carieră universitară

Abstract

The article proposes the analysis of the correlation between communication and emotionality in order to delimit the peculiarities of the tolerant and empathic communication: the convergence and the synchronization of the affective experiences of the partners aiming at enhancing the feedback action, the emotional effort of the affective transfer within the communicative situation of the interlocutor, the acceptance of the personal characteristics as well as the educational level of the interlocutor etc.

Key-words: *communication, emotionality, the communicative situation*

Rezumat

Articolul propune analiza corelației dintre comunicare și afectivitate pentru delimitarea particularităților comunicării empatică și tolerante: convergența și sincronizarea trăirilor afective ale partenerilor pentru sporirea retroacțiunii, efortul comunicativ de transpunere emoțională în situația comunicativă a interlocutorului, acceptarea caracteristicilor personale și a nivelului de educație al interlocutorului etc.

Cuvinte-cheie: *comunicare empatică, comunicare socială a emoțiilor, comunicare bazată pe cultură emoțională, competență de comunicare.*

Societatea continuă să existe prin comunicare. Comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Pentru a forma o comunitate sau o societate, oamenii trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri, aspirații, cunoștințe. Comunicarea asigură dispoziții emoționale și intelectuale asemănătoare, moduri similare de a răspunde la așteptări și cerințe.

Comunicarea este o componentă esențială a vieții, ce necesită înțelegere și descifrare adecvată pentru realizarea scopurilor. Arta de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care ne naștem. Învățăm să comunicăm dat fiind faptul că comunicarea are o influență foarte mare asupra personalității, sinele construindu-se în interacțiune cu ceilalți. Pentru a stăpâni comunicarea, trebuie să o înțelegem, să înțelegem elementele ei de bază.

Termenul *comunicare* este legat de existența noastră ca oameni, mai apoi ca societate, fiindcă ființele umane și comunicarea sunt interdependente. Fără comunicare și limbaj, pentru noi, ca ființe ce interacționăm și relaționăm în cea mai mare parte sau chiar în întregime prin actul comunicării, existența pe pământ ar fi inutilă. Comunicarea este un proces dinamic, aflat într-o permanentă transformare. Societatea există datorită comunicării, ea înseamnă comunitate și este văzută ca un proces care implică participare din partea membrilor unei societăți [8].

Termenii *afectivitate* și *comunicare* desemnează fenomene psihosociale de mare complexitate ce au dat naștere unor dispute controversate, neexistând nici astăzi o unitate de vederi ce țin de conotațiile acestora. Expresivitatea și decodificarea sensului emoțiilor reprezintă un mod important de transmitere a informațiilor, afirmă M. Cojocaru-Borozan [1, p. 175]. Argumente în favoarea necesității de a decodifica implicațiile afectivității în comunicare a avansat încă C. Darwin (1872), constatând implicit că emoțiile au funcție comunicativă – „expresia (facială sau, în general, corporală) a individului produce o anumită impresie asupra partenerului de comunicare” [3, p. 18]. După cum a demonstrat Darwin, sistemul expresiv emoțional servește ca bază pentru dezvoltarea sistemului de comunicare. Funcția comunicativă a emoțiilor, evocată de Jacques Cosnier, este un mod original de a privi emoțiile din perspectiva comunicării: comunicare cu sine, comunicare cu ceilalți, insistând și asupra funcției „relaționale” a acestora [ibidem, p. 167].

Simplul fapt de *a reflecta asupra impactului afectivității în comunicare* poate aduce clarificări esențiale în modul de a acționa eficace în relațiile interpersonale din contextul educațional, pentru a transmite competent, explicit și implicit nu doar conținuturi științifice, ci și conținuturi afectiv-atitudinale (emoții, sentimente, dispoziție generală pozitivă), creând astfel oportunități de a interpreta comunicarea sub raportul gestionării profesionale, în primul rând, al proceselor intrapsihice [2, p. 89].

Actul comunicării, notează R. Rășcanu (2003), se realizează prin intermediul imaginilor, noțiunilor, ideilor; având conținut informațional, facilitează manifestarea conduitelor umane afective, producând astfel consonanță sau disonanță psihică, efecte de acceptare sau refuz, concordanța sau neconcordanța trăirilor emoționale [9, p. 13]. Prin intermediul comunicării, explică

cercetătoarea, se transmit trebuințele și aspirațiile ce arată existența unui conținut motivațional fără de care nu este posibilă activitatea umană. Iată de ce este atât de important a înțelege detaliat sistemul conexiunilor și intercondiționărilor dintre afectivitate și comunicare atât la nivel intrapsihic, cât și la nivelul comportamentului comunicativ.

În evoluție, termenul **comunicare empatică**, luat în discuție, a cunoscut o adevărată evoluție semantică. Acest lucru a fost determinat de faptul că fenomenul propriu-zis al comunicării interumane îi preocupă pe tot mai mulți logicieni, lingviști, psihologi, sociologi etc. În cele ce urmează, ne vom referi succint la definirea și interpretarea comunicării din diverse puncte de vedere. Astfel, în DEX *comunicarea* este definită ca acțiunea de a comunica și rezultatul ei, termenul este sinonim cu *înștiințare, știre, veste; raport, relație, legătură, prezentare*, într-un cerc de specialiști, a unei contribuții personale într-o problemă științifică; iar verbul *a comunica* înseamnă „a face cunoscut; a informa” etc. [10, p. 205].

Retroacțiunea comunicativă poate fi asigurată printr-o comunicare bazată pe cultura emoțională, având următoarele caracteristici definitorii: (a) crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil învățării prin exprimarea unor atitudini de interes pentru dezvoltarea comunicării cu elevii; (b) caracterul pronunțat explicativ; (c) structurarea mesajelor didactice conform logicii pedagogice și dispoziției emoționale (*dezirabil pozitive*); (d) rolul activ al profesorului de emițător și receptor care selectează informațiile, le face accesibile, le organizează și, mai ales, le personalizează în funcție de specificul vârstei; (e) realizarea funcțiilor afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă, pentru educat și educator, urmărind atingerea finalităților educaționale [2, p. 89].

Considerăm că a comunica nu înseamnă doar a vorbi. După cum menționează A. Nuță (2004, p. 33), a comunica înseamnă, în primul rând, să asculți. Darul ascultării este unul din cele mai mari daruri pe care le putem oferi celorlalți. Oamenii adoră să fie ascultați, au o nevoie profundă de a fi acceptați. Pentru a fi acceptați, trebuie să fie înțeleși, trebuie să fie ascultați când se exprimă [5, p. 35]. O persoană ascultă la unul din cele patru niveluri: (a) ignoră interlocutorul (neascultându-l, de fapt); (b) se prefăce că ascultă (*da, da, hmmm, așa*); (c) ascultă selectiv (doar fragmente); (d) ascultă activ (concentrează energia pe cuvintele rostite).

Menționăm, în această ordine de idei, conceptul de „comunicare empatică”. Principiul comunicării empatică se bazează pe înțelegerea partenerului de comunicare și, respectiv, pe găsirea căilor prin care mesajul transmis să fie înțeles de acesta. Comunicarea empatică reprezintă cea mai importantă aptitudine de comunicare care implică formarea capacității de ascultare empatică. Versus

cele patru modalități ale comunicării – citirea, scrierea, vorbirea și ascultarea –, puține persoane beneficiază de educația ascultării.

Tactica esențială a ascultării empatică este să se reformuleze conținutul și, dacă este posibil, să se reflecte sentimentele în mesajul prezentat de interlocutor, pentru ca acesta să sesizeze modul în care a fost perceput [6].

A. Niță prezintă 12 blocaje în procesul de ascultare (pp. 35-40).

Pentru a eficientiza comunicarea, vorbitorul trebuie să posedze anumite calități, precum: acuratețe, empatie, sinceritate, realizarea contactului vizual, ritmul vorbirii, pauzele de vorbire – care sunt recomandate atunci când vorbitorul dorește să pregătească interlocutorii pentru a recepționa o idee importantă.

Calitățile dezirabile ale ascultătorului sunt: *disponibilitatea pentru ascultare, manifestarea interesului, ascultarea în totalitate, urmărirea ideilor principale, ascultarea critică, concentrarea atenției* [4, p. 38], deoarece comunicăm eficient atunci când suntem atât auziți, cât și ascultați. Pentru a reuși această „performanță”, avem nevoie de capacitatea de a „jongla” cu diferite stiluri de comunicare adaptate la situațiile cu care ne confruntăm și mai ales la oamenii cu care interacționăm.

Cum aflăm care este strategia potrivită de comunicare? Răspunsul este dat de capacitatea de a ne modifica starea emoțională în timpul comunicării de atâtea ori de câte situația o cere. Pentru o comunicare eficientă, cunoașterea interlocutorului poate fi un avantaj întru optimizarea retroacțiunii. Cu toate acestea, folosirea strategică a unui anumit stil de comunicare emoțională este potențată de conștientizarea caracteristicilor specifice propriului nostru stil de comunicare emoțională [7].

Psihologul rus Л. Выготски demonstrează că dezvoltarea intelectuală este atât rezultatul proceselor interne, cât și al proceselor sociale, menționând că produsele gândirii apar ca urmare a unor interacțiuni comunicative, fapt ce ne-a determinat să gândim asupra unei dimensiuni comunicativ-relaționale a culturii emoționale a profesorului, pornind de la ideea că structura culturii emoționale include două aspecte: intrapersonal și interpersonal sau social [11, p. 480].

În concluzie, analizând comunicarea empatică, considerăm oportun a prezenta două din cele șapte axiome ale școlii de la Palo Alto:

1. *Comunicarea e un proces continuu* ce nu poate fi abordat în termeni de stimul-răspuns sau cauză-efect. Comunicarea seamănă mai mult cu o spirală fără început și fără sfârșit, decât cu un segment cu două capete. Pe această spirală inițiem o relație de comunicare cu altcineva pentru că ne dorim sau ne propunem.

2. Comunicarea este ireversibilă, dat fiind faptul că nu se poate lua înapoi mesajul care a fost comunicat cuiva simetric [5, p. 18].

La finalul acestei analize, concluzionăm prin afirmația că valoarea comunicării empatică este unanim recunoscută drept *cheie a excelenței și conviețuirii armonioase într-o societate în plină dezvoltare. Comunicarea este cea ce consolidează societatea* și îi asigură funcționalitate, eficacitatea comunicării fiind vitală pentru prosperarea întregii societăți.

Bibliografie

1. Cojocaru, M., *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor, Chișinău, 2011, p. 175.
2. Cojocaru, M., *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, 2010, p. 89.
3. Darwin, C., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, Murray, Ed. Complexes (trad. fr. 1981, Bruxelles), 1872, p. 18.
4. Sadovei, L., Papuc, L., Cojocaru, M., *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală*. Suport de curs, Chișinău, 2009, p. 35.
5. Nuță, Adrian, *Abilități de comunicare*, București, Ed. SPER, 2004, p.18.
6. http://www.mpt.upt.ro/doc/curs/gp/Bazele%20Managementului/Functia%20de%20antrenare%20cap.%204_.pdf.
7. <http://www.lifelong.ro/comunicarea-emotionala-si-comportamentul-non-verba>.
8. Wikipedia
9. Rășcanu, R., *Psihologie și comunicare*, ediția a II-a, București, Editura Universității, 2003, p. 39.
10. *Dicționar explicativ al limbii române*, București, 1998, p. 205.
11. Выготский, Л.С., *Педагогическая психология*. Под ред. В.В. Давыдова, Москва, Педагогика, 1991.

Perspective ale comunicării orientate spre dezvoltarea toleranței

Lilia Țurcan, *masterandă,*
Educația pentru carieră universitară,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The study presents a scientific discourse regarding the communication oriented towards the development of the communicative tolerance. Valuable in this respect, are the didactic communication peculiarities and the structural components of the communicative competence which concede the rating of the affective problems within the educational context.

Key-words: *a scientific discourse, the communication, the didactic communication.*

Rezumat

Studiul prezintă un discurs științific privind comunicarea orientată spre dezvoltarea toleranței comunicative. Valoroase, în acest sens, devin particularitățile comunicării didactice și componentele structurale ale competenței de comunicare, care permit determinarea problemelor afective în context educațional.

Cuvinte-cheie: *comunicare didactică, competență de comunicare, comunicarea tolerantă.*

Cercetătorii din domeniu oferă mai multe definiții comunicării, relevând anumite particularități pe care le consideră mai importante. R. Ross susține că „actul de comunicare reprezintă nu doar un proces, dar este unul mutual, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă” [11, p. 9]. Același autor consideră că procesul comunicării este întotdeauna schimbător, dinamic și reciproc. Continuatori ai acestei idei, T. Gamble și M. Gamble definesc comunicarea ca fiind „un transfer deliberat sau accidental al înțelesului” [5, p. 6].

O comunicare eficientă presupune obligatoriu anumite elemente de care depinde realizarea întregului proces comunicațional. În literatura de specialitate, elementele comunicării sunt: emițătorul, receptorul, mesajul, feed-backul, canalul de comunicare și contextul [9, p. 18]. *Emițătorul* reprezintă un individ, un grup sau o instituție care posedă o informație mai bine structurată decât receptorul; presupune o stare de spirit (motivație); un scop explicit (alăturat mesajului) și unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului) [6, p. 60]. *Receptorul* este individul, un grup sau o instituție cărora le este adresat mesajul sau intră în posesia lui în mod întâmplător și primesc mesajul într-un mod conștient. Receptorul este foarte important în construirea unei relații de comunicare eficiente; atunci când definește comunicarea, M.F. Agnoletti consideră că aceasta „este un proces complex, în care informația și mesajul sunt mai puțin importante decât chestiunea esențială de a ști cui te adresezi” [8, p. 63].

Mesajul presupune un mozaic de informații obiective, judecăți de valoare care vizează informațiile (*subiectiv*), judecăți de valoare și trăiri personale în afara acestor informații etc. „Mesajele includ datele transmise și codul de simboluri care intenționează să ofere un înțeles specific, particular acestor date” [7, p. 431]. Cercetătorii T.K. Gamble și M. Gamble afirmă că mesajele „sunt transmise prin mai multe canale; astfel, nivelul și forma interacțiunii sunt definite de caracteristicile contextului” [3, p. 126]. J.R. Freund și A. Nelson notează că există cel puțin patru forme diferite de mesaj [ibidem, p. 145]: (a) mesajul ce există în mintea emițătorului (regăsit ca atare în gândurile acestuia); (b) mesajul care este transmis de emițător (definind modul în care

transmițătorul codează mesajul); (c) mesajul care este interpretat (decodat de receptor); (d) mesajul care este reamintit de acesta.

În concepția lui L. Șoitu, comunicarea umană, în general, presupune știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feed-back-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt, cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeles [14, p. 50]. Criteriile, valorile și credințele sunt trei elemente diferite pentru fiecare dintre parteneri, pe interferența cărora este întemeiată comunicarea. Prin urmare, comunicarea poate să se realizeze dacă individul deține o bună competență de comunicare (comprehensiune, producere a mesajului în forma scrisă sau orală etc.). În acest context, L. Șoitu precizează că, pentru a genera comunicarea, urmează a realiza atât formarea atitudinilor, cât și formarea capacităților de comunicare prin întreg arsenalul comunicativ [ibidem, p. 163].

Comunicarea ca act, sistem, cod sau mijloc, continuă ideea R. Rășcanu, stă la baza organizării și dezvoltării sociale, influențând raporturile pe orizontală și pe verticală între oameni – intervenind chiar în aspirațiile lor intime și de carieră, dar și în cunoașterea realității [10, p. 10].

Noțiunea de „competență de comunicare” a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente ale competenței de comunicare: *lingvistică, sociolingvistică, discursivă, socioculturală, strategică și socială*. Considerată de autori din diverse spații capacitate globală ce cuprinde capacități comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții [4, p. 60], competența de comunicare este deosebit de importantă atât pentru dezvoltarea personală, cât pentru dezvoltarea profesională.

Particularitățile comunicării sunt evidențiate de multitudinea situațiilor de comunicare, având rolul de a-i pune pe oameni în raporturi interpersonale. Comunicarea umană urmărește realizarea unor scopuri privind transmiterea anumitor semnificații, se desfășoară într-un context, are caracter dinamic și ireversibil în situații de criză. Procesul de comunicare are un ritm rapid, orice mesaj având un conținut manifest (*la vedere și cu impact imediat*) și un conținut implicit latent (întârziat). În comunicarea interpersonală, afectivitatea are un rol deosebit de important, întrucât creează fondul unor relații eficiente dintre actorii câmpului social pe variate dimensiuni.

Dimensiunile comunicării sunt: comunicarea exteriorizată (*acțiunile verbale și nonverbale observabile de către interlocutori*), metacomunicarea (*ceea ce se înțelege dincolo de cuvinte*), intracomunicarea (*comunicarea realizată de fiecare individ în forul său interior, la nivelul sinelui*).

Elementele structurale ale comunicării sunt cel puțin doi parteneri, între care se stabilește o relație: emițătorul și receptorul.

Comunicarea didactică presupune raportul bilateral profesor – elev; conform dicționarilor de pedagogie, comunicarea didactică poate fi considerată „[...] un principiu axiomatic al activității de educație ce presupune un mesaj educațional elaborat de subiectul educației (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (școlar), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă” [15, p. 32].

Din comunicare, se pot desprinde viziuni, sisteme de valori, modele, mecanisme, strategii și tactici de importanță diagnostică pentru eul real, pentru producătorul discursului. Competența de comunicare didactică, în viziunea cercetătoarei L. Sadovei, constituie un ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional [12, p. 35]. Conform nivelurilor comunicării didactice, comunicarea *intrapersonală* solicită afectivitatea individului, percepțiile, motivațiile, atitudinile, credințele, cunoștințele, care, la un loc, formează un cadru de referință prin care un individ răspunde unui mesaj, comunicarea *interpersonală* determină dezvoltarea identității individuale.

Problemele afective în comunicarea didactică sunt:

- ✓ rezistență scăzută la comunicarea emoțională;
- ✓ deficitul de energie emoțională, schimbare de dispoziție;
- ✓ lipsă de expresivitate și originalitate emoțională, agitație sau apatie;
- ✓ ritm scăzut de adaptare la câmpul școlar, analfabetism emoțional;
- ✓ nivel scăzut al culturii emoționale, reflectată prin dezechilibru emoțional;
- ✓ lipsă de sensibilitate și maturitate afectivă;
- ✓ conflicte interpersonale, stres;
- ✓ rezistență scăzută la activitatea de învățare și studiu individual;
- ✓ inexpresivitate afectivă, nedezvoltarea competenței sociale și comunicative;
- ✓ eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă;
- ✓ incoerență acțională, dificultatea sau incapacitatea de a descrie propriile sentimente;
- ✓ dificultatea de a percepe emoțiile altora, de a diferenția stările emoționale, exprimând vocabular emoțional limitat;
- ✓ incapacitate de cunoaștere a dispoziției emoționale;
- ✓ rigidizarea vieții emoționale (*constricția*);

- ✓ incapacitatea de autoexaminare și autocunoaștere;
- ✓ capacități minime de a conștientiza, de a trăi și de a exprima sentimentele.

El. Macavei susține că trebuințele biopsihice – nevoia de informații și nevoia de comunicare – creează fundamentul motivațional pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică [13, p. 172]. Din aceste rațiuni, nevoia de comunicare determină și apariția în conduita comunicativă a unor particularități afective ale partenerilor comunicării.

Dumitru Gheorghe definește comunicarea ca modalitate de interacțiune psihosocială pentru a influența comportamentul celuilalt. Caracteristicile solicitate sursei emițătoare sunt: *credibilitatea, atractivitatea, autenticitatea, demnitatea, implicarea, motivația, inteligibilitatea, originalitatea, prezența fizică, automonitorizarea, reactivitatea* [2, p. 55].

Particularitățile comunicării sunt determinate de multitudinea situațiilor de comunicare. Caracteristicile comunicării didactice sunt: caracter bilateral, caracter explicativ, logica pedagogică, dublu statut al profesorului de emițător și receptor, caracter activ participativ, caracter evaluativ. Comunicarea didactică este o activitate psihofizică de interacțiune psihosocială și de influență continuă prin limbaje specifice [1, p. 12] .

Prin urmare, concluzia ce se reliefează în acest câmp de idei arată asupra unor perspective ale comunicării orientate spre dezvoltarea toleranței pentru optimizarea interacțiunii comunicative în mediul educațional, comunicarea tolerantă fiind posibilă prin sincronie interacțională, prin intrare simultană în vibrație afectivă a emițătorului și receptorului, dificil de atins [ibidem, p. 16] din cauza unor dificultăți afective care subminează compatibilitatea psihologică a partenerilor comunicării.

Bibliografie

1. Ciobanu, O., *Comunicarea didactică*, Editura ASE, București, 2003, p. 12.
2. Dumitru, Gh., *Comunicare și învățare*, EDP R.A., București, 1998, p. 55.
3. Edmonson, W., *Spoken Discourse. A Model for Analysis*, New York, Longman, 1981, p. 126.
4. Gonciar, V., *Dezvoltarea competențelor de comunicare . Psihologie*, 2009, p. 60.
5. Gamble ,T.K., Gamble, M., *Communication Works*, New York, McGraw-Hill, 1993, p.6.
6. Hinton, B., Reitz, H., *Groups and Organizations. Integrated Readings in the Analysis of Social Behavior*, Wadsworth Publishing Company, California, Inc., Belmont, 1971, p 60.
7. Hellriegel, D., Slocum, J., Woodman, R., *Organizational Behaviour*, SUA, West Publishing Company, 1992, p. 431.
8. Mucchiell, A., *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Iași, Polirom, 2002, p. 63.
9. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, Iași, Polirom, 2004, p. 18.

10. Rășcanu, R., *Psihologie și comunicare*, ediția a II-a, București, Editura Universității, 2003, p. 10.
11. Ross, R., *Speech communication*, New Jersey, Prentice-Hall, 1986, p. 9.
12. Sadovei, L., Papuc, L., Cojocaru, M., *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs*. Chișinău, 2009, p. 35.
13. Sadovei, L., *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, 2008.
14. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001, p. 163.
15. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, București, 2000, p. 32.