

In Honorem Profesorului Ioan Caproșu
La Mulți Ani, Domnule Profesor Ioan Caproșu!
Vivat, crescat, floreat!

Pentru noi, colegii și prietenii Domniei Sale din Basarabia, profesorul Ioan Caproșu a devenit o figură de referință încă din primele clipe ale întâlnirii cu el. Îl caracterizează și îl prind bine pasiunea și entuziasmul tineresc, jovialitatea, erudiția și prestanța științifică. Tumultuos și plin de setea cunoașterii științifice a istoriei, Dumnealui face parte din tagma cărturarilor, a erudiților și este un păstrător de seamă al valorilor naționale.

La sfârșitul acestei veri cu mult soare, toți cei care îl cunosc – cum e și firesc – s-au pronunțat asupra operei și a omului Ioan Caproșu, care a împlinit vârsta onorabilă de 80 de ani.

Profesorul Ioan Caproșu s-a născut la 26 august 1934, în comuna Mitoc, județul Botoșani. A absolvit în 1954 cursurile școlii pedagogice de la Șendriceni, urmându-le apoi pe cele ale Facultății de Istorie și Filologie a Universității „A.I. Cuza” din Iași. Din 1958 până în 1979 a fost cercetător la Institutul de Istorie „A.D. Xenopol” (din 1972, șef al Sectorului de Istorie Medievală). După susținerea tezei de doctor în istorie, în anul 1979, a început activitatea în cadrul Facultății de Istorie a Universității „A.I. Cuza” din Iași, în calitate de lector la Catedra de istorie universală. Profesor universitar, șef de catedră și apoi decan al Facultății în 1990 (reales în 1992), Ioan Caproșu a descoperit în munca didactică o activitate complementară celei științifice. În 1981-1986 a fost visiting professor al unor universități din SUA (Portland) și Anglia (Cambridge).

Una dintre direcțiile de cercetare a profesorului Ioan Caproșu se conjugă armonios cu editarea izvoarelor medievale în colecția monumentală Documenta Romaniae Historica: A. Moldova. Este, de fapt, unul dintre coloșii civilizației cuvântului scris pe pergament și hârtie.

Profesorul Ioan Caproșu simte și trăiește viața în dimensiunile ei concrete și în expresia lingvistică vie a pisarilor și logofeților, a popilor și dascălilor, a negustorilor și boierilor, a orășenilor și târgoveților de odinioară după textul medieval sau modern. Este îmbucurător faptul că la editarea volumelor din prestigioasa colecție sus-numită sunt atrași și tineri cercetători – prin aceasta, domnul profesor le transmite noilor generații de istorici tainele scrisului slav și ale celui slavo-român (chirilic) și amănuntele realității vii de altă dată, tănuite între cutele uricilor, zapisurilor, ispisoacelor și sureturilor noastre. Printre tinerii coautori ai DRH se numără și

tânărul Valentin Constantinov de la Chișinău, care vine să completeze echipa de arheografi condusă de membru corespondent al AȘM Demir Dragnev.

Munca de editare a colecțiilor de izvoare se referă și la alte lucrări de anvergură. Este vorba despre *Monumenta Linguae Dacoromanorum. Biblia 1688*: un proiect uriaș, înscris în planul de colaborare dintre Universitatea „A.I. Cuza” din Iași și Universitatea „Albert Ludvig” din Freiburg. Au fost tipărite mai multe tomuri (părți). Zece volume au fost editate în colecția de documente referitoare la istoria orașului Iași.

Activitatea domnului profesor mai înseamnă și alte câteva direcții de cercetare. Interesul față de camătă în Moldova medievală, studiată în teza de doctor, s-a materializat în monografia *O istorie a Moldovei prin relațiile de credit până la mijlocul secolului al XVIII-lea*, Iași, 1989. Împreună cu N. Grigoraș, a publicat lucrarea *Biserici și mănăstiri vechi din Moldova. Până la mijlocul secolului al XV-lea*, București, 1967; ediția a doua, 1971. În 1974 a fost editată lucrarea *Iașii vechilor zidiri până la 1821*, volum ce continuă prima variantă, elaborată de Dan Bădărău. La Chișinău, a apărut în 1992 monografia *Relațiile economice ale Brașovului cu Moldova*, pregătită în colaborare cu Constantin A. Stoide.

În acest context, pot fi menționate două instrumente de lucru indispensabile pentru orice cercetător al izvoarelor medievale din veacurile al XVI-lea – al XVII-lea: indicele de nume și locuri la vechea serie DIR, A, lucrări elaborate cu mulți ani în urmă de către cunoscutul istoric Alexandru I. Gonța.

În afară de volumul din seria A. Moldova a colecției *Documenta Romaniae Historica*, Ioan Caproșu a publicat, de-a lungul anilor, un număr impresionant de documente medievale din arhivele românești, dar mai ales din arhivele străine. A participat și la elaborarea unor lucrări colective de referință, a sintezelor de istorie, a dicționarelor de specialitate și a lucrărilor cu caracter enciclopedic.

În 1975 profesorul Ioan Caproșu a fost destins cu Premiul „Nicolae Bălcescu” al Academiei Române. În 1990, Academia Română i-a acordat Premiul „B.P. Hașdeu”. Pe parcursul activității științifice și didactice, profesorului Ioan Caproșu i-au fost decernate mai multe diplome de onoare, diplome de excelență și premii de către diverse instituții de învățământ și publice, inclusiv Premiul „Opera Omnia” al Consiliului Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior al Ministerului Educației și Cercetării din România. Pentru cercetare științific, în 2004 a fost decorat cu ordinul „Meritul Cultural” în grad de Ofițer. Recent, Academia Română i-a conferit titlul de „Membru de Onoare al Academiei”.

Pentru activitatea științifică și didactică și pentru colaborarea prodigioasă cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Senatul Universității i-a conferit în anul 2000 titlul Doctor Honoris Causa. Iată de ce noi, crengiștii, ne mândrim enorm de mult cu succesele domnului profesor. La invitațiile UPS „Ion Creangă” și a Institutului de Istorie al AȘM, Consiliul Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică l-a decorat în 2013 cu medalia „Dimitrie Cantemir”.

Cu prilejul împlinirii vârstei de 80 de ani, colectivul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” îi urează distinsului profesor Ioan Caproșu multă sănătate, căci de succese, admirație și recunoștință din partea colegilor și discipolilor, suntem siguri, se bucură din plin.

Prof. univ. dr. Nicolae Chicuș, rectorul UPS „Ion Creangă”,
prof. univ. dr. hab. Gheorghe Gonța,
șeful Catedrei de istoria românilor

Cum interpretăm devianța: ca o abatere de la normele de orice natură sau ca o încălcare a normelor de o anumită natură?

Mihai Șleahțiți,

dr. în psihologie, dr. în pedagogie

Abstract

In the late '30s, T. Sellin and R. K. Merton, being concerned with identifying the study subject of sociocriminogenesis, resort to a first attempt to formulate the concept of *deviant behavior*. According to them, the latter can be narrowed down either to *the ensemble of behaviors against the norms of conduct or institutional order* or to *a normal reaction of normal people placed under abnormal conditions*.

From those far years up to present, the point of view, according to which *the deviant behavior signifies abnormality* remains, ultimately, immutable, supported by most researchers focused on the issue of social field.

Although, apparently, things became clear, a question, however, remains imperative: in saying „*a deviation from existing social norms*” one must have regard to *the norms of any kind*, which equally aim at *morality, legislation, mental condition, physiological and sensorial condition, sexual life, religious or aesthetic culture or just a certain type of norms* (the one that relates to morality, for example)?

The data we dispose at the moment, allow us to say that, in principle, the *deviance* can be approached in a *broad manner* (= „*all acts or states which have in common the fact that they offend the feelings, expectations and norms of the community in which they arise and manifest*”), in a *narrow manner* (= *deviations from the socio-moral norms, which anticipate, essentially, the*

ideal type of adaptive responses that put in an exemplary order the motives, beliefs, feelings, goals and structures of consciousness of the social actors) or, where appropriate, in both manners.

La 1938, T. Sellin și R.K. Merton, doi cunoscuți sociologi americani, fiind preocupați de identificarea obiectului de studiu al sociocriminogenezei, ajung la două constatări, care – ceva mai târziu – vor fi catalogate drept *primele tentative de formulare a noțiunii de „comportament deviant”*. În varianta lor completă, aceste constatări se prezintă astfel:

- **T. Sellin:** *comportamentul deviant înfățișează ansamblul comportamentelor îndreptate împotriva normelor de conduită sau a ordinii instituționale* [1];
- **R.K. Merton:** *comportamentul deviant redă o reacție normală a oamenilor normali plasați în condiții anormale* [2].

Din acel îndepărtat an și până în prezent, punctul de vedere potrivit căruia *comportamentul deviant semnifică anormalitate* rămâne, în fond, imuabil, fiind susținut de majoritatea cercetătorilor axați pe problematica câmpului social. Câteva exemple, preluate din varii surse de specialitate – editate în spațiul românesc, dar și în afara lui –, vin să confirme justetea unei asemenea afirmații:

- **J. Maisonneuve:** *devianța nu se referă la orice variație în conduite, ci la variații care se situează în afara câmpului conduitelor tolerate în mod curent de grup pentru o normă sau alta* [3];
- **V.T. Dragomirescu:** *comportamentul deviant se referă la abaterile de la normele și valorile sociale* [4];
- **Ph. Besnard:** *comportamentul deviant este o transgresiune, identificată ca atare și sancționată, a normelor în vigoare într-un sistem social dat* [5];
- **P. Popescu-Neveanu:** *comportamentul deviant desemnează abaterea de la normele acceptate în interiorul unui grup sau al unei societăți, putând conduce la conflicte între individul care încalcă aceste norme și grupul sau societatea respectivă* [6];
- **J. Selosse:** *comportamentul deviant se raportează la indivizii care nu respectă normele, încalcându-le* [7];

- **A. Neculau:** *comportamentul deviant redă o situație de abatere de la normele unui grup, față de care se încalcă sistemul de reguli și consemne, atitudini și aspirații* [8];
- **G. Ferréol:** *devianța simbolizează comportamente (individuale sau colective) care, îndepărtându-se de normă, creează disfuncții și atrag o sancțiune* [9];
- **M. Cusson:** *devianța este ansamblul conduitelor și stărilor pe care membrii unui grup le judecă drept neconforme cu așteptările, normele sau valorile lor și care, în consecință, riscă să trezească din partea lor reprobare și sancțiuni* [10].

Dacă, așa cum am văzut, comportamentul deviant exprimă o abatere de la normele sociale existente, este firesc să ne punem următoarea întrebare: spunând „o abatere de la normele sociale existente”, trebuie să avem în vedere *normele de orice natură*, care vizează, deopotrivă, *moralitatea* *, *legislația* **, *starea psihică*, *condiția fiziologică* și *senzorială*, *viața sexuală*, *cultura estetică* ori cea *religioasă* sau doar *un anumit tip de norme* (pe cel care se referă la *moralitate*, de exemplu)? Cu alte cuvinte, descifrând entitatea comportamentului deviant, trebuie să ne referim, în egală măsură, la *încălcarea prescripțiilor de extracție sociomorală*, la *infrațiuni delictive*, *transgresiuni religioase*, *boli mintale*, *abnormalități estetice*, *perversiuni sexuale*, *handicapuri fizice și senzoriale* sau numai la o parte din aceste „*nonconformități cu standardele comportamentale ale comunității*” (cum ar fi, de pildă, *devierile de la prescripțiile cu caracter sociomoral*)?

La o analiză minuțioasă a literaturii de specialitate, se poate observa că răspunsul la întrebările enunțate mai sus se regăsește, preponderent, în zona „*abordărilor parcelare*” sau – în alți termeni – pe segmentul care înglobează „*accepțiuni restrânse*”.

Cum procedează, bunăoară, P. Popescu-Neveanu, când scoate de sub tipar, cu aproximativ patruzeci de ani în urmă, prin intermediul editurii bucureștene *Albatros*, faimosul său *Dicționar de psihologie* [11]? Deși, pe anumite segmente, manevrează cu ideea de confluență, el, totuși, abordează de o manieră *separată* noțiunile care se raportează la *devianță*, *delincvență*, *boală psihică* și *perversiune*. Dacă *devianța*, în optica reputatului om de știință

* Unii autori – T. Bogdan, de exemplu – sunt tentați să creadă că moralitatea constituie expresia concentrată a ceea ce poartă numele de *norme maximale*, a unor norme care, spun ei, prefigurează *tipul ideal de comportament*.

** Conform aceluiași autori, legislația reprezintă teritoriul în care se regăsesc, preponderent, *normele minimale*, niște norme *fără respectarea cărora conviețuirea devine imposibilă*.

român, desemnează *caracteristicile anumitor comportamente de a se abate de la normele sociale*, atunci *delincvența* trebuie văzută ca un fenomen care include *totalitatea încălcărilor de norme legale, boala psihică* – drept o *anomalie de dezvoltare a sistemului cerebral, boala fizică* – drept o *leziune morfologică* ori o *tulburare biochimică*, iar *perversiunea* – ca o *modificare patologică a diferitor instincte sau tendințe afective*.

Același stil de abordare îl regăsim, ceva mai târziu, la R. Doron și F. Parot, ambii psihologi francezi notorii, cadre didactice la Universitatea Paris V, sub direcția cărora apare, la începutul anilor '90 ai secolului trecut, prin mijlocirea unei cunoscute edituri pariziene, un alt important *Dicționar de psihologie* [12]. În lucrarea de față, ca și în cea semnată de P. Popescu-Neveanu, articolele consacrate *devianței, delincvenței, bolii (psihice) și perversiunii* apar în varianta unor *entități distincte*, redând ansambluri cognitiv-informaționale despre care nu se poate spune că sunt *identice* sau că *se întemeiază pe același unghi de vedere*. Pe un asemenea fundal, *devianța* este prezentată ca o *nerespectare a normelor de conduită socială, o abatere de la criteriile de statut sau de la cele referitoare la vârstă ori la nivelurile socioeconomic și cultural*, iar *delincvența* – ca o *construcție alcătuită din diversitatea infracțiunilor sancționate penal*. La fel, în mod diferit sunt prezentate noțiunile de *boală (psihică) și perversiune*. În timp ce prima exprimă *tulburări cerebrale care au legătură cu un tip de comunicare circulară orientată spre menținerea homeostaziei unității sistemice sociale (a familiei, spre exemplu)*, cea de-a doua este chemată să caracterizeze *o deviație de durată a activității sexuale în raport cu actul sexual care tinde să ajungă la orgasm prin coit cu penetrație genitală, adică o formă de comportament psihosexual ale cărui căi de obținere orgasmică necesită fie alte obiecte sexuale decât partenerul de sex opus, fie alte zone sau funcții fiziologice, fie prezența unor stimuli sau a unor condiții extrinsece exclusive sau prevalente (traumatism, sado-masochism etc.), susceptibile de a produce plăcere sexuală prin ele însele*.

La sfârșitul mileniului doi-începutul mileniului trei, ca să mai oferim un exemplu, H. Bloch, R. Chemama, E. Depret, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel și M. Reuchlin, coordonatorii științifici ai *Marelui dicționar al psihologiei* [13], continuă să meargă pe formula interpretativă de care au făcut uz, anterior, P. Popescu-Neveanu, R. Doron, F. Parot și mulți alți autori de dicționare sau lucrări cu caracter enciclopedic. Ca și mai înainte, se pornește de la premisa că *devianța, delincvența, boala psihică* sau/și *perversiunea* nu trebuie confundate, asemuite, contopite, reduse la unul și același unghi de vedere. Astfel, referindu-ne la fenomenul care desemnează „*modul de a fi sau de a se comporta cu abatere de la standardele sociale ori culturale recunoscute oficial în cadrul unui grup social*”, nu facem decât să luăm în vizor *devianța*, și nu *delincvența*, care urmează a fi percepută în calitate de un „*ansamblu de*

infracțiuni comise într-un timp și într-un loc dat". Trebuie să fim atenți, ne sugerează cei opt arhitecți ai *Marelui dicționar al psihologiei*, și în cazul în care operăm cu termenii *boală psihică* și *perversiune*. Or, întrebuintarea calificativelor de tipul „*orice relație sexuală care caută plăcerea în afara relațiilor numite „normale” cu un partener de sex opus și vârstă echivalentă*” sau „*experiență a unei pasiuni umane în care dorința admite drept ideal un obiect neînsuflețit*” nu au decât să semnifice intrarea în „*aria de acoperire*” a fenomenului numit *perversiune*, și nu a celui numit *boală psihică*, ce a fost echivalată dintotdeauna cu *nebunia* [= „*iraționalitate sau absență a rațiunii* ”] și a redat obiectul de studiu al *psihiatriei* [= „*ramură a medicinei care se ocupă cu studierea, diagnosticarea și tratamentul bolilor mentale*”]. În plus, deoarece este evident că „*modul de a fi sau de a se comporta cu abatere de la standardele sociale ori culturale recunoscute oficial în cadrul unui grup social*” nu exprimă un echivalent irefutabil al „*oricărei relații sexuale care caută plăcerea în afara relațiilor numite „normale” cu un partener de sex opus și vârstă echivalentă*” sau al „*unei pasiuni umane în care dorința admite drept ideal un obiect neînsuflețit*”, iar „*ansamblul de infracțiuni comise într-un timp și într-un loc dat*” nu derivă neapărat din „*iraționalitate sau absență a rațiunii* ”, se poate deduce cu ușurință că diferențele își fac apariția nu doar pe segmentul noțional *perversiune – boală psihică*, ci și în cazurile în care *perversiunea* este luată în raport cu *devianța* sau cu *delincvența*.

Așa cum, pe parcurs, în literatura de specialitate, *devianța* este redată frecvent prin definiții cu o arie de cuprindere relativ restrânsă, ea fiind abordată nu atât din perspectiva tuturor sau majorității normelor care ghidează existența de zi cu zi a speciei umane (de la cele care se regăsesc în sfera faptelor de expresie juridică sau sexuală până la cele care au atribuție directă la bolile mintale, handicapurile fizice și senzoriale), cât din perspectiva normelor maximale/morale (care prefigurează tipul ideal de acțiuni în contextul unor anumite împrejurări sau situații), este firesc să stabilim de ce lucrurile au luat o asemenea turnură și să vedem dacă nu există riscul ca starea de fapt invocată să afecteze coerența internă, dar și parametrii externi ai fenomenului studiat.

Ca și C. Neamțu [14] sau V.T. Dragomirescu [15], suntem tentați să credem că *efectul de specificare terminologică*, ce intervine în cazurile legate de profilarea entității conceptului de „*devianță*”, poate fi interpretat ca *o evoluție complementară în raport cu extinderea sferei de cuprindere a acestui concept*. Dacă, pe de o parte, de-a lungul anilor, prin *devianță* se subînțelegeau tot mai multe acte, conduite sau stări care aveau în comun faptul că ofensau sentimentele, așteptările sau regulile de conviețuire din cadrul colectivității, indiferent de ce natură erau aceste sentimente, așteptări sau reguli, acest lucru deloc nu a însemnat pierderea interesului pentru efectuarea unor precizări de extracție categorială sau – într-o altă înșiruire de

cuvinte – pentru elaborarea unor perspective specifice de abordare a conceptului. „Pe măsură ce *devianța* și-a îmbogățit accepțiunea – arată, în context, C. Neamțu [16] –, în planul terminologiei de specialitate se impune necesitatea folosirii unor concepte noi, care să denumească cu precizie categoriile comportamentale implicate în proces”. Drept rezultat, potrivit aceluiași autor, „[...] în circuitul terminologiei de specialitate apare o serie de concepte având o accepțiune restrânsă, specializată după tipul de norme luat ca sistem de referință”.

Care sunt aceste concepte?

În mare, putem vorbi despre cel puțin cinci „sisteme de idei și criterii care determină o anumită viziune asupra lucrurilor” – „*comportament deviant*”, „*comportament aberant*”, „*comportament anormal*”, „*comportament asocial*” și „*comportament delictual*”. Entitatea fiecăruia dintre construcțiile nominalizate, dacă e să ne conducem de studiile unor figuri reprezentative ale domeniului [17; 18; 19; 20; 21], se prezintă în felul următor:

- „*comportamentul deviant*” înfățișează o categorie care se referă în special la abaterile de la normele sociomorale;
- „*comportamentul aberant*” reprezintă categoria care se referă la aspectele medico-legale întâlnite în unele cazuri de devianță;
- „*comportamentul anormal*” redă o categorie psihopatologică ce desemnează incapacitatea individului, acceptată și validată din punct de vedere medical, de adaptare la exigențele vieții sociale și de exercitare adecvată a rolurilor sociale;
- „*comportamentul asocial*” desemnează categoria prin care, în raport cu normele existente, sunt exprimate *un refuz și o incapacitate*, o *situare în marginal*, și nu *în deviere*, o alegere personală de a „*trăi lângă*” și „*în paralel*”, în interstițiile sistemului social, pentru a-și păstra libertatea existențială și a se proteja de orice dependență psihosocială;
- „*comportamentul delictual*” reflectă o formulă ideatică de factură juridică chemată să scoată în lumină categoriile de fapte care încalcă, total sau parțial, normele ocrotite prin lege.

Conținând valențe interpretative dintre cele mai diferite, în virtutea faptului că derivă din varii înțelesuri ale raportului *individ-normă*, categoriile prezentate mai sus exprimă luări de

poziție *sui-generis* și, evident, nu pot fi luate drept aserțiuni cu miez identic, adică drept afirmații care dispun de aceeași substanță și care îmbrățișează același sens.

Cu luarea în considerare a *efectului de diversificare terminologică*, chemat să provoace extinderea ariei de cuprindere a ceea ce înfățișează *abaterea de la normă*, dar și a celui de *specificare terminologică* (acesta, în raport cu același gen de abatere, vine să „să denumească cu precizie categoriile comportamentale implicate în proces”), putem conchide că, de fapt, *devianța* poate fi abordată în două sensuri – *larg* și *restrâns*.

În *sens larg*, comportamentul deviant trebuie privit în varianta unei game impunătoare de manifestări umane acoperind „toate actele sau stările care au în comun faptul că ofensează sentimentele, așteptările sau normele colectivității în cadrul căreia apar și se manifestă”. Fiind abordat dintr-un asemenea unghi de vedere, tipul vizat de comportament vine să acopere nu numai încălcările normelor sociomorale sau încălcările legii (infracțiunile și delictele), ci și abaterile de la oricare altă regulă recunoscută ca obligatorie ori recomandabilă****.

În *sens restrâns*, comportamentul deviant urmează a fi abordat pe dimensiunea abaterilor de la normele sociomorale, care prefigurează, precum am menționat deja, *tipul ideal de reacții adaptative și care pun într-o ordine pilduitoare motivele, convingerile, sentimentele, scopurile și structurile de conștiință ale actorilor sociali*.

În fața celor două perspective de abordare a conceptului de „comportament deviant”, apare ca legitimă întrebarea: accentul trebuie pus pe *sensul larg*, pe *sensul restrâns* sau pe *ambele sensuri*, în egală măsură?

**** Unii specialiști din domeniu, întrebându-se dacă fenomenul de extindere a conținutului conceptului de „comportament deviant” nu afectează logica și consistența internă ale acestuia, de vreme ce se acoperă realități atât de diferite, tind să nu admită „instigarea spiritelor”, oferind un răspuns infirmativ. Toate faptele care vorbesc despre extindere, spun ei [22], „au în comun faptul că reprezintă devieri de la valorile, normele, așteptările comunității”. Având la bază o însușire comună, categoriile comportamentale și stările psihofizice care se regăsesc în proces „[...] pot fi ordonate pe o scală de la *perfect voluntar* la *involuntar*, configurându-se în acest mod o structură specifică a universului *devianței*”. În legătură cu posibilitatea efectuării unui asemenea tip de ordonare, este invocat, de regulă, M. Cusson, care identifică, în una din lucrările sale [23], următoarele *patru tipuri de persoane deviante*:

(w) *devianții subculturali* = persoanele care nu recunosc legitimitatea normelor pe care le violează, ele urmărind să promoveze norme și valori noi [teroriștii, disidenții, membrii sectelor religioase etc.];

(x) *devianții transgresori* = persoanele care violează deliberat o normă a cărei validitate o recunosc, acțiunile lor nefiind orientate spre instalarea unor norme și valori noi [ceea ce valorează pentru ele cu adevărat este satisfacerea unor interese imediate, de ordin personal];

(y) *devianții cu tulburări de comportament* = persoanele cu dereglări mintale sau/și de caracter, alcoolicii, toxicomanii [în cazul lor, raportul dintre *voluntar* și *involuntar* nu poate fi stabilit cu precizie, după cum nici latura de compulsiune nu poate fi ușor delimitată de cea a determinării socioculturale];

(z) *devianții cu handicap* = persoanele care admit abateri de la normele și/sau valorile existente independent de viața lor [plasarea handicapatilor în sfera de cuprindere a *devianței* poate fi înțeleasă dacă sunt luate în calcul definițiile recente ale categoriei de handicap: handicapul este considerat un dezavantaj social rezultat dintr-o deficiență sau o incapacitate care limitează sau împiedică îndeplinirea unui rol social apreciat ca normal în funcție de vârstă, sex sau factorii culturali].

Răspunsul pe care îl avem și pe care suntem pregătiți să ni-l asumăm se reduce la următoarele: *accentul trebuie pus în funcție de cerințele pe care le înaintează contextul ideativ în care ne aflăm*. Dacă, participând la o reuniune științifică, elaborând designul unei cercetări empirice sau lucrând asupra unui studiu teoretic, vedem că este imperios să se opereze cu specificitatea fenomenului, cu caracterul propriu, particular al acestuia, atunci, cu siguranță, nu vom evita să scoatem în prim-plan ideea potrivit căreia comportamentul deviant este o categorie psihosociologică ce se referă în special la abaterile de la normele socimorale. La acest moment, asemenea lui E. Durkheim, vom afirma cu tărie că este *deviant* comportamentul care depășește limitele instituționale și sociale acceptabile de către societate, ultima reprezentând un *mediu moral* [24]. Și invers, dacă în cadrul aceleiași reuniuni științifice sau pe parcursul elaborării aceluiași studiu teoretic și aceluiași design al cercetării empirice vom observa că este mai avantajos să se țină cont de „marea sferă de cuprindere” a conceptului de „comportament deviant”, și nu de „mica sferă de cuprindere” a acestuia, atunci, evident, vom face tot posibilul pentru a privilegia punctul de vedere potrivit căruia tipul vizat de comportament înglobează „toate actele, toate reacțiile și toate stările care au în comun faptul că ofensează sentimentele, așteptările și normele existente într-o anumită colectivitate”. În fine, sunt la fel de posibile și cazurile în care conceptul de „comportament deviant” să necesite o abordare dublă, cu antrenarea concomitentă a *sensului larg* și a celui *restrâns*. Acum, puse pe același cântar și interpretate de o manieră dialectică, efectele de *specificare* și *diversificare* terminologică vor face dovada faptului că extinderea domeniului de cuprindere a conceptului de „comportament deviant” reprezintă, în fond, un proces benefic, care, până în cele din urmă, s-a soldat nu doar cu dilatarea semnificativă a conceptului, ci și cu apariția unor categorii complementare, care, anunțându-și existența, nu numai că nu au afectat coerența internă a acestuia, dar au condus și la aceea ca în cadrul lui să se instaureze mai multă precizie și claritate.

Repere bibliografice

1. *Apud Dragomirescu V.T. Psihosociologia comportamentului deviant. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976. – P. 31.*
2. *Merton R.K. Éléments de théorie et de méthode sociologique. – Paris: Plon, 1965. – P. 16.*
3. *Apud Boncu Șt. Devianța tolerată. – Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2000. – P. 30.*
4. *Dragomirescu V.T. Psihosociologia comportamentului deviant. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976. – P. 6.*
5. *Besnard Ph. Devianță//R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (coord.). Dicționar de sociologie/Traducere din franceză – M. Țuțuianu; completări privind*

- sociologia românească – dr. *M. Larionescu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 82-83.
6. *Popescu-Neveanu P.* Devianță//*P. Popescu-Neveanu*. Dicționar de psihologie. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 193.
 7. *Selosse J.* Devianță//*R. Doron, F. Parot* (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura *Humanitas*, 1999. – P. 236.
 8. *Neculau A.* Deviere//*U. Șchiopu* (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. – București: Editura *Babel*, 1997. – P. 226-227.
 9. *Ferréol G.* Devianță și criminalitate//*G. Ferréol* (coord.). Dicționar de sociologie/Prefață la ediția în limba română – *S. Chelcea și A. Neculau*; traducere din franceză – *L. Decei și R. Gârmacea*. – Iași: Editura *Polirom*, 1998. – P. 55.
 10. *Cusson M.* Devianța//*R. Boudon* (coord.). Tratat de sociologie. – București: Editura *Humanitas*, 1997. – P. 440.
 11. *Popescu-Neveanu P.* Dicționar de psihologie. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 94; 179-181; 193; 537.
 12. *Doron R., Parot F.* (coord.). Dicționar de psihologie/Traducere din franceză – *N. Cernăuțeanu, G. Dan Spînoiu, O. Dan* ș.a.; coordonare lexicografică – *A. Iordache*. – București: Editura *Humanitas*, 1999. – P. 116; 219-220; 236; 586.
 13. *Bloch H., Chemama R., Depret E., Gallo A., Leconte P., Le Ny J.-F., Postel J., Reuchlin M.* (coord.). Marele dicționar al psihologiei/Traducere din limba franceză de *A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, A. Borș, M. Georgescu* ș.a. – Ediție având la bază *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (Paris: *Larousse*, 1999/2004). – București: Editura *Trei*, 2006. – P. 159; 310; 334-335; 895-896.
 14. *Neamțu C.* Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 22-23.
 15. *Dragomirescu V.T.* Psihosociologia comportamentului deviant. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1976. – P. 6.
 16. *Neamțu C.* Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 22.
 17. *Rădulescu S.* Sociologia devianței. – București: Editura *Victor*, 1998. – P. 20-22.
 18. *Zamfir C., Vlăsceanu L.* Dicționar de sociologie. – București: Editura *Babel*, 1993. – P. 167.
 19. *Dragomirescu V.T.* Psihosociologia comportamentului deviant. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1976. – P. 6-7.
 20. *Neamțu C.* Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 22.

21. *Selosse J.* Asocial//R. *Doron, F. Parot* (coord.). Dicționar de psihologie/Traducere din franceză – *N. Cernăuțeanu, G. Dan-Spînoiu, O. Dan* ș.a.; coordonare lexicografică – *A. Iordache*. – București: Editura *Humanitas*, 1999. – P. 86-87.
22. *Neamțu C.* Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 21.
23. *Cusson M.* Devianța//R. *Boudon* (coord.). Tratat de sociologie. – București: Editura *Humanitas*, 1997. – P. 440.
24. *Apud Banciu D.* Control social și sancțiuni socială. – București: Editura *Victor*, 1994. – P. 14.

Convingeri epistemologice și metodologice privind diminuarea stresului ocupațional la debutul carierei pedagogice. RECENZIE asupra monografiei *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*, elaborată de Tatiana Șova

Igor Racu, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*,
Larisa Sadovei, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*

Provocarea de ultimă vreme privind *studiul stresului* și al influenței acestuia asupra personalității umane a căpătat proporțiile unui domeniu științific supus unor numeroase discuții controversate între specialiștii din diverse domenii: management organizațional, leadership, psihologie, sociologie, pedagogie, iar programele educaționale orientate spre scăderea nivelului de stres au devenit punctul de plecare în politicile sociale de angajare și de promovare în carieră. Emoțiile cotidiene au impact considerabil asupra adaptării sociale, deci nu pot fi neglijate, cu atât mai mult în educație. În acest context, investigarea subiectului cu oportunitate socială întărește convingerea privind *actualitatea temei pentru domeniul Pedagogie*. Cu ideea că „debutul în carieră este stresant și, totodată, stimulativ pentru cadrele didactice intrate în câmpul muncii”, autoarea anunță intenția de a fundamenta *stresul ocupațional al cadrelor didactice* în aria de interes științific a pedagogiei, profesiunea didactică fiind percepută ca una cu risc sporit de expunere la factorii de stres neîntrerupt. Autoarea reușește să „înfieze”, sau, mai precis, să consolideze, Pedagogia prin conceptul de „stres ocupațional”, calificat cu o pondere de „*apartenență psihologică*”.

Lucrarea se înscrie, cu *noutatea științifică* avansată, în domeniul Științe ale educației, autoarea reușind să determine fundamentele epistemologice și praxiologice ale reducerii stresului ocupațional în contextul formării/dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, relevând cu succes valorile competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice, care la debutul carierei pedagogice asigură un climat psihologic favorabil educației. Subliniez curajul autoarei pentru intenția

de valorificare a fundamentelor teoretice și metodologice ale stresului ocupațional în domeniu, acestea fiind validate de întemeierea științifică a indicatorilor și a criteriilor de evaluare a competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice și de concepția Modelului teoretic al conceptului „competență de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice” .

Structurarea lucrării în trei capitole permite dezvoltarea conținutului în plan teoretic și practic, cu toate elementele necesare unei disertații cu valoare de cercetare: de la evoluția conceptului la interpretarea datelor experimentale. Prezentat suficient de echilibrat, conținutul lucrării reflectă domeniul de formare a cadrelor didactice drept un context de pregătire pentru abordarea stresului profesional, menționându-se că, în pofida eforturilor susținute de cercetare, se înregistrează puține lucrări despre natura stresului profesional și factorii ce asigură eficiența procesului educațional. Din punctul de vedere al autoarei, „viața profesională este stresantă și, în aceste condiții, profesorul trebuie să învețe a monitoriza stresul ocupațional pentru a valorifica optim eustresul” (p. 48), conceptele „eustres” și „distres” subliniind necesitatea aplicării mecanismelor diminuării efectelor distructive ale acestuia prin îmbunătățirea condițiilor de muncă, valorificarea efectelor pozitive ale stresului și valorizarea la maxim a competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante.

O valoare științifică incontestabilă prezintă legăturile esențiale stabile ale fenomenelor afective, care explică apariția, existența și dezvoltarea fenomenului de stres ocupațional, determinate de autoare la nivelul *legităților apariției stresului ocupațional*. În Tabelul 2.3. T. Șova demonstrează corelația legităților apariției stresului ocupațional al cadrelor didactice și a problemelor generate de acest fenomen în planurile intrapersonal și interpersonal prin caracterul logic al celor șase interdependențe: *stres ocupațional – sănătate; stres ocupațional – decizie; stres ocupațional – management al clasei de elevi; stres ocupațional – performanță; stres ocupațional – evaluare/autoevaluare; stres ocupațional – integrare socioprofesională* (p. 67). Descrise și interpretate în viziunea savanților autohtoni și internaționali, fiecare legitate și-a demonstrat apartenența pentru domeniul investigat (pp. 67-72), culminând într-o nouă corespondență, realizată la nivelul *valorilor competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice necesare pentru prevenirea/diminuarea/excluderea distresului ocupațional* (Tabelul 2.4., p. 72).

Mecanisme de reducere a stresului ocupațional al cadrelor didactice, supuse analizei în paragraful 2.3. al lucrării, au creat oportunități de elucidare a *condițiilor psihopedagogice de diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei didactice* prin reflectarea științifică a acestora, delimitate de autori reprezentativi ca M. Miclea, 1997 – *mecanisme de apărare*; E. Tihan, L. Ghiza – *mecanisme fiziologice și psihologice de reducere a stresului în mediul organizațional*; R. Lazarus, R. Blonna – *mecanisme coping* etc. Raportate la domenii specifice ariilor cognitivă, emotivă și comportamentală, mecanismele reducerii stresului ocupațional al cadrelor didactice au corelat *simptomele, cauzele și consecințele* fenomenului în baza celor cinci *vectori funcționali determinați* de autoare:

prevenire/evitare, reducere/diminuare, excludere a distresului și valorificare a eustresului (Tab. 2.6., p. 76).

Specific cercetărilor pedagogice, rolul *Modelului teoretic al competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice* este indiscutabil, demonstrându-se competența autorului de sinteză a conținutului amplu analizat pe parcursul cercetării domeniului. Printr-o organizare logică a discursului teoretic, autoarea caracterizează minuțios componentele favorabile unui model specific pedagogic, dezvoltând reperele metodologice valorificate pentru modelizarea pedagogică, determinate de conceptul de „paradigmă”, orientate spre formarea *valorilor competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice*, concepute să asigure monitorizarea eficientă a energiei afective pentru a reduce distresul și a spori șansele de valorificare a eustresului prin informare, învățarea unor capacități specifice, consolidând stima de sine a cadrelor didactice (pp. 81-90).

În lucrare se obiectivează pe deplin aplicarea experimentului, acesta fiind construit corect, cu respectarea celor trei faze tipice cercetărilor pedagogice (constatare-formare-validare/control). Capitolul „*Metodologia diminuării stresului ocupațional la debutul carierei didactice*” prezintă rezultatele demersului experimental în vederea fundamentării praxiologice a condițiilor psihopedagogice de reducere și diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei profesionale a cadrelor didactice. Instrumentele de investigație au fost selectate pentru a susține cercetarea în constatarea *nivelului individual de stres și al competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice debutante* al subiecților cercetării, acestea corelând cu variabilele stabilite în cadrul *planurilor intrapersonal și interpersonal* al competenței (*chestionarul de apreciere a stresului individual*, autor – J. Melgosa – și *scala de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței de management al stresului ocupațional*, elaborată de autoarea lucrării).

Tatiana Șova a prevăzut **perspectiva dinamică și formativă asupra stresului** în scopul prevenirii consecințelor distructive și sporirii efectelor pozitive ale acestuia la cadrele didactice debutante prin valorificarea *condițiilor psihopedagogice de prevenire/excludere* a fenomenului vizat în cadrul unui *Program metodologic orientat spre diminuarea stresului ocupațional al cadrelor didactice debutante*. În acest sens, autoarea a invocat caracterul permanent al formării profesionale, articulând în cadrul Programului metodologic *trei cicluri* de dezvoltare ale carierei pedagogice, obligatorii pentru cadrele didactice: licență-masterat-formare continuă și *trei tipuri de demersuri* în procesul de formare a competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice debutante: disciplinar-infuzional-opțional în procesul de *formare inițială și continuă*, acestea fiind dezvoltate în cadrul a trei etape operatorii: *conceptualizare și dezvoltare curriculară, formativă și reflexivă*.

Descrierea detaliată a fiecărei etape a programului prin completarea de exemple, experiențe și date statistice pe un volum de 48 de pagini incită la experimentarea personală a condițiilor psihopedagogice de prevenire, diminuare și, remarcabil, excludere a stresului ocupațional în cariera

profesională. Acoperind dezechilibrul perceput categoric între efort și recompensă, răspunsul interior la evenimentul stresant exterior, supratensiunea creată în disconfortul interior de surplusul de lucru și alte probleme de neevitat cu care se confruntă cadrele didactice debutante în planurile vieții profesionale și cotidiene, demersul investigațional realizat prin experimentul pedagogic provoacă la determinarea condițiilor psihopedagogice de reducere a stresului ocupațional la debutul carierei didactice: *rezistența psihofiziologică, inhibiția impulsurilor conflictogene, disponibilitatea emoțională, empatia pedagogică, comportamentul prosocial și responsabilitatea profesională*, acestea fiind validate de rezultatele statistice ale valorilor planurilor intrapersonal și interpersonal ale acestei competențe: *echilibru emoțional, stabilitate emoțională constantă, satisfacție profesională, transpunere simpatetică, entuziasm, disciplinare emoțională, implicare afectiv-attitudinală, orientare pozitivă, autoritate deontologică, toleranță comunicativă, altruism, inserție socială*.

Variabilele supuse măsurării au validat rezultatele, fiind testate statistic prin formulele testului U (Mann-Whitney) pentru eșantioane mai mari de 20 de subiecți, prin aflarea rangului fiecărui rezultat pentru ambele planuri ale competenței de management al stresului ocupațional la compararea eșantioanelor grupurilor experimentale și de control al masteranzilor și al profesorilor școlari. Autoarea prezintă calcule statistice succedate din calculul mediane, abaterii standard, necesare pentru validarea rezultatelor înregistrate în calculul valorilor testului *t* pentru eșantioane independente și dependente. Din acest punct de vedere, logica datelor statistice exprimă corectitudine în aplicarea variabilelor.

Sursele bibliografice denotă o documentare aprofundată în domeniu, prin cele 288 de titluri ale autorilor în limbile română, rusă și engleză. Lucrarea evaluată constituie un rezultat de o reală configurație valorică, bazată pe un vast material faptic și pe o bogată experiență pedagogică a autoarei.

În concluzie, recomandăm spre editare monografia Managementul stresului profesional al cadrelor didactice, elaborată de Tatiana Șova, exprimându-ne convingerea fermă pentru privilegiul de a susține comunitatea pedagogică în vederea reacționării calme la factorii stresori din mediul ocupațional, prin aplicarea principiilor de conduită profesională antistres.

Un dicționar de scos de pe raft, de pus pe masă

Dicționarul tematic ilustrat (Locuința. Alimentația. Vestimentația. Îngrijirea corpului”, semnat de Elena Ungureanu (cercetător științific superior la Institutul de Filologie al AȘM și la Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale), Editura Arc, 2014, 272 p., a fost lansat la Salonul Internațional de Carte, organizat de Biblioteca Națională la 2 septembrie a.c. A luat Premiul Ministerului Educației, probabil pentru calitatea sa de material didactic foarte util pentru elevii din toate clasele, studenți, profesori, publicul larg. Chiar dacă nu cuprinde mai mult de 1500 de termeni, mulți dintre ei sunt de dată recentă (inclusiv numeroase anglicisme intrate în uzul vorbitorilor de limbă română), fapt care îl fac deosebit de actual. Termenii sunt grupați ingenios în patru domenii – cele mai importante, care definesc existența și activitatea omului: *locuința* – spațiul unde ne ducem traiul, cu numeroasele obiecte care îl alcătuiesc; *alimentația* – hrana noastră de toate zilele; *vestimentația* – acoperământul nostru zilnic sau ocazional; *îngrijirea corpului* – obiectele și acțiunile orientate spre *felul cum arătăm persoana noastră celorlalți*. S-ar mai fi putut adăuga aici, evident, și alte domenii: profesiile, culorile etc. Or, această ediție, se vede, nu le-a putut cuprinde pe toate.

Fiecare termen, iar sporadic și unele sintagme, alcătuite cu termenii respectivi, beneficiază de traducere în trei limbi: engleză, franceză și rusă, ceea ce extinde numărul de potențiali cititori/utilizatori ai dicționarului. Autoarea a optat pentru o grupare semantică, în mai multe trepte, a termenilor, care oferă imaginea fiecărui obiect ales pentru ilustrare într-un context imediat; de exemplu, la p. 68:

PERDEĂ, *-ele*, s.f. Obiect confecționat din diferite materiale textile, suspendat în fața unei *ferestre*, a unei *uși* etc., în scop decorativ sau pentru a împiedica pătrunderea luminii, pentru a opri vederea din exterior etc. Tipuri de perdea: *de bambus, culisabilă, din mărgele, de duș, tip jaluza, cu franjuri, romană sau tip rulou (roman), austriacă, japoneză* sau *tip panel japonez* etc.

Noutatea cu care vine această lucrare constă, așadar, în primul rând, în trecerea în revistă a mai multor termeni (fără pretenția de exhaustivitate), care adeseori nu sunt cunoscuți publicului larg și îi pot oferi acestuia un punct de plecare pentru alte căutări. În al doilea rând, este vorba despre elaborarea dicționarului în „cheie hipertextuală”, adică, în cadrul definițiilor, termenii prin care este explicat articolul-titlu sunt marcați prin cursiv, făcându-se astfel indirect trimiteri încrucișate la alți termeni cu care este legat prin definiție (termenul *perdea* de mai sus face trimitere la *ferestra* (p. 45) și la *ușă* (p. 50), pe care îi găsim la același domeniu (Locuința). Aceștia, la rândul lor, fac trimiteri, respectiv, la: *cadru, geam și mobilier, cadru, tăblie*, care, de asemenea, sunt explicați prin recurgere la alți termeni: *cadru* ne trimite la *pervaz*, *pervaz* ne trimite la *perete*, *perete* ne trimite la *planșeu*,

planșeu – la *beton* ș.a.m.d., la nesfârșit. Chiar dacă s-au mai strecurat greșeli, construcția labirintică a dicționarului arată clar rețeaua de legături între cuvintele vocabularului, constituind una din reprezentările structurii limbii.

Între copertele aceste lucrări lexicografice vor putea fi găsiți destui termeni neatestați de DEX sau de DOOM, sau de Dex online (pe care îl accesăm tot mai frecvent ca sursă de informație), cum ar fi: *limetă, physalis, rambutan, pitahaya, pumpernickel, ouzo* etc., sau sensuri noi ale unor cuvinte cunoscute.

În spațiul limbii române din Republica Moldova, produsele din comerț adesea poartă etichete cu denumiri greșite, frecvent indicate doar în limba rusă, deoarece responsabilii nu consultă niciun fel de surse de specialitate. În acest context, menționăm că dicționarul în cauză poate fi util atât pentru unitățile comerciale (care vând absolut orice: de la un simplu *cui* până la un *imobil*), cât și pentru instituțiile care oferă varii servicii – așadar este destinat și publicului de specialitate, și publicului larg, pentru îmbogățirea cunoștințelor de cultură generală.

În paragraful „Computere și periferice” (cam modest, ce-i drept) se găsesc și termeni dintr-un domeniu foarte actual – tehnologia informației –, care se distinge printr-o dezvoltare spectaculoasă de impact în istoria științelor, inclusiv umaniste (*compact-disc, cursor, display, modem, mouse, plotter, webcam* etc.).

Ilustrarea termenilor – poate, cel mai mare câștig al acestui dicționar – reflectă principiul „Mai bine o dată să vezi decât să citești de zece ori”, afirmație pe care o utilizăm frecvent în cazul călătoriilor. Având menirea clară de a-i facilita cititorului însușirea mai temeinică și utilizarea corectă a termenilor, datorită puterii pe care o are vizualizarea în procesul de lectură și memorare, ilustrarea dicționarului are un singur neajuns: nu este color. Prezența în dicționar a numeroase cuvinte de altă origine conține dovada clară a multiculturalismului, polilingvismului și a contactului dintre limbi, precum și a necesității de a le scrie și a le pronunța corect, a cunoaște echivalentul lor românesc și a le integra în limba română într-o formulă acceptabilă, în corespundere cu normele și spiritul limbii. În prefața dicționarului, autoarea ne asigură că, în afară de formatul tipar (hârtie), lucrarea dispune și de un fragment în format online: http://idsi.md/dictionar_tematic_ilustrat. Accesându-l, am rămas plăcut surprinși să vedem ilustrarea color, inclusiv prin accesarea linkurilor – tot ceea ce oferă la căutări motorul de căutare Google pentru termenul respectiv. Desigur, această versiune cere o îmbunătățire și o completare, pe care le așteptăm, ca să putem utiliza realmente conținutul respectiv la orele de lexicologie, și nu doar la facultățile cu profil filologic. Astfel, întreg dicționarul ar putea fi conceput în format electronic, hypertextual, cu linkuri pe fiecare termen (articole-titlu, termeni utilizați în definiție,

termenii incluși în Indicele lucrării). Prin activarea/accesarea acestor linkuri, utilizatorul face saltul direct și instantaneu către alți termeni, la rândul lor, de asemenea, explicați.

Lexicografia modernă nu mai poate ignora dicționarele în format online. Călătoria prin și printre cuvintele vocabularului limbii române este mult mai dinamică, mai plină de culoare, mai interactivă cu cititorul, mai plină de legături care fac din cunoștințele noastre competențe pentru comunicare, cunoștințe pe care le verificăm, nu în ultimul rând, cu ajutorul dicționarelor și enciclopediilor.

Aliona Zgardan-Crudu, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

imensiuni ale performanței profesionale a cadrelor didactice universitare

Maria Pleșca, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

Article is a correlation study, which aims overall objective is to investigate the relationship between personality and performance in teaching academics. Starting from the literature, according to which academic intelligence and certain personality dimensions such as conscientiousness are predictors of professional success for many work activities, this study aims to investigate the predictive value of the two variables individual psychological.

Key-words: *professional performance, teacher personality, teacher effective, psychological dimension.*

Performanța profesională a cadrului didactic este un construct multidimensional. Acesta este un punct de vedere unanim acceptat în literatura științifică.

Conceptul de „eficiență a profesorului” conține ideea că un profesor este interesat de elevii săi ca individualități și comunică acest lucru prin crearea unor oportunități de instrucție atent planificate, puse în practică și evaluate, într-un mediu productiv, cu finalitatea de a crește nivelul de realizare a fiecărui elev (F.J. Landy, J.M. Conte, 1999; G. Matthews, I. Deary, 2006). Eficiența profesorului se poate defini și în termeni de *dezvoltare academică a elevilor/studentilor*, înregistrată în timpul unui an de studiu cu profesorul respectiv. Eficiența profesorului este definită ca fiind abilitatea acestuia de a facilita accesul studenților la cel mai

înalt nivel al gândirii lor independente. Aceasta presupune mai mult decât simpla prezentare a unor informații într-o manieră structurată, organizată, interesantă.

Un aspect important al eficienței profesorului este prezentat de interacțiunea autentică și de dialogul dintre profesor și student, adică de calitatea relației interpersonale (J.M. Conte, 2004). Derek Bok (H. Jahangiri, F. Mucciolo, 2008, p. 485), fost președinte al Universității Harvard, afirma, despre eficiența profesorului, că „disponibilitatea de a continua să predai trebuie să se bazeze întotdeauna pe actul de credință că studenții vor prezenta un cadru conceptual util, o bună abordare a materiei, o metodă valoroasă de analiză sau orice altă urmă intangibilă a unei valori intelectuale care să dureze”.

Definirea eficienței profesorului se centrează pe rolul pe care acesta îl are în raport cu facilitarea învățării la elevi/studenți. Profesorul este eficient în activitatea sa profesională în măsura în care abilitățile, cunoștințele, calitățile sale sunt utile și valoroase pentru instrucția elevilor săi.

Literatura de specialitate a evidențiat în multiple rânduri cunoașterea materiei și cunoașterea conținutului pedagogic drept aspecte esențiale ale succesului activității didactice. Conceptul de „cunoaștere a conținutului pedagogic” a fost propus și definit de G. Shulman (1987, G. Matthews, I. Deary, 2003, p. 908), ca fiind „amestecul de conținut și pedagogie în înțelegerea modului în care aspecte, probleme, chestiuni particulare sunt organizate și adaptate la diferite interese și abilități ale celor care învață”. Cele două aspecte pot fi dezvoltate în măsuri diferite, ceea ce înseamnă că un profesor poate stăpâni foarte bine conținutul materiei de specialitate, dar poate dispune de cunoștințe limitate despre cum să adapteze acest conținut în raport cu caracteristicile specifice ale celor cărora le predă.

Sheehan și DuPrey (1999), elaborând un instrument pentru evaluarea cadrelor didactice universitare, au descoperit că 69% din varianța variabilei „eficiența profesorului” este prezisă de cinci aspecte, din cele 27 ale chestionarului: nivelul informațiilor oferite la cursuri, testele de evaluare sau lucrările prin care se evaluează conținutul cursurilor, pregătirea profesorului, lecturile interesante, măsura în care cursul este perceput ca interesant și provocator.

Studiile au relevat caracteristicile profesorului eficient, conform percepțiilor studenților. Astfel, G. Matthews, I. Deary (2002), utilizând un grup de studenți din ani diferiți, au stabilit că aceștia percep predarea eficientă ca fiind reprezentată de caracteristici ale profesorilor precum: grijă manifestată față de studenți, aprecierea opiniilor studenților, claritate în comunicare și deschidere către puncte de vedere diferite.

S. Schaeffer, I. Epting, R. Zinn și T. Buskit (2003) au identificat, în calitate de caracteristici ale profesorului eficient în percepția studenților, următoarele calități: *abordabil, creativ și interesant, suportiv și grijuliu, entuziast, flexibil și deschis la nou, bine informat, având așteptări realiste, corect și respectuos.*

Există multiple enumerări, mai comprimate sau mai extinse, ale calităților sau caracteristicilor profesorului eficient. Această varietate sugerează, pe de o parte, complexitatea și multidimensionalitatea pe care le prezintă activitatea didactică și, pe de altă parte, absența unui model conceptual integrativ asupra a ceea ce înseamnă succesul în activitatea profesională a cadrului didactic.

Secvența dată de cercetare reprezintă un studiu corelațional ce își propune ca obiectiv principal practic investigarea relațiilor dintre personalitatea și performanța profesională la cadrele didactice universitare.

Lotul a inclus 96 de cadre didactice titulare. Distribuția pe sexe a participanților este: 42 (40,32%) de sex masculin și 54 (56,25%) de sex feminin. Vârsta acestora variază între 23 și 65 de ani. Vechimea în învățământul superior variază de la 1 la 40 de ani.

Instrumentele utilizate: Inventarul de personalitate pentru diagnoza personalității; Scala pentru evaluarea performanței profesionale a cadrelor didactice universitare.

Datele obținute: *Personalitatea* – scoruri situate la limita superioară a mediei sau deasupra ei (55) sunt obținute la următoarele dimensiuni: Agreabilitate (55,04), Conștiinciozitate (54,71), E2 Spirit gregar (54,85), O2 Deschidere spre estetică (56,54), A1 Încredere (55,45), A2 Onestitate (57,22), C1 Competență (56,16), C2 Ordine (55,10), C6 Deliberare (54,73), iar scoruri situate la limita inferioară a mediei sau dedesubtul ei (45) au fost obținute la următoarele dimensiuni: N Nevrotism (44,23), N1 Anxietate (45,17), N3 Depresie (42,72) și E5 Căutarea senzațiilor (44,03).

Performanța profesională. La dimensiunile Performanței profesionale, scorurile medii variază între 3,80 (Abilități pedagogice) și 4,50 (Maturitate emoțională), toate situându-se deasupra scorului 3, ce reprezintă media scalei de răspuns.

Au fost identificate următoarele corelații statistic semnificative:

- Dimensiunea Cunoștințe de specialitate corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,187$, $p=0,012$) și E4 Activism ($r=0,154$, $p=0,040$) și negativ cu A4 Complanță ($r=-0,177$, $p=0,018$).

- Dimensiunea Flexibilitate cognitivă corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,218$, $p=0,032$).
- Dimensiunea Abilități de comunicare corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,160$, $p=0,003$) și C1 Competență ($r=0,152$, $p=0,042$).
- Dimensiunea Abilități pedagogice corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,158$, $p=0,034$).
- Dimensiunea Relaționare cu studenții corelează pozitiv cu E Extraversie ($r=0,189$, $p=0,011$), E2 Spirit gregar ($r=0,160$, $p=0,032$), E3 Asertivitate ($r=0,200$, $p=0,007$) și O3 Deschidere spre sentimente ($r=0,172$, $p=0,021$).
- Dimensiunea Maturitate emoțională corelează negativ cu N2 Furie-Ostilitate ($r=-0,242$, $p=0,001$).
- Dimensiunea Tehnologie didactică corelează pozitiv cu C2 Ordine ($r=0,204$, $p=0,006$).
- Performanță profesională corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,191$, $p=0,010$).
- Performanță profesională ponderată corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,198$, $p=0,008$).

La nivelul comportamentului interpersonal, cadrele didactice pot fi caracterizate ca fiind persoane agreabile, deschise și sincere, care în raporturile interpersonale, în general, acordă credit celorlalți, considerându-i ca fiind onești și bine intenționați. În plus, ele preferă compania altor persoane, ceea ce nu este deloc surprinzător pentru cei care aleg o carieră didactică, dar în același timp nu resimt o nevoie puternică de animație și stimulare.

Pe de o parte, activitatea de muncă a profesorului presupune un grad înalt de independență, el fiind cel care proiectează structura conținuturilor didactice, organizează materia pe unități de învățare, pe de altă parte, derularea eficientă a activității didactice nu se poate realiza în afara relațiilor cu studenții. Un raport interpersonal bun cu aceștia prezintă un factor important ce condiționează eficiența didactică, agreabilitatea fiind un predictor al performanței profesionale în situații în care este nevoie de acțiuni comune și de relații interpersonale (K. Judge et al., 2010).

Scorurile mai mici obținute la Nevrotism și la fațetele sale indică stabilitatea emoțională a cadrelor didactice, care resimt, în o mai mică măsură, anxietate, neliniște, teamă sau afecte depresive, precum tristețe, sentimente de culpabilitate și neputință. Acestea sunt persoane mai degrabă calme, destinse, care nu se descurajează ușor. Și aceste caracteristici au impact asupra calității relaționării cu ceilalți. Nivelurile scăzute de afecte negative resimțite permit o orientare

mai ușoară către ceilalți. Rezultatele sugerează faptul că profesorii bărbați sunt mai predispuși decât profesorii femei la experimentarea unor stări afective negative, precum teama, tristețea, furia, jena, dezgustul, culpabilitatea, sunt mai puțin stabili emoțional decât femeile, sunt mai tensionați și mai neliniștiți, se descurajează mai ușor, gestionează mai greu problemele cu care se confruntă, au o rezistență mai scăzută la stres. De asemenea, sunt în o mai mare măsură interesați de artă, frumos, estetic.

Femeile profesor, față de bărbați, sunt mai sociabile, mai comunicative, preferă compania celorlalți, sunt mai bine dispuse și energice, mai afectuoase și prietenoase, stabilesc mai ușor relații cu ceilalți, se comportă mai dominant, preiau inițiativa, își asumă roluri de conducere în grupuri, resimt emoții pozitive precum bucuria, fericirea, dragostea, resimt în o mai mare măsură decât bărbații că sunt capabile, eficiente, că au resursele necesare pentru a înfrunta diverse probleme, pot să se motiveze pentru a finaliza proiectele și sarcinile începute, în ciuda distragerilor, sunt perseverente.

Aceste descrieri sunt, parțial, în contradicție cu rezultatele mai multor studii care au relevat dovezi contrare referitoare la diferențele de gen la nivel de personalitate. De asemenea, bărbații obțin scoruri mai mari la Stima de sine și Locus of control intern. La Anxietate și Impulsivitate, fațete ale Nevrozismului, la Încredere și Blândețe, fațete ale Agreabilității, și la Ordine, fațeta a Conștiinciozității, femeile obțin scoruri mai mari decât bărbații, în timp ce aceștia obțin scoruri mai mari la Deschiderea spre idei, la Deschiderea spre fantezie și la Competență. La nivelul factorului Extraversie, bărbații au scoruri mai mari la Asertivitate și Căutarea excitației, iar femeile la Spirit gregar. Diferențele dintre sexe sunt mai mici în cazul fațetei Activism (M. Whiteman, 2005). Femeile obțin scoruri mai mari la Autocontrol, fiind mai precaute, circumspecte, și scoruri mai scăzute la Dominanță socială, iar bărbații au prejudecăți mai mari decât femeile, față de diferite grupuri minoritare (D. Lippa, 2005).

În timp ce scorurile mai mari ale femeilor la E1 Căldură și E2 Spirit gregar se înscriu în linia diferențelor de gen, identificate de diverse cercetări la nivelul personalității, alte diferențe sunt aparent surprinzătoare, în special diferențele la nivelul Nevrotismului și al fațetelor sale.

Cele mai frecvente diferențe între cele trei categorii de vârstă apar la nivelul factorului Extraversie (cei cu vârsta cuprinsă între 23 și 31 și 32 și 42 de ani obținând scoruri mai mari decât cei din categoria de 43-65 de ani), al unora dintre fațetele acestuia, E2 Spirit gregar, E3 Asertivitate, E5 Căutarea senzațiilor și E6 Emoții pozitive (sensul diferențelor este descrescător, fiecare categorie de vârstă obținând medii mai mari decât următoarea), la nivelul factorului Agreabilitate (ultima categorie de vârstă obținând scoruri mai mari decât celelalte două). Se

poate constata o diminuare a scorurilor la Extraversie și o creștere a mediei la Agreabilitate. Cadrele didactice obțin, în medie, cele mai mari scoruri la dimensiunea Performanței didactice, care vizează stabilitatea emoțională, maniera de a reacționa în general și în situații mai solicitante. Conform percepțiilor studenților, cadrele didactice participante la acest studiu sunt calme, echilibrate în reacții, nu exprimă comportamente agresive în situații de frustrare, își expun opiniile calm și hotărât, sunt constante în atitudine și opinii.

Media înaltă la dimensiunea Comportament etic indică faptul că studenții îi percep pe profesorii lor ca respectând norme și reguli etice și deontologice, precum: corectitudine în evaluare, tratament nediscriminatoriu și nepreferențial în raport cu studenții, punctualitate, respectarea promisiunilor făcute, comportare demnă.

Faptul că femeile profesor obțin scoruri mai mari decât bărbații profesori la dimensiunea Abilități de comunicare indică faptul că ele sunt percepute ca fiind mai receptive la reacțiile celorlalți în procesele de comunicare, ca fiind mai clare și mai coerente în transmiterea mesajelor, ca dispunând de capacitatea de a decodifica mai ușor semnalele nonverbale ale interlocutorilor, ca fiind capabile în o mai mare măsură să își adapteze conținuturile verbale la capacitatea de înțelegere a partenerului de comunicare. Faptul că pot decodifica mai ușor indiciile nonverbale le facilitează interacțiunea cu ceilalți, prin faptul că le permite un acordaj mai fin la nevoile interlocutorului, la ceea ce acesta transmite nu doar verbal.

Aceste diferențe au fost investigate în multiple studii, care au arătat că femeile și bărbații diferă în privința comportamentului nonverbal și a capacității de a decodifica acest comportament. Astfel, femeile au performanțe mai bune decât bărbații la decodificarea mesajelor nonverbale, la expresivitatea facială, la exprimarea emoțiilor, stabilesc contact vizual în o mai mare măsură decât bărbații, sunt mai expresive gestual, în timp ce bărbații mențin distanța personală în o mai mare măsură decât femeile, fac mai multe greșeli de exprimare (bâlbâieli), au mai multe pauze în discurs (acoperite de sunete precum „aaa”), sunt mai agitați și expansivi la nivelul mișcărilor corporale (P.F. Laursen, 2000; F.J. Landy, 2010).

Femeile profesor obțin scoruri statistic semnificativ mai mari decât bărbații profesor la dimensiunea Relaționare cu studenții. Ele stabilesc în o mai mare măsură relații bazate pe respect cu studenții, se angajează în comportamente de ajutorare, sunt percepute ca fiind mai empatică, înțelegătoare, mai ușor abordabile, considerându-i și tratându-i pe studenți ca pe egali. Prin modul de relaționare interpersonală, creează un climat mai confortabil, pozitiv, care favorizează activitatea de învățare. Aceste aspecte sunt consistente cu percepția socială a rolului de gen feminin. Femeile sunt considerate mai interesate de aspectele emoționale, umane ale contactului

cu ceilalți, lor le sunt asociate în o mai mare măsură decât bărbaților nevoia de afiliere, oferirea de sprijin, suport emoțional, grija pentru ceilalți. Femeile obțin scoruri mai mari la trăsături de personalitate precum Blândețea și se consideră mai empatică decât bărbații.

Cadrele didactice aflate la începutul carierei profesionale în mediul universitar sunt percepute de către studenți ca respectând în o mai mare măsură regulile de conduită etică și deontologică decât celei care au o vechime mai mare (categoria 13-40). Ele se conformează în o mai mare măsură normelor profesionale și organizaționale decât profesorii cu vechime mare în învățământul superior, ceea ce poate fi explicat și prin următoarele:

- Un angajament mai ridicat față de profesie și organizație, ce caracterizează persoanele aflate la începutul carierei. Pentru ele, este important să acumuleze experiență de muncă, iar încălcarea normelor poate avea costuri importante pentru traseul profesional.
- Diferențele de putere la nivelul poziției ierarhice dintre cele două categorii de participanți. Cei din categoria de vechime 1-6 ani sunt, în majoritate, asistenți universitari, în timp ce din categoria de vechime 13-40 de ani fac parte conferențieri și profesori universitari. În baza experienței lor profesionale și a vechimii în muncă, aceștia din urmă au acces la funcții de conducere, în timp ce asistenții nu. În plus, în ierarhia gradelor didactice, cele două categorii se plasează la extreme. Un status mai înalt se asociază cu o putere mai mare și cu o toleranță mai mare față de devierea de la norme.
- Există un anumit grad de toleranță față de devierea de la norme, iar angajații cu o vechime mai mare cunosc mai bine modul de funcționare a organizației, gradul de devianță tolerat și consecințele încălcării regulilor.
- Profesorii cu vechime mai mare, ocupanți în o mai mare măsură ai unor posturi în ierarhia administrativă, sunt mai încărcăți cu sarcini în această direcție, ceea ce, uneori, poate interfera cu derularea activității didactice, generând întârziere la ore sau chiar absenteism motivat.

Profesorii reprezintă un grup profesional divers, ai cărui membri se deosebesc în funcție de caracteristici multiple. Pentru a obține succes în activitatea didactică, nu se pune problema schimbării personalității profesorului, așa cum au propus. Cel mai important aspect de reținut este că modul de relaționare cu studenții poate avea impact major asupra succesului în activitatea didactică. Calitatea relaționării cu studenții este importantă nu pentru a primi aprecieri mai favorabile din partea acestora, ci pentru că autenticitatea, în această relație interpersonală, înseamnă un suport pentru dezvoltarea profesională, dar și personală a studenților, și o sursă de satisfacție profesională pentru profesor.

Bibliografie

- Albrecht, K., *Inteligența socială*, București, Curtea Veche, 2007.
- Dumitru, I., *Personalitate – atitudini și valori*, Timișoara, Editura de Vest, 2004.
- Luca, M., *Personalitate și succes profesional*, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2003.
- Landy, F.J. & Conte, J.M., *Work in the 21st century. An introduction to industrial and organizational psychology* (3rd ed.). Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010.
- Laursen, P.F., The authentic teacher. In Beijaard, D., Meijer, P.C., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. (eds.). *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 199-212). Dordrecht: Springer, Kluwer Academic Publishers, 2012.
- Matthews, G., Deary, I. & Whiteman, M., *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*, Iași, Polirom, 2005.

Perspective teoretice asupra dezvoltării autonomiei în adolescență

Corina Zagaievschi, *doctor în pedagogie,*
Catedra de științe ale educației,
UPS „Ion Creangă”

Résumé

Pendant la vie, l'autonomie augmente (ou diminue) au fur et à mesure que les individus forment leur nouveaux compétences (certaines compétences acquises antérieurement peuvent disparaître), quand les demandes sociales exigent un nouveau type de comportement. En adolescence, le développement de l'autonomie est accéléré par les transformations physiques et cognitifs rapides, par l'expansion des relations sociales, des responsabilités et fonctions supplémentaires. Ils ont tenu une série de changements physiologiques, sociale, maturation: augmente l'estime de soi et les décisions personnelles, ego et l'identité se renforce, l'affectivité, la cognition et le comportement sont plus autorégulé.

Mots-clés: *autonomie, cognition, émotivité, adolescence, maturation.*

În dicționarele explicative și de neologisme găsim următoarele definiții generale ale termenului **autonomie**: (1) independență completă [12]; (2) faptul de a se supune legilor, normelor proprii, de a dispune liber de propria voință [13]; (3) condiție a indivizilor, colectivităților și instituțiilor care se bucură de o anumită independență în raport cu autoritatea exterioară sau centrală [14].

Sensul particular al acestui termen este, deseori, dificil de precizat, din motiv că modul în care indivizii devin autonomi (unii nu devin deloc, alții devin parțial) variază, depinzând de

presupuneri inițiale în ceea ce privește semnificația autonomiei. În acest sens, prezentăm o selecție a definițiilor autonomiei și constructelor acesteia, înaintate de teoreticienii din domeniul psihosocialului [1, p. 212].

| Teoreticieni | Concept | Definire |
|--------------------------------------|----------------------|--|
| A. Freud (1958) | Detașare | Rupere progresivă de constrângerile și controlul părinților |
| D. Bakan (1966) | Acțiune | Dorința de autoafirmare și individualizare; încredere în sine și dezvoltarea sinelui |
| E. Greenberger și A. Sorenson (1974) | Încredere în sine | Un aspect al maturizării psihosociale, marcat de absența dependenței excesive de alții; sentimentul de control asupra propriei vieți și inițiativă |
| T.J. Berndt (1979) | Autonomie | Rezistență la presiunile parentale și ale semenilor |
| P. Blos (1979) | Individualizare | Proces de detașare emoțională de părinți |
| H.D. Grotevant și C.R. Cooper (1986) | Separare | Capacitatea de a exprima diferențele dintre propria persoană și ceilalți |
| P.M. Crittenden (1990) | Autonomie | Capacitatea adolescentului de a-și asuma responsabilitatea pentru propriul comportament, de a lua decizii în ceea ce privește propria viață și de a menține relații de ajutorare |
| S.D. Lamborn și L. Steinberg (1993) | Autonomie emoțională | Dezvoltarea unor percepții mature, realiste și echilibrate asupra părinților, însoțite de acceptarea responsabilității pentru luarea deciziilor personale legate de valori și de stabilitatea emoțională |

În rezultatul analizei și sintetizării definițiilor prezentate, se conturează **structura autonomiei**, cu următoarele **dimensiuni**:

(1) *comportamentală* – activă, care vizează funcționarea independentă, autoreglarea și acționarea în baza propriilor decizii;

(2) *cognitivă* – sentimentul de încrede în sine, controlul asupra propriei vieți, capacitatea de a lua decizii fără o validare socială excesivă;

(3) *afectivă* – individualizarea față de părinți și renunțarea la dependența față de ei; implică, de asemenea, schimbarea opiniilor despre relațiile cu părinții, prin dezvoltarea unor concepții mai mature despre părinți ca oameni [1].

Cercetările realizate de savanții nominalizați relevă faptul că cele trei componente ale autonomiei (deși distincte din punct de vedere conceptual) se dezvoltă anume în perioada adolescenței. Înaintând în ani, adolescenții caută și obțin un grad mai mare de independență, în raport cu controlul parental. Ei își afirmă o creștere treptată a sentimentului de autonomie, individualizare. În prezent, savanții din domeniul psihologiei sociale cercetează natura interrelațiilor dintre autonomia cognitivă, comportamentală și afectivă, intenționând să stabilească dacă cele trei componente au o semnificație egală în dezvoltarea psihosocială a adolescenților [9; 3]. Este evident faptul că dimensiunile autonomiei nu se dezvoltă independent una de alta; respectiv, există o condiționare între ele. În această ordine de idei, apare întrebarea: „Care este contribuția educației la formarea/dezvoltarea autonomiei adolescenților, în condițiile socioeconomice și culturale actuale?”. Deoarece dobândirea autonomiei este una dintre problemele dezvoltării psihosociale din adolescență, lipsa de susținere în dobândirea ei poate genera diferite probleme, inclusiv probleme emoționale [2]. Capacitatea de a fi independent de alții și dorința de a stabili și menține relații interpersonale pozitive se asociază cu o stare de bine fizică și psihologică. Sprijinul oferit de alte persoane în formarea/dezvoltarea autonomiei și dorința adolescenților de a funcționa relativ autonom au un impact pozitiv asupra altor aspecte ale funcționării adolescenților. Existența unui echilibru între acțiunile independente, bazate pe încrederea în sine și relațiile pozitive cu ceilalți, este condiția optimă pentru dezvoltarea și adaptarea psihosocială de viitor a adolescenților.

În rezultatul cercetărilor realizate la sfârșitul secolului XX, în literatura de specialitate s-au conturat trei perspective generale asupra dezvoltării autonomiei în adolescență: (1) concepțiile organico-maturaționale, bazate, în special, pe perspectivele psihanalitice (*detașarea și individualizarea sunt determinate de dezvoltarea organismului*) [6]; (2) perspectivele ce pun accentul pe sine și pe motivație (*autonomia implică un impuls spre acțiune, care, la rândul său, combină aspectele autonomiei cognitive și comportamentale*) [10; 4]; (3) perspectivele ce pun accentul pe relațiile sociale și impactul acestora asupra dezvoltării autonomiei (*funcționarea*

autonomiei va avea mai multe șanse să existe atunci când relațiile dintre adolescenți și adulți se vor baza pe recunoașterea și respectul față de capacitățile adolescenților, vor permite și stimula comportamente autonome și luarea de decizii în condițiile menținerii unei legături emoționale pozitive) [3; 10; 9].

În acest context, trebuie remarcat faptul că trecerea de la copilărie la adolescență presupune, în principiu, o sporire a intensității emoțiilor, a experienței și a manifestării labilității emoționale și o intensificare a emoțiilor cu valență negativă. Din acest motiv, adolescenții au nevoie nu atât de ajutor, cât de înțelegere și acceptare din partea adulților. Cunoașterea elementelor esențiale care contribuie la dezvoltarea unei autonomii adaptate din punct de vedere comportamental, cognitiv și afectiv poate oferi o bază de intervenție în cazul adolescenților care întâmpină dificultăți în privința autodeterminării, inițiativei, planificării, stabilirii de obiective, inhibării adecvate din punct de vedere social a impulsurilor, motivației, rezolvării de probleme, adaptării la provocări și problemelor de comportament [1, pp. 209-240].

J. Haviland-Jones susține că „emoțiile, ca sisteme ce oferă un sens existenței, sunt invariabil legate de identitate; atunci când experiența emoțională se schimbă, identitatea se modifică odată cu ea” [5]. Conștientizarea activă a stărilor afective – exteriorizarea și trăirea din plin a emoțiilor de zi cu zi – și împletirea lor cu abilitățile cognitive ar reprezenta, conform opiniei lui J. Segal, o dovadă de sensibilitate maturizată [8]. Conștientizarea și acceptarea propriilor emoții și sentimente, menționează savantul, deschide calea spre dezvoltarea personală continuă prin autoeducație, întrucât, conform statisticilor actuale, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile intelectuale.

Puterea intrapersonală – necesară adolescentului în căutarea propriei identități autonome – se traduce într-un autocontrol sporit, în abilitatea de a depăși anxietatea și stresul. C. Saarni este de părerea că, pentru a realiza un feedback social pozitiv, orice tânăr trebuie să-și dezvolte capacitatea de:

- a-și regla emoțiile intense;
- a-și modula emoțiile, care oscilează rapid;
- a se liniști pe sine însuși;
- a conștientiza propriile emoții;
- a înțelege urmările manifestărilor autentice ale emoțiilor;
- a folosi gândirea simbolică, pentru a reîncadra un eveniment negativ în unul mai plăcut;
- a distinge sentimentele de fapte, pentru a evita raționarea bazată pe emoții, de exemplu: „Simt, deci ceea ce simt trebuie să fie adevărat”;
- a negocia și a menține relații interpersonale în prezența emoțiilor puternice;
- a gestiona stimularea emoțională a experiențelor empatică și de compasiune;

- a folosi deprinderile cognitive, pentru a aduna informații despre natura surselor și sursele emoțiilor [7].

În concluzie:

1. Lista de sarcini de competență emoțională în adolescență, prezentată de C. Saarni, vine în completarea perspectivei teoretice asupra dezvoltării autonomiei în adolescență, din simplul motiv că prin intermediul emoțiilor omul cunoaște lumea înconjurătoare mai bine, formându-și deprinderi cognitiv-emoționale.

2. Una dintre sarcinile de bază ale educației contemporane, versus formarea autonomiei în adolescență, rămâne a fi sprijinirea dezvoltării emoționale sănătoase a tinerilor.

3. Autonomia reprezintă nu doar independență materială, detașare, acțiune, încredere în sine, individualizare, separare, ci mai cu seamă maturitate emoțională, independență afectivă.

Bibliografie

1. Adams G.R., Berzonsky M.D. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009. 701 p.
2. Collins W.A. Relationship Pathways: From Adolescence to Young Adulthood, 2011 by Sage Publications (CA). 360 p.
3. Collins W.A. et al. Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence, in J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.), Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory (pp. 78-99), Wiley, New York. 1997.
4. Connell J.P. Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti, M. Beeghly (eds.), The Self in Transition: Infancy to Childhood (p. 97-610), University of Chicago Press, Chicago.
5. Haviland-Jones J., Kahlbaugh P. Emotion and identity, in M. Lewis, J. Haviland-Jones (eds.), Handbook of Emotions (p. 293-305). Guilford, New York. 2000.
6. Lamborn S.D., Steinberg L. Emotional autonomy redux: Revisiting Ryang and Lynch. Child Development, 64, pp. 483- 499. 1993.
7. Saarni C. The Development of Emotional Competence. Guilford, New York. 1999.
8. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Atos, 1999.
9. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. Trends in Cognitive Sciences, Volume 9, Issue 2, 2005. pp. 69-74.
10. Skinner E.A., Edge K. Self-determinatio, coping, and developement. Prtland State University, 2000.
11. <http://www.goodreads.com/book/show/14320939-relationship-pathways>
12. Lazăr Șăineanu, *Dicționar universal al limbii române*, Scrisul românesc, București, 1929.
13. Florin Marcu, *Marele dicționar de neologisme*, Saeculum, București, 2000.
14. DEX, 2009.

Abilitarea elevilor cu deficiențe asociate prin intermediul terapiei ocupaționale

Mariana Plamadeala, *drd., lect. univ., UPS „Ion Creangă”*,
Natalia Ciubotaru, *drd., lect., univ., UPS „Ion Creangă”*

Abstract

Empowering school children with associated disabilities is performed through occupational therapy. Occupational therapy offers effective ways of development for the school children with associated deficiencies based on new strategies designed with the core concept of „activity” or „occupation”. The starting point for occupational therapy is to make possible for school children with associated disabilities to participate in everyday life activities.

Educational solutions empowering school children with associated deficiencies are found in the elaboration of an open child-centered curriculum, respecting the educational principles that ensure valuing of school children, provide them a feeling of usefulness and satisfaction with the work that is well done, optimism and self-confidence.

Key-words: *occupational therapy, development features, disability, recovery, activities, occupations, development opportunities, abilities, values, self-reliance, skill, effort, requirements, condition, integration, empower.*

Inițierea unui curriculum pentru elevii cu deficiențe asociate răspunde unei cerințe imperative a educației comprehensive și integrative pe care școala specială și societatea se străduiesc să o implementeze în ultimii ani. Integrarea educațională a elevilor cu deficiențe asociate și a celor cu deficiențe severe, profunde și/sau cu deficiență mintală nu înseamnă înscrierea formală a acestora, alături de elevii fără dizabilități, ci presupune elaborarea unor programe de lucru proprii, articulate pe principii comune și strategii incluzive [2, p. 19].

Soluțiile educaționale privind integrarea elevilor cu deficiențe asociate se regăsesc în realizarea unui curriculum deschis, centrat pe elev și respectând principiile educației integrate: principiul normalizării, principiul drepturilor egale, principiul diversității și principiul unicității și al individualizării [2, p. 24].

Terapia ocupațională oferă căi eficiente de dezvoltare a elevului cu deficiențe asociate, în baza unor noi strategii, ce se bazează pe conceptul de „activitate” sau „ocupație”, și, totodată, reclamă organizarea activității de formare continuă în contextul asigurării calității educației.

Dezvoltarea abilităților practice se face prin activități de terapie ocupațională **și duce la valorizarea elevilor cu deficiențe asociate, și anume le induce sentimentul de utilitate și satisfacție a lucrului bine făcut, optimismul și încrederea în forțele proprii** [1, p. 39].

Procesul de învățământ dintr-o școală specială trebuie să vizeze, pe lângă componenta instructiv-educativă, și o componentă compensator-recuperatorie, aceasta din urmă fiind realizată

prin intermediul activităților din cadrul ariilor curriculare „Terapii specifice și de compensare” și „Terapia educațională complexă și integrată”. Astfel, se respectă unul dintre principiile fundamentale ale educației speciale: principiul asigurării unității instrucției, educației, compensării, recuperării și/sau reeducării [2, p. 44].

În terapia ocupațională, este oportun a realiza ca elevii cu deficiențe asociate să poată participa ulterior la ocupațiile vieții cotidiene. O ocupație este „un grup de activități care au o însemnătate personală, care sunt numite în cadrul unei culturi și sprijină participarea în societate” [6, p. 57].

Ocupația poate fi categorisită ca autoîngrijire, productivitate și/sau petrecere a timpului liber. Participarea la ocupații promovează identitatea, sănătatea și starea de bine a persoanelor. Acestea pot fi restricționate de la participare la ocupații din cauza disfuncțiilor în structura sau funcționarea corpului, care sunt determinate de condiții de sănătate fizică sau mentală și/sau de restricțiile create de mediul fizic, social, atitudinal sau legislativ. Terapeuții ocupaționali înțeleg și folosesc potențialul terapeutic al participării la ocupații sau activități pentru a spori abilitățile și îndemnările, permițând, astfel, realizarea ocupațiilor pe care persoanele și le aleg. Alternativ sau adițional, terapeutul ocupațional lucrează și pentru a modifica anumite aspecte ale mediului, dacă este necesar, pentru a sprijini participarea.

„TO este forma de tratament care folosește activități și metode specifice, pentru a dezvolta, ameliora sau reface capacitatea de a desfășura activitățile necesare vieții individului, de a compensa disfuncții și de a diminua deficiențele fizice” [5, p. 81].

Scopul TO este, primordial, cel medical (de promovare a sănătății și a stării de bine) și apoi cel social-economic, urmărindu-se efectul terapeutic prin muncă, activitate.

În acest sens, terapia ocupațională stimulează încrederea în sine la elevi și dezvoltarea firească a personalității, organizează un program de mișcări dirijate în condiții de lucru, constată capacitățile și înclinațiile restante ale elevului, corelează recuperarea medicală cu cea profesională, realizează reinsertia cât mai rapid cu putință în viața socială, economică și profesională [3, p. 67].

Aria curriculară „Terapia educațională complexă și integrată” cuprinde următoarele discipline: *Formarea autonomiei personale, Socializarea, Terapia ocupațională, Stimularea cognitivă și Ludoterapia.*

Activitățile propuse în cadrul acestor discipline sunt realizate de către învățătorul-educator (clasele I – a IV-a) și de către profesorul-educator (clasele a V-a – a X-a) cu toți elevii clasei, în completarea programului centrat pe predare-învățare-evaluare desfășurat de către profesorul psihopedagog, și au caracter de terapie corectiv-recuperativă. Aceste tipuri de activități sunt parte componentă a programului complex, integrativ, de evoluție și dezvoltare a elevilor/tinerilor

cu deficiențe asociate. Prin conținutul lor, acestea se referă preponderent la aria de dezvoltare personală și socială, având ca scop final independența elevului/tânărului cu dizabilități, precum și integrarea lui într-un mediu în continuă schimbare. Activitățile se găsesc într-o relație de interdependență, cu implicații metodologice intermodulare/intradisciplinare și intramodulare, urmărind valorificarea învățării sociale cu largă deschidere spre normalitate [3, p. 32].

Pornind de la valențele învățării comutative, programele din cadrul ariei curriculare „Terapia educațională complexă și integrată” propun o intervenție modulară, realizată pe domenii progresive. Finalitățile acestor programe au caracter practic și urmăresc formarea unor deprinderi de autonomie personală și socială, sporind gradul de adaptabilitate al elevilor cu deficiențe asociate.

La baza proceselor de învățare recuperatoare stau educația senzorial-motrică și dobândirea autonomiei personale și sociale, acestea asigurând terenul educației cognitive și al integrării în comunitate.

Educația cognitivă a elevului cu deficiențe asociate are o notă de specificitate, cu un parcurs diferit de dezvoltarea cognitivă și învățarea instrumentală a elevului obișnuit. Structurarea proceselor de cunoaștere la elevul cu deficiențe asociate se referă la dobândirea instrumentelor de bază ale cunoașterii (citit, scris, socotit) și la formarea unor tehnici elementare de muncă intelectuală. Este necesar ca activitățile desfășurate în cadrul acestei arii să aibă un pronunțat caracter ludic, jocul fiind, în cazul acestui elev, cea mai eficientă cale de stimulare cognitivă [2, p. 79].

Ludoterapia implică jocuri de stimulare a diverselor funcții și procese psihice și are valențe multiple în sfera dezvoltării structurilor psihice ale copilului cu deficiență asociată.

Socializarea și activitățile ocupaționale contribuie la formarea unei personalități adaptative, integrative. Activitățile de tip ergoterapeutic asigură formarea unor deprinderi care îl pregătesc pe tânărul cu dizabilități pentru inserția socioprofesională [1, p. 27].

Aceste programe sunt concepute ca structuri interdisciplinare cu conținut specific, astfel încât să răspundă cerințelor individuale de dezvoltare, dar și dezideratului general, de formare a unei personalități apte de a participa activ la viața în familie, de grup profesional și social. În scopul atingerii acestui deziderat major, sunt necesare următoarele: cunoașterea propriei persoane, a mediului și a normelor de compatibilizare cu acesta, structurarea abilităților de ordin psihomotric și instrumental, ce îl susțin ca membru activ al acestor grupuri, precum și cunoașterea/respectarea regulilor de existență independentă, condiționată de maturizarea emoțională și atitudinală, prin responsabilizarea sa față de activitate și față de ceilalți.

Programele propuse pentru disciplinele cuprinse în aria curriculară „Terapia educațională complexă și integrată” au caracter orientativ, oferind cadrului didactic libertatea de a alege

exerciții de învățare și activități cu caracter terapeutic corespunzătoare nivelului de dezvoltare psihofizică al elevilor cu deficiențe asociate și, respectiv, zonei proximei dezvoltării a fiecărui caz în parte.

CONȚINUTURI ALE ÎNVĂȚĂRII:

1. Elemente de explorare polisenzorială a lumii înconjurătoare;

2. Structuri perceptiv-motrice de bază:

- schemă corporală;
- culoare-formă-mărime;
- orientare, organizare și structurare spațio-temporală;

3. Gesturile manuale fundamentale și coordonarea motrică:

- ✓ Exerciții de dezvoltare a motricității fine și a preciziei mișcărilor:
- gesturi fundamentale (liniare, rectilinii, rotative, polimorfe);
- exerciții de lipire/îndoire/modelare/bobinare/răsucire/mulare/înșirare/șnuruire/tăiere/înnodare/îmbinare/împletire/țesut/cusut;
- ✓ Exerciții pentru formarea și exersarea coordonării oculo-motorii și bimanuale;

4. Tehnici de lucru, materiale și instrumente de lucru:

- ✓ Instrumente de lucru (pensulă, foarfecă, ac, matrițe, lopățica, mosorel, planșetă, perforator, capsator, gherghef, riglă, metru de croitorie, șablon/țipar, truse de desen, jocuri de construcție, puzzle, incastre etc.);
- ✓ Materiale (pahar, lipici, lut, ceară, ipsos, aluat, semințe, hârtie de mărimi și grosimi diferite, creponată/glasată, carton, carioci, plastilină, mărgelile, ață, sfoară, șnur, lână, frunze, flori uscate, scoici, melci, castane, ghindă, sârmă, lemn, staniol, bețișoare, coji de ou, panglici, piele);
- ✓ Acțiuni de manipulare și cunoaștere a obiectelor din mediul înconjurător;
- ✓ Tehnici de lucru (rupere/lipire/îndoire/colaj/origami/modelare/bobinare/răsucire/mulare/înșirare/șnuruire/tăiere/înnodare/îmbinare/împletire țesut/cusut/asamblare/vopsire/Tangram);

5. Produse finite (decorative sau utile)

- ✓ Etape/operații de realizare a unor produse simple;
- ✓ Produse: jucării, obiecte decorative, machete;
- ✓ Jocuri de construcție și asamblare;
- ✓ Produse realizate individual și în grup;
- ✓ Expoziții de produse;
- ✓ Semnificația produsului activității;

6. Deprinderi de ordine și igienă;

7. Activități cu caracter ergoterapeutic.

Obiectivul terapiei ocupaționale este promovarea sănătății și a stării de bine, prin încurajarea ocupațiilor semnificative, orientate spre un anumit scop. Practica terapeuților ocupaționali se bazează pe convingerea că starea de sănătate este influențată de ocupație.

În mod tradițional, terapeuții ocupaționali își desfășoară activitatea în spitale, centre de zi, centre speciale, penitenciare pentru minori, școli, în comunitate, în cabinete private, precum și la domiciliul copilului/elevului. În zilele noastre, profesia cunoaște un proces semnificativ de extindere, căpătând o pondere crescută în educația pentru sănătate, în managementul dizabilității, reintegrarea în muncă, educația academică și cercetarea științifică.

În toate situațiile, esența terapiei ocupaționale este focalizată pe ocupațiile indivizilor, în special pe competențele, obiceiurile, semnificațiile și mediul necesar pentru a promova sănătatea, starea de bine și calitatea vieții. Terapeuții ocupaționali vor sprijini elevii care prezintă limitări cauzate de vârstă, dizabilitate sau circumstanțe sociale în găsirea ocupațiilor semnificative și folositoare.

Terapia ocupațională poate fi considerată o primă etapă în care se urmărește restabilirea capacității funcționale, cu metodele ei specifice readaptării socioprofesionale a elevului. Activitățile de TO se desfășoară ținând cont de specificul și particularitățile de dezvoltare a copiilor cu deficiențe asociate incluși în procesul educațional și prevăd o integrare firească a activităților teoretico-metodice cu cele practice. Activitățile practice au o importanță majoră în abilitarea, dezvoltarea, orientarea elevilor cu deficiențe asociate.

În fiecare etapă a vieții, în viața fiecărui individ, există activități (ocupații) optime pentru menținerea stării de sănătate și pentru societate.

Rolul terapiei ocupaționale constă în următoarele:

- evaluează tipurile de activități ocupaționale trecute și prezente pe care le poate executa individul;
- identifică disfuncțiile privind activitățile ocupaționale;
- identifică comportamentele disfuncționale din gestică și impactul lor asupra activităților ocupaționale;
- remediază sau compensează disfuncțiile din activitățile ocupaționale și din gestică;
- facilitează sau structurează schemele de mișcare din activitățile ocupaționale, în funcție de vârstă și de rolul pe care îl are de îndeplinit elevul/tânărul în viața zilnică.

Terapia ocupațională este concepută ca o educație funcțională ce urmărește *învățarea unor activități de muncă*, punând accentul pe formarea abilităților manuale, incluzând în sfera sa de

acțiune toate cazurile, de la insuficiență motrică și gestuală până la debilitate motrică, prezente la copil.

Prin formele de terapie ocupațională se consumă energia și se formează unele abilități motrice și deprinderi ocupaționale. Este importantă menținerea interesului pentru activitate și buna dispoziție, iar orice solicitare trebuie adaptată la posibilitățile fiecăruia [4, p. 89].

Bibliografie

1. Crețu, V., „Dezvoltarea copiilor pe arii de autonomie și câmpuri sociale prin activitate și participare”, în *Societate și handicap*, București, ALL, 2005.
2. Bucun, N., Danii, A., *Curriculumuri școlare pentru învățământul special*, Chișinău, Universul, 2009.
3. Danii, A., Postolachi, E. ș.a., *Educația tehnologică în școala auxiliară, concepții și programe de instruire*, Chișinău, EPIGRAF, 2002.
4. Mușu, Ion, Taflan, Aurel (coord.), *Terapia educațională integrată*, București, PRO HUMANITATE, 1997.
5. *American Occupational Therapy Association*, 2008.
6. *European Network of Occupational Therapy in Higher Education*, 2008.
7. *Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации: Учебное пособие*, Москва, 2001.

Атеистическая пропаганда и агитация в Молдавской ССР (1960-1991)

Dmitri Tumanov, drd.,
Conducător științific: conf. univ., dr. Ludmila Tihonov

Abstract

This article demonstrates the existence and proliferation of atheism on the territory of MOLDAVIAN SSR 1960-1991. The phenomenon of atheism was encouraged by the State, which tried to erase the spiritual heritage of the residents between the Prut and Nistru. This article outlines all the reforms and innovations for promoting ideas of atheism and religion in General. These laws and regulations covered all institutions of vital functions to any human being from birth to death. The apogee of this policy was in the 1960's, but in the 1980's, Moscow's attempts to eliminate religion had failed. It demonstrates the great will of the Moldovan people to preserve their values and morals that have already established many centuries. This article helps to understand the spiritual and religious situation in the region. The basis for this article was taken from normative acts and documents of the SOVIET of the MSSR, and archival documents and works of contemporary researchers.

Сегодня в Республике Молдова существуют много религиозных конфессий, к которым может примкнуть любой желающий и без опаски за свою безопасность. Трудно поверить, но еще 30-40 лет назад на территории нашей страны существовала мощная идеология – атеизм. На наш взгляд, распространение атеизма в годы существования Советского Союза было направлено на отвлечение молдавского

народа от религиозных ценностей и покорение всех религиозных институтов в угоду государства [9]. В течение долгого времени существовала попытка властей, либо конкретных личностей, в истолковании любых фактов или событий в угоду своим интересам. Для убеждения масс была необходима, четкая и планомерная пропаганда, чтобы реализовать свои идеологические замыслы в отношении религии. Основные средства пропаганды были: телевидение, радиостанции, газеты и журналы, книги, плакаты с наглядной агитацией, организация собраний и заседаний простых людей по религиозным и политическим вопросам [7]. В декабре 1965 г. в ходе общей кампании по сокращению государственного аппарата происходит объединение Совета по делам Русской православной церкви и Совета по делам религиозных культов в единый орган – Совет по делам религий при СМ СССР (1965-1991), образованный «в целях последовательного осуществления политики Советского государства в отношении религий». Во главе Совета был поставлен В.А. Куроедов, с именем которого будет связана церковная политика государства последующих двадцати лет [6].

Все вышеперечисленное нуждалось в четком контроле со стороны руководства страны, дабы избежать провокационных ситуаций в дестабилизации власти в МССР. При рассмотрении наших хронологических рамок, следует напомнить о большом влиянии на простых людей пропаганда через телевидение и радиостанции. Практически в каждой советской семье было в наличие телевизор или радио. Однако при просмотре телевизора было больше агитации, нежели, от радио. В обязательном порядке, любой гражданин СССР обязан был просматривать все советские передачи и фильмы. Исходя из этого, создавались художественные картины на политическую, идеологическую и религиозную тематики. Главнейшая задача государства, в отношении своего государства, сократить количество верующих и, как следствие, ликвидация монастырских и церковных организаций. Практически во всех художественных картинах все церковные служители выступают как отрицательные герои. В этих фильмах – люди толстосумы, которые не работают на благо народа и общества, отсутствует чувство милосердие, проявляют большой интерес к наживе и собирательстве денег.

Одними лозунгами и дебатами не возможно было сократить численность верующих и обратить их в нейтральных атеистов. Исходя из этого, было решено создать при Академии наук Молдавской ССР научный Совет по вопросам атеизма, возложив на него координацию научно-исследовательской работы в области атеизма. Конечно же, не учитывалось мнение и точку зрения самих академиков, которым достаточно тяжело было жить и работать. Более того, было проведено ряд

республиканских научных конференций и творческих семинаров по теории и практике атеистической работы. Академия наук МССР и Министерство народного образования Молдавской ССР рассмотрели вопрос о более активном участии институтов Академии наук и кафедр высших учебных заведений в научной разработке по проблеме атеизма и атеистическое воспитание населения республики. Этим шагом, была введена теоретическая часть доктрины именуемой атеизмом, игнорируя роль духовной жизни в обществе. Именно религия в Римской империи помогла Константину Великому сплотить народ и прекратить войну и распри. Помимо этого, в 1964-1965 учебный год вводился на историческом факультете Кишиневского университета, специализация по научному атеизму. Здесь же создается новая кафедра: «Основы научного атеизма», в рамках которой *научный атеизм* становится обязательным предметом (со сдачей экзамена) в медицинском, сельскохозяйственном, педагогических институтах и в институте искусств. В учебных планах и программах обязательного курса предусматриваются семинарские занятия, зачет по практике атеизма и подготовка курсовых работ. Следует отметить тот факт, что при «успешной убежденности» этой доктрины возможен профессиональный рост молодого человека по всем направлениям: профсоюз, ЦК и профессиональная специализация.

Идеологический отдел ЦК Компартии Молдавии был организован при Доме политического просвещения, именно здесь постоянно действовали курсы и семинары пропагандистов атеизма – лекторов, руководителей теоретических семинаров, консультантов, агитаторов и беседчиков для работы с верующими. Именно эти должности «помогали» верующим отказаться от религии и перейти в ряды атеистов. Так было принято решение: «Партийным и комсомольским комитетам шире использовать систему политического просвещения для подготовки кадров атеистов» [5]. В этих целях в новом 1964-1965 учебном году увеличилось количество кружков, семинаров и школ по изучению основ научного атеизма. Для обеспечения школ, кружков и семинаров пропагандистскими кадрами было создано при каждом горкоме и райкоме партии, в парткомах производственных колхозно-совхозных управлений и промышленно-производственных зонах постоянно действующий семинар по подготовке пропагандистов-атеистов. Теперь вводилась в практику работы партийных комитетов, учреждений и ведомств организация семинаров по вопросам теории и практики атеистической работы среди населения для партийных, советских, комсомольских и профсоюзных работников, руководителей хозяйств и административных органов, работников культурно-просветительских учреждений,

председателей и членов женских советов и комиссий, уличных и домовых комитетов, советов пенсионеров. В качестве помощника общество «Знание» оказывало методическую помощь партийным и общественным организациям в проведении семинаров. В этих изданиях регулярно разрабатывались и издавались целые циклы лекций и бесед по атеизму. Были организованы для учителей, пионервожатых и работников дошкольных учреждений при Кишиневском университете, Бельском и Тираспольском педагогических институтах постоянно действующие краткосрочные курсы по научному атеизму. У любого государственного работника, в СССР, должна была быть четкое политическое и антирелигиозное мировоззрение. Как следствие, вводились преподавание основ научного атеизма на всех курсах по подготовке учителей разных профилей при Институте усовершенствования квалификации учителей, а также на курсах культпросвет работников Министерства культуры Молдавской ССР. Приоритетные направления работы 1990 г. ЦК Компартии Молдовы исходили из нового места и роли Компартии республики в общественно-политической жизни и учитывались происходящие демократические перемены, как в обществе, так и в КПСС. Исходя из этого, рабочая группа, опираясь на научные разработки, практику партийно-политической работы, разрабатывает теоретические основы пропаганды и агитации. Предусматривалось анализировать и прогнозировалось варианты деятельности Компартии в условиях многопартийности, поиск пути укрепления ее связи с другими общественными формированиями, политическими партиями. Вырабатывались основные подходы, формы и методы политической работы с населением по месту жительства в условиях реорганизации партии по территориальному принципу; использовались социологические исследования в анализе и оценке общественных явлений и процессов, выработка научно-обоснованных политических прогнозов на основе изучения потребностей и интересов отдельных социальных групп и слоев населения.

Министру культуры Молдавской ССР, Государственному комитету Совета Министров Молдавской ССР по кинематографии и правлениям творческих союзов необходимо было усилить роли литературы и искусства в атеистическом воспитании населения. Как результат этого, необходимо было «улучшить» атеистический репертуар театров, концертных программ профессиональных творческих коллективов, а также коллективов художественной самодеятельности. В каждом театре существовали постановки на атеистическую тематику. Не забыли так же, о роли музеев в атеистической пропаганде. Были организованы выставки картин с атеистической тематикой, в сельской и городской местности. Что же касается

телевидения, то в план киностудии «Молдова-фильм» и телестудии были созданы художественные и научно-популярные фильмы на атеистическую тему. В соответствии с мероприятиями ЦК КПСС был организован показ по телевидению и бесплатная демонстрация в культурно-просветительских учреждениях и школах по специальной программе атеистических фильмов, в том числе и художественные. Лучшие атеистические фильмы, изданные кинематографией СССР, дублировались на молдавском языке. Совместно с партийными и комсомольскими организациями в марте-мае 1964 года был проведен бесплатный атеистический кинофестиваль атеистических фильмов. Приказывалось Государственному комитету Совета Министров Молдавской ССР по печати составить план выпуска атеистической литературы для детей и подростков, а также методическую литературу для пропагандистов научного атеизма. Одновременно с этим, издательство «Картя Молдовеняскэ» подготовила и выпустила сборник партийных документов «Об отношении Коммунистической партии и Советского государства к религии и церкви» [5]; серия популярных атеистических брошюр для массового читателя; брошюр и пособий по научному атеизму в помощь пропагандистам-атеистам; серию плакатов на атеистическую тему. Были переведены на молдавский язык лучшие произведения по атеизму, в том числе: сборники «Ответы верующим», «Мысли о религии», книги «Катехизис без прикрас» А. Осипова, «Забавное евангелие» Л. Таксиля и др. Были изданы на молдавском языке сборники «Из истории атеистической мысли Молдавии», произведения антирелигиозного содержания К. Негруци, И. Крянгэ, М. Еминеску и других писателей, а также сборник молдавского фольклора атеистической направленности.

Для развития атеистической литературы в издательстве «Картя Молдовеняскэ» была создана научно-атеистическая редакция в пределах существующего штата. Республиканские газеты и журналы, газеты партийных комитетов производственных колхозно-совхозных управлений публиковали материалы по атеистическому воспитанию, в своих статьях разоблачали религиозную идеологию, деятельность церковников и сектантов, пропагандировали опыт работы лучших атеистов. Для улучшения качества атеистических материалов и систематического освещения в печати вопросов атеизма во всех редакциях газет и журналов выделялись работники, которые занимались вопросами научно-атеистической пропаганды. Государственный комитет Совета Министров Молдавской ССР по радиовещанию получил приказ об организации атеистических передач по радио и телевидению, привлекая для этого лучших пропагандистов атеизма и ученых. Широко использовались в атеистической

пропаганде местные радиоузлы и редакции просвещения на общественных началах. С целью лучшего освещения вопросов атеизма в газетах, журналах, издательствах, по радио и телевидению, Государственный комитет Совета Министров Молдавской ССР по печати, по радиовещанию и телевидению практиковал проведение семинаров для журналистов, которые специализируются в области атеизма, оказывали им всякую методическую помощь. Министерство культуры Молдавской ССР, Государственный комитет Совета Министров Молдавской ССР по кинематографии и ЦК ЛКСМ Молдавии организовали несколько постоянно действующих атеистических клубов для проведения вечеров по проблеме атеизма. Данные клубы были обеспечены квалифицированными лекторами, кинопередвижками, необходимым материалом и наглядными пособиями [3].

В постановлении ЦК КПСС отмечается, что ЦК ЛКСМ, некоторые партийные комитеты не проявляют должного внимания к идейно-воспитательной работе, слабо возникают в детских и юношеских изданиях. Местные органы власти бьют тревогу и говорят, что молодежные и детские газеты слабо освещают идейно-политическую проблематику, трудовое и нравственное воспитание, предлагают ввести активную жизненную позицию у всех категорий молодежи в борьбе с враждебной идеологией. Критическое выступление газет по проблемам идеологии и атеизма иногда воспринимается руководством ЦК ЛКСМ Молдавии болезненно. Руководство издает новое постановление: «О дальнейшем развитии и совершенствовании печати для детей и юношества». В соответствии с этим документом, отдел пропаганды и агитации должен обеспечить повышение роли детской и юношеской периодической печати в коммунистическом воспитании подрастающего поколения. Необходимо развивать взаимодействие редакций молодежных и детских журналов, для развития атеистической мысли. Взаимодействие этих редакций привело бы к следующим последствиям: активная работа по формированию у подрастающего поколения марксистско-ленинского мировоззрения; преданность Коммунистической партии и советского народа; непримиримость к любым антиобщественным проявлениям; ведение наступательной борьбы против проникновения в молодежную среду чуждых советскому образ жизни интересов и представлений.

Идеологический отдел ЦК при обществе «Знание» Молдавской ССР создает республиканский Дом атеизма, а также городские и районные дома атеизма. Все Дома атеизма должны были организовать изучение религиозного населения, провести массовые атеистические мероприятия для верующих, оказывать методическую помощь атеистам. Были созданы идеологические отделы горкомов и райкомов партии

в колхозно-совхозных управлениях, в промышленно-производственных зонах, а также в крупных первичных партийных организациях совета атеизма. Во всех партийных организациях были выдвинуты и утверждены ответственные за организацию атеистической работы, совместно с агитаторами и беседчиками. Партийные организации начали жесткий контроль с религиозными пережитками.

Партийные комитеты совместно с общественностью изучали степень и характер религиозности населения в каждом населенном пункте и коллективе. Исходя из этого, выделяли для работы с верующими опытных и авторитетных людей, а также коммунистов – родственников верующих. Учитывая, что среди верующего населения 70-75% женщин, для идейно-воспитательной работы выделяли наиболее подготовленных пропагандистов-атеистов, особенно из числа женского актива.

Проводились вечера домашних хозяек, молодых матерей, встречи женщин с учеными, врачами, педагогами, знатными людьми.

Министерство народного образования Молдавской ССР усилила атеистическую направленность курса естественнонаучных и гуманитарных дисциплин во всех школах и средних учебных заведений, для этого были созданы дополнительные учебные программы. В атеистическом воспитании учащихся активно используются различные формы внеклассной и внешкольной работы: клубы и уголки юных атеистов, лекции и беседы, вечера, экскурсии, культпоходы в кино, театр и т.д. На всех педсоветах и родительских собраниях обсуждались случаи непосещения школы учащимися в дни религиозных праздников, ношение нательных крестов, отказ употреблять молоко и мясо по религиозным мотивам. В каждой школе были созданы родительские лектории, комнаты и уголки научного атеизма. Для атеистического воспитания родителей широко использовали педагогические народные университеты. Все партийные организации подготавливали мероприятия по повышению общеобразовательной подготовки малограмотных и неграмотных людей, создавая тем самым предпосылки для выработки у них научно-атеистических взглядов [11].

В замен устоявшимся традициям и устоям, была предпринята попытка заменить духовно-религиозные праздники на новые. Для этого, было решено поручить Министерству культуры Молдавской ССР, совместно с ЦК ЛКСМ Молдавии, Совету профсоюзов республики, обществу «Знание», республиканскому бюро ЗАГС, сектору этнографии Института истории Академии наук МССР и творческим союзам в двухмесячный срок разработать рекомендации по новым

гражданским обрядам – октябринам, свадьбам и похоронам, положив в основу этих обрядов все лучшее из народных традиций.

Партийные, профсоюзные и комсомольские организации внедряли в быт советских людей комсомольские свадьбы, октябрины, праздники совершеннолетия, торжественные проводы в армию, на пенсию и другие мероприятия. Улучшается организация и проведение революционных праздников – годовщина Великого Октября, Первого мая, День Победы, Советской Армии и Флота и др. Практиковалось проведение трудовых праздников – Труда, Весны, Урожая, Песни и танца, Музыки и народного творчества, стремясь сделать их массовыми. Добивались, чтобы новые праздники и обряды отражали красот духовного мира людей и отвечали их этическим и эстетическим потребностям. Было дано указание городским и районным, поселковым и сельским Советам депутатов трудящихся выделить и оборудовать специальные помещения для проведения новой советской обрядности и праздников. Рекомендовалось для этого шире использовать клубы и Дома культуры [5].

Коренным образом улучшилось проведение гражданских похорон. Практиковалось проведение ежегодного дня поминания. В этот день следует приводить в порядок памятники, кладбища, могилы, памятные места и т.д.

Уполномоченный Совет Министров СССР по Молдавской ССР по делам православной церкви и религиозных культов, городской, районный, поселковый и сельский Совет депутатов трудящихся усилили контроль за соблюдением законодательства о церкви и религиозных культах, пресекали религиозную деятельность вне молитвенных зданий, ограждали детей и подростков от влияния церковников и ограничивали материальные стимулы в деятельности священнослужителей. В борьбе с нарушителями советского законодательства о культах использовали силу общественного воздействия: собрание коллективов, товарищеские суды, народные дружины, педагогические советы, родительские собрания.

Однако, в постановлении ЦК КПСС от 16 июля 1971 года «Об усилении атеистического воспитания населения» [10], говорилось о некоторых репрессивных процессах на этом поприще: безразличное или даже примиренческое отношение к распространению религиозных взглядов, ослабление атеистической работы в школах и высших учебных заведениях, из года в год растут доходы церквей, не снижается религиозная обрядность, коммунисты и комсомольцы состоят в религиозных объединениях и т.д. В соответствии с постановлением ЦК КПСС, ЦК Компартии Молдавии постановляет очередную директиву, итак вот основные тезисы этого постановления: во-первых, обязать горкомы, райкомы и первичные партийные

организации разработать и осуществить, исходя из местных условий, конкретные меры по усилению атеистической работы. Активизировать атеистическую деятельность общественных организаций, культурно-просветительских учреждений, организаций общества «Знание», лучше использовать в этих целях печать, телевидение, радио и кино. Обратив особое внимание на подготовку и переподготовку кадров пропагандистов атеизма, создание и распространение новых социалистических традиций и обычаев. Примечателен тот факт, что такая же директива была написана и ранее. Во-вторых, Министерству народного образования Молдавской ССР, Государственному комитету Совета Министров Молдавской ССР по профессионально-техническому образованию, министерствам и ведомствам, имеющим учебные заведения, было назначено улучшить атеистическое воспитание учащихся, студентов, используя для этого все формы учебной и внеучебной работы. Планировалось повысить роль и ответственность с помощью трех социальных групп: профессорско-преподавательского состава, родительских комитетов и студенческих советов. В-третьих, планировалось проводить атеистическую пропаганду в творческих кругах, для этого были задействованы следующие союзы: Союз писателей МССР, Союз художников, Союз композиторов, Союз архитекторов, Союз кинематографистов и Союз журналистов [4].

К концу заката Советского государства появляется новая дата – 1988 год. Именно в этот год принятие христианства на Руси исполняется 1000 лет. В связи с этим были направлены мероприятия по усилению научно-атеистической работы в республике для предотвращения «народных волнений» среди советского населения. Таким образом, в высших и средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах и профтехучилищах требовалось разработать конкретные рекомендации по каждой изучаемой дисциплине, с учетом специфики контингента студентов и учащихся, возможности учебного плана. Особое внимание предлагалось уделить показу отрицательного влияния религии на развитие общества. Эти вопросы должны были быть включены в планы учебных заведений, отделений, кафедры, комиссии, в работу академических групп и классных руководителей [5].

Конец существования СССР характеризуется послаблением в антирелигиозной борьбе и в антирелигиозной политике. Обновление духовной жизни советского общества, развитие демократии и гласности оказали заметное влияние на процессы, происходящие среди верующих. Исходя из этого, активизировались религиозные организации среди верующих [8]. В некоторых трудовых коллективах, населенных пунктах, группах молодежи, интеллигенции антирелигиозная политика стала гуманно

относиться к религии, и проявляло безразличие к атеизму. По данным социологическим опросам, проведенным 1988 г. в Кишиневе и Бельцах, большое количество населения положительно оценивало роль религии в жизни человека. Так, к примеру, среди молодежи эта цифра составляет 17,8%, почти четверть (23,4%) опрошенной молодежи допускает существование «чего-то сверхъестественного», а 30% опрошенных считают, что атеистическая пропаганда не нужна. Хотелось бы заметить, что негативное отношение к атеизму нередко исходило от представителей художественной и научно-технической интеллигенции, т.е. именно от тех групп, которые должны быть на переднем крае пропаганды научного материалистического мировоззрения. В этих условиях и часть партийных, советских, комсомольских, идеологических работников проявляет растерянность, занимает пассивную позицию, и тем самым являлись «тормозом» атеистической борьбы. Некоторые газеты и журналы увлекались односторонними суждениями о религии и церкви, фактически свернув атеистическую пропаганду. Наметились тенденции сужения атеистической проблематики в вузовском и школьном образовании, в культурно-просветительской работе, издательской деятельности, в пропаганде знаний. Существование таких течений как: плюрализм мнений, демократизация и гласность, усиление атеистической борьбы, публичное осуждение религиозных вопросов, разработка Закона о свободе совести ухудшало антирелигиозную обстановку в республике и способствовало разобщению населения в МССР. Однако в 1990 году была совершена попытка по решению идеологической проблемы в этом регионе. В марте этого года на Пленуме ЦК КПСС, решениями XVII съезда Компартии Молдавии создан проект о перестройки партийного руководства на основе демократических принципов в условиях политики перестройки в МССР [2]. Данный документ так же демонстрировал новую форму идеологической комиссии, которая приобретала новые задачи и функции в решении пропаганды и агитации в МССР [1]. Несмотря на данные новшества, советский и молдавский народы не хотели мериться с ограничениями в отношении духовного наследия и стремились к кардинальным переменам.

Главным содержанием антирелигиозной пропаганды должно быть разоблачение антинаучного и духовного наследия православного народа, в том числе граждан МССР. Однако данная компания закончилась неудачей партийного руководства, ведь невозможно подавить желания простых людей. Никакая революция или реформа не способна устоять во власти, пока народ ею недоволен или пресекает их стремления. Следует отметить противостояние истинных христиан в

отношении этой компании. В этой связи молодое поколение не отказалось от вековых традиций и способствовало развитию и сохранению духовно-моральных ценностей. Уже в конце 1980-х годов значимость этих агитаций потеряло свою силу, которая повлияло на возвращение к своим корням в '90-е года XX века.

Библиография

1. А.О.С.Р.М., Ф. 51. Inv. 73. D. 157, Ф. 2-3.
2. А.О.С.Р.М., Ф. 51. Inv. 73. D. 157, Ф. 6-24.
3. А.О.С.Р.М., Ф. 51. Inv. 73. D. 157, Ф. 25-31.
4. А.О.С.Р.М., Ф. 51. Inv. 32. D. 41, Ф. 4-7.
5. А.Н.Р.М. Ф., 3046. Inv. 1. D. 154, Ф. 3-15.
6. Пассат В. Православие в Молдавии: власть, церковь, верующие. 1961-1975. Москва: РОССПЭН, 2011.//ГА РФ. Ф.Р.- 6991. Оп. 4. Д. 172. Л. 12.
7. Баскаков В.Е., Громов Е.С. и др. Экран и идеологическая борьба. Москва: Искусство, 1976. С. 281-287.
8. Луначарский А.В. Об атеизме и религии. Москва: Мысль, 1972. С. 452-455.
9. Никольский Н. История Русской Церкви. Москва: АСТ, 2004. С. 467-488.
10. Цыпин В. История Русской Церкви (1917-1997). Москва: Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1997. С. 326-338.
<http://www.sedmitza.ru/index.html?did=15202>
11. Штриккер Г. Русская Православная церковь в советское время (1917-1991). Москва: Прописки, 1995. С. 207-228.
http://www.krotov.info/acts/20/1960/shtric_13.htm

Modelele conceptuale de predare a istoriei în școala contemporană

Angela Lisnic, *conf. univ., dr.,*

UPS „Ion Creangă”

Abstract

The subject of this study is devoted to examining theoretical models of history teaching in contemporary schools. The reason for this study is dictated by the changes taking place in the teaching discipline „History,, in the contemporary school. The paper presents the approaches and concepts of history teaching that exists in contemporary teaching. It examines the concepts, theoretical approaches for the designation of the past. We propose dissemination theoretical structures through the prism which is intended to teach history in contemporary school.

Key-words: *concept teoretic, construcția cunoștințelor istorice, concepția istorică, educația istorică, istorie școlară, model, model de instruire, teorii privind modelul conceptual.*

Schimbările ce au loc în societatea contemporană și impactul acestora asupra științei în general și asupra științei istorice în particular impun o reevaluare a modelelor și formelor de percepere și de expunere a trecutului umanității. În mare parte, aceste provocări sunt condiționate și de obiectivele și idealurile care sunt propuse spre realizare în școala contemporană. Astfel, în sistemul educațional contemporan, un loc aparte îi revine disciplinei de studiu *Istoria*. Actualmente, obiectul *Istoria* este supus unor transformări și abordări noi din mai multe perspective și dimensiuni. În primul rând, este vorba despre o altă abordare științifică și didactică a istoriei. Subiectul prezentului studiu îl constituie modelele conceptuale de predare a istoriei, care se propun în predarea istoriei în școală. În calitate de surse de examinare am preluat actele normative și referințele științifice care abordează problematica conceptelor istorice. Întrebările referitoare la aceste concepte au fost discutate și aplicate în diferite sisteme educaționale din spațiul european, în cel rus și în cel din Republica Moldova. Astfel, problema conceptelor și modalităților de predare se accentuează prin decizia Consiliului Europei din 1995, care, în detalii, a fost examinată de către Robert Stradling, în cadrul proiectului *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*¹. Acest proiect a fost extins și în aria noilor state, apărute după anii '90 ai secolului trecut, inclusiv în Republica Moldova, care, împreună cu România, realizează un șir de alte proiecte internaționale, care sunt destinate reevaluării modulului de predare a istoriei². Acest fapt se remarcă în hotărârea din 31 octombrie 2001 a Comisiei pentru elaborarea manualelor de istorie, în care se menționează că: „se atestă un

¹ Robert Stradling. TEACHING 20TH-CENTURY EUROPEAN HISTORY. Council of Europe Publishing.

² Robert Stradling. Să înțelegem istoria secolului XX. Sigma. București. 2002. P. 68.

*progres remarcabil în ceea ce privește elaborarea unei concepții pluraliste și tolerante asupra istoriei, în special, prin stimularea cercetării individuale și a capacităților de analiză istorică*³. Ca urmare a acestor decizii, au avut loc o serie de întruniri internaționale și naționale, la care a fost examinată problema predării istoriei în noile condiții sociale. Întrebările care apar în acest context pot fi sintetizată în următoarea formulă: cum trebuie înțeles trecutul istoric și în ce forme trebuie examinat acesta de către tineretul studios, care ar fi modelul conform căruia trebuie să se realizeze educația istorică în general și instruirea istorică din sistemul educațional contemporan din Republica Moldova?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, este necesar să înțelegem cadrul referințelor noționale care se impun în această cercetare, menționând următorii termeni: *concept, concepție istorică, educație istorică, istorie școlară, model, model de instruire, teorii privind modelul conceptual*.

În conformitate cu teoria evoluției cognitive, fiecare epocă istorică a dat naștere anumitor căi dominante de dobândire a cunoștințelor. În Antichitate, care poate fi definită ca *epoca de proporționalitate*, cunoașterea se efectua prin compararea diferitor entități; în Evul Mediu, cunoașterea se realiza prin formula *unitate în cunoaștere*, în care se recunoaște un singur adevăr în cunoaștere, iar în timpurile moderne se susține ca concept de bază, în cunoaștere, *epoca de conformitate* a adevărilor obținute în timpurile anterioare. În prezent, conținutul principal al cunoașterii se bazează pe construirea unui sistem coerent de cunoștințe, combinate cu percepția emotivă a realității – înțelegere, redenumită și *epoca de individualizare*⁴. Cercetătorul rus G. Kleiner susține că *este necesar să subliniem că cunoașterea pentru cunoaștere, în sensul restrâns al cuvântului, presupune un sistem de cunoștințe fundamentale despre structura naturii, artefactele societății și ale omului*⁵. Cercetătorul A. Liubshii recunoaște că *cunoștințele istorice au fost întotdeauna preocupate de căutarea adevărului, din care rezultă că adevărul bazat pe încredere duce la o memorie istorică puternică, iar memoria istorică puternică conduce la o mai mare încredere socială*. Totodată, savantul constată că, *„pentru conștiința obișnuită, memoria istorică este adevărul cel mai important, însă memoria este selectivă și, respectiv, în memoria istorică predomină adevărul emoțional*⁶. Prin urmare, după cum afirmă cercetătorul V. Lectorschii, *„oamenilor, în viața de zi cu zi, le este mai importantă cunoașterea părții*

³ <http://2011.europa.md/stiri/show/671/recomandari-privind-noile-manuale-de-istorie>.

⁴ Г.Б. Клейнер. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты//Общественные науки и современность. 2005. № 3. С. 57-58.

⁵ Ibidem.

⁶ А.В. Лубский. Альтернативные модели исторического исследования/Отв. ред. Ю.Г. Волков – М.: Изд-во «Социально-гуманитарные знания». 2004. С. 4.

*existențiale a adevărului, ei doresc „adevărul” ce se referă emoțional la accentele istorice. Pentru adevărul științific însă, este mai importantă cunoașterea datelor exacte despre trecut, decât conștiința de memorie*⁷. În continuare, el afirmă că „în conținutul modern al conștiinței științifice, adevărului istoric, pe de o parte, îi este caracteristică estimarea cunoștințelor în contextul relațiilor sale, ca obiect de cercetare istorică, pe de altă parte – cu scopul de gândire istorică procedurală⁸. Aceste constatări corespund în mare parte cu provocările moderne din ultima treime a secolului XX, în care fundamentele metodologice ale cunoștințelor istorice au fost șocate de „provocarea postmodernă”. Ca urmare, istoria devine o disciplină „pluridimensională”, care întrunește un număr foarte mare de destinații și școli; care în mare parte determină și separatismul metodologic, ce erodează standardele de activitate profesională științifică. Oamenii de știință din comunitatea academică vorbesc în limbi diferite, se constată o neînțelegere reciprocă și sunt din ce în ce mai mult acuzați de adversarii lor că produc concepte „neștiințifice”. Unul dintre cele mai relevante exemple îl prezintă teoria matematicianului rus A.T. Fomenko, ce intră în contradicție cu conceptele istorice oficial recunoscute de către comunitatea academică istorică⁹.

Realizând o retrospectivă în cercetările istoriografice din secolul precedent, trebuie să constatăm că, începând cu anii '60, știința istorică stă la o răscruce de drumuri: unii savanți reduc faptele ei la o permisivitate postmodernă, alții se pronunță pentru o întoarcere la Herodot, alții pledează pentru precizie în știință, a patra categorie susține necesitatea dezvoltării noilor standarde științifice în activitatea cognitivă. Încă în anii '80 ai secolului XX, filosoful M. Mamardașvili afirma că „în știința istorică persistă criza epistemologică, ce pune sub semnul întrebării posibilitatea existenței credinței în imuabilitatea și accesibilitatea pentru trecut și posibilitatea de înțelegere istorică, ce subminează capacitatea noastră de a le defini în timp”¹⁰. Trecutul devine extrem de actualizat, iar cunoașterea istorică este, de multe ori, o imagine în oglindă a prezentului. Cunoașterea istorică nu trezește încredere, ea a devenit prea partizană și ideologică, încât să pară adevărată sau cel puțin veridică. Constatăm că tranziția concepțiilor filosofice, în plan teoretic, periclitizează lansarea unor concepte și teorii prin prisma cărora poate fi examinat acest trecut, de la pozitivism la: prezentism, existentialism, structuralism, behaviorism, postmodernism. La sfârșitul anilor '80-'90, are loc extinderea postmodernismului și în spațiul post-sovietic, iar ca rezultat se încearcă renunțarea la unele postulate pozitivistice și se accentuează

⁷ В.А. Лекторский Эпистемология классическая и неклассическая. М. 2001. С. 6.

⁸ Ibidem.

⁹ Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. Новая хронология и концепция древней истории Руси, Англии и Рима. Москва. МГУ. 1995.

¹⁰ М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьев., В.С. Швырев. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии//Философия и наука. М. 1972. С. 38.

tendința de completare a teoriei formaționale cu abordarea civilizațională. Astfel de căutări epistemologice atestăm la cercetătorii sovietici și ruși V.A. Lectorschi¹¹, M.C. Mamardașvili¹² G.P. Șvirev¹³, G.P. Ședrovițchi¹⁴, E.G. Iudin¹⁵, care tindeau să creeze o teorie unică în limitele paradigmei marxiste. Printre subiectele teoretice lansate de către acești cercetători, putem enunța următoarele coordonate teoretice, care țin de:

- limitele cunoașterii;
- unitatea temporară;
- delimitarea spațială;
- obiectele și subiectele de cunoaștere în timp istoric.

Dificultatea cognitivă istorică este determinată însă de direcțiile de studiere a realității istorice. Din punct de vedere teoretic, Istoria civilizațiilor locale este considerată o unitate aparte de cercetare istorică științifică, având un concept și un instrumentar metodologic specific. Principalele modele non-clasice pun în aplicare istorică conceptul de „civilizații locale”, proiecte de studii metodologice ce s-au bazat pe „misiune la valorile colective”, considerate ca fiind „unice” în istorie și care sfidau generalizarea fenomenelor și proceselor istorice. Putem constata ca subiecte aparte de cercetare cu modele teoretice istoria cotidianului, istoria mentalităților, microistoria¹⁶. Studiile lui E. Toș¹⁷, Ankmerment¹⁸ și Uait sunt considerate de factură postmodernistă de tratare a trecutului.¹⁹ Poate fi considerat relevant în conceptualizarea noilor paradigme de cunoaștere și studiul cercetătoarei G.I. Zvereva, care examinează cunoașterea istorică în contextul culturii de la sfârșitul secolului al XX-lea și inovațiile ce au intervenit în cercetarea trecutului²⁰. Aceste tendințe sunt urmate de profesorii universitari O. Medușevschi, ai,

¹¹ В.А. Лекторский. Субъект, объект, познание. М. 1980.

¹² М.К. Мамардашвили. Стрела познания. набросок естественноисторической гносеологии. М. 1996.

¹³ В.С. Швырев. Научное познание как деятельность. М. 1984; В.С. Швырев. Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы. М. 1988.

¹⁴ Г.П. Щедровицкий. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности//Он же. Избранные труды. М. 1995.

¹⁵ Э.Г. Юдин. Методология науки. Системность. Деятельность. М. 1997.

¹⁶ Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов... С. 291-292.

¹⁷ Д. Тош. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка/Пер. с англ. М. 2000.

¹⁸ Ф.Р. Анкерсмит. История и тропология: взлет и падение метафоры/Пер. с англ. М. 2003; Ф.Р. Анкерсмит. Нарративная логика: Семантический анализ языка историков.

¹⁹ Х. Уайт. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века/Пер. с англ. Екатеринбург. 2002.

²⁰ Г.И. Зверева. Историческое знание в контексте культуры конца XX века: Проблема преодоления власти модернистской парадигмы//Гуманитарные науки и новые информационные технологии. М. 1994. Вып. 2. С. 127-142.

M.F Rumeanțeva²¹, I.Ia. Bisk²², V.F. Colomițev²³, F. Grecko²⁴. În ultimul deceniu al secolului trecut mai apar un șir de cercetări care abordează problema metodologică²⁵.

Stabilirea cauzei și efectului în demonstrarea schimbărilor ce au loc în timp și spațiu istoric și, respectiv, efectele temporare și influența asupra spațiului istoric devin obiectivele pe care cercetătorii contemporani caută să le atingă în studiile lor și care, totodată, tind să devină suport metodologic pentru profesorii școlari care predau disciplina *Istoria*. În rezultatul examinării, identificăm un șir de modele conceptuale distincte. Unul dintre aceste modele este lansat de către cercetătorul german Andreas Korber.²⁶ Andreas Korber clasifică predarea istoriei după modelul de construire a cunoștințelor istorice. El consideră că „*modelele prezentate până acum au în comun faptul că modelează conștiința istorică în formula unei stări, unei anumite forme. Ei sunt influențați substanțial de reflecțiile teoretice, precum și de cercetarea empirică, atât calitativă, cât și cantitativă. Versiunile de bază ale acestei noțiuni au fost oferite de către Jeismann și Rusen, pentru a spori cantitatea de cunoștințe cu privire la evenimentele trecute și persoana ce deține aceste cunoștințe*”²⁷. În continuare, el susține că „*dacă conceptele convenționale și ridiculizate pe bună dreptate de predare a istoriei („datele și faptele trecute”) ar fi de ajuns pentru a influența oamenii prin aranjamente inteligente de surse și conturi, astfel încât aceștia ar deține o viziune specifică asupra istoriei, cum se poate spune după aceasta ceva despre categoriile morale, convingeri, unele concluzii morale? Dacă ar exista o singură istorie corectă și numai o lecție de învățat din fiecare istorie pentru noi toți, aceasta nu ar depinde de cine și ce suntem, ci de ceea ce trebuie să știm*”²⁸. El afirmă: „*conștiință istorică*” este inseparabilă de gândirea istorică. *Procesul de orientare în timp este recunoscut în măsura în care estimează modelul de gândire istorică*”²⁹.

²¹ O.M. Медушевская, М.Ф. Румянцева. *Методология истории*. М. 1997.

²² И.Я. Биск. *Введение в писательское мастерство историка. Литературная форма исторического труда*. Иваново. 1999.

²³ В.Ф. Коломийцев. *Методология истории (От источника к исследованию): Учеб. пособие*. М. 2001.

²⁴ П.К. Гречко. *Концептуальные модели истории*

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Grech/index.php

²⁵ В.А. Лекторский. *Эпистемология классическая и неклассическая*. М. 2001. С. 7-8. Л.А. Микешина. *Философия познания. Полемиические главы*. М. 2002. С. 12-15; А.В. Бочаров. *Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы*. Томск. 2002.

²⁶ Andreas Korber *German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies and beyond?* Paper presented to the conference „Historicising the uses of the past”, Oslo; November, 5th to 6th, 2008.

²⁷ Ibidem, p. 26.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem. P. 27.

Un exemplu aparte de modele conceptuale de predare a istoriei identificăm la didacticienii ruși M.V. Korotkova și M.T. Studenikin³⁰. Ei propun următoarele modele teoretice de construire a demersului didactic pentru istoria școlară:

- modelul clasic;
- modelul mosaic;
- modelul progresist;
- modelul cultural istoric³¹.

Ideea care stă la baza *modelului clasic*, după M. Studenikin și M. Korotkova, constă în examinarea evenimentelor și fenomenelor istorice prin corelarea economicului, politicului, socialului și culturalului. Aceștia consideră că baza economică determină schimbările politice care proliferază transformările sociale și se regăsesc în modelele culturale³². Ca exemplu putem înainta următoarea corelare dintre cauză și efect în istorie: economia feudală din spațiul european a determinat instituirea principiilor vasalice, în care acțiunile militare erau dictate de raporturile dintre suveran și vasal, fapt care și dictează o cultură specifică (cultura trubadurilor), inclusiv demonstrarea legitimității principiilor vasalice, asemenea postulatelor doctrinei teologice. Acest model permite a trata procesele și fenomenele istorice în limite și spații extinse. Partea slabă a acestui model constă în faptul că exclude din analiză particularitățile specifice de dezvoltare a proceselor istorice în anumite spații concrete. Această lacună a fost înlăturată în modelul mosaic.

Conform *modelului mozaic*, istoria națională este inclusă în contextul istoriei universale; astfel, se caută a corela procesele și fenomenele istorice din spațiul universal în spațiu național. Și acest model însă este vulnerabil, deoarece e dificil a examina procesele naționale pe spațiu pretins național, care are în timp istoric limite spațiale incerte. Această problemă, în istoriografia contemporană, poartă denumirea de *spații bordeland*³³ și prezintă interes științific până în prezent. Ca exemplu al acestui model pot servi discuțiile asupra temelor ce țin de istoria națională și subiectele ce se pot include în istoria universală. Dificultatea de bază în conceptul dat este determinată de modalitatea interpretării legitimităților ce țin de spațiile bordeland. În acest context, se înscrie tratarea problemei identitare în Republica Moldova.

³⁰ М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. Практическое пособие для учителей <http://old.portal-slovo.ru/download/history/korstud.pdf>

³¹ Ibidem, p. 69.

³² Ibidem.

³³ D. Newman (ed.), (1999). *Boundaries, territory and post-modernity*. Frank Cass. London.
L. O' Dowd, T. Wilson (eds), (1996). *Borders, nations and states*. Aldershot. Avebury.

În ceea ce privește *modelul progresist*, istoria se examinează prin prisma etapelor de dezvoltare a descoperirilor tehnicii, iar ca efect al acestor descoperiri se consideră a fi răsfrângerea asupra istoriei religiilor, ceea ce periclitează istoria cotidiană și influențează dezvoltarea gândirii social-politice. În calitate de argument, putem aduce următorul exemplu: descoperirile ceasului, prafului de pușcă, a tiparului în spațiul european, la sfârșitul Evului Mediu, care au condiționat schimbări de structură în statele din Europa și au constituit o nouă etapă în dezvoltarea societății umane și trecerea la epoca modernă în istorie.

Referitor la *modelul cultural-istoric*, acesta propune examinarea corelării cauzalității temporare și spațiale în istorie, în raport cu structurile sociale, culturale și politice ce apar în timp și interacționează între ele. Astfel, autorii consideră că orașul medieval – mănăstirea – feudală – curtea domnească constituie entități distincte, în care procesele și fenomenele istorice au o evoluție și o dezvoltare anume și care formează o cultură specifică, ce perpetuează în timp istoric. Ca exemplu poate servi cultura orașului medieval european, care s-a constituit ca entitate aparte și care dă naștere unei culturi deosebite. Tradițiile și formele de guvernare în mănăstire sunt niște forme specifice, care dau naștere unei culturi livrești. Domeniul feudal din nou creat ca structură aparte dă naștere, la rândul său, unei alte culturi, cu elemente distincte, care creează un șir de raporturi specifice de corelare dintre mănăstire, oraș și curtea domnească. Pentru exemplificare putem menționa cultura livrescă, ce a fost creată în mănăstirile europene, și administrarea specifică a curților domnești, care au format un set de culturi aparte.

Constatăm că modelele date prezintă o încercare de delimitare a unor formule teoretice, prin prisma cărora se pot forma anumite competențe specifice pentru elevi atât la nivelul gimnazial, cât și la cel liceal. Examinarea Curriculumului școlar din RM, pe parcursul ultimelor decenii, în raport cu problema cercetată, permite realizarea unui șir de constări referitoare la problema modelelor teoretice de percepere a realității istorice. Astfel, începând cu anii '90 ai secolului XX, are loc trecerea de la abordarea formațională la multiplicarea modalităților de examinare a istoriei școlare. Are loc trecerea de la conceptele de „istorie a URSS” și „istorie a RSSM” la conceptele de „istorie universală” și „istoria românilor”, însă, întrucât școala operează cu o serie de termeni didactici și docimologici, este relevant *tipul de cunoaștere* – o cunoaștere pe care societatea o consideră a fi oportună și necesară pentru cetățenii care o formează. În acest context, profesorul școlar se confruntă cu problema selectării conținuturilor – acestea trebuie să fie selectate în așa fel încât să facă față diversității informațiilor prin: stabilirea gradului de relevanță istorică, a relevanței didactice și a elementelor practice legate de palierul de școlaritate: clasă, vârstă, număr de ore, tip de lecție. Schimbarea modelelor conceptuale a fost dictată de actualizarea standardelor în educație și de schimbările survenite din perspectiva educațională. O

dată cu adoptarea unei *pedagogii a competențelor*, având la baza demersului didactic centrarea pe activitatea elevului, conținuturile din manualele școlare studiate de către copii sunt insuficiente; iată de ce cadrului didactic, în procesul instructiv-educativ, i se propune să reevalueze și modelele teoretice prin care să predea aceste conținuturi istorice.

Bibliografie

1. Andreas Korber. German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies and beyond? Paper presented to the conference „Historicising the uses of the past”, Oslo; November, 5th to 6th, 2008
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Grech/index.php.
2. Короткова, М.В., Студеникин, М.Т. Методика обучения истории в схемах таблицах описаниях. Практическое пособие для учителей <http://old.portal-slovo.ru/download/history/korstud.pdf>.
3. Newman, D. (ed.), (1999). Boundaries, territory and post-modernity. Frank Cass. London.
4. O'Dowd, L., Wilson, T. (eds.), (1996). Borders, nations and states, Aldershot. Avebury.
5. Stradling, R. Să înțelegem istoria secolului XX. Sigma. București. 2002. P. 68.
6. Stradling, R. TEACHING 20TH-CENTURY EUROPEAN HISTORY. Council of Europe Publishing.
7. Анкерсмит, Ф.Р. История и тропология: взлет и падение метафоры// Пер. с англ. М. 2003; Анкерсмит, Ф.Р. Нарративная логика: Семантический анализ языка историков.
8. Биск, И.Я. Введение в писательское мастерство историка. Литературная форма исторического труда. Иваново. 1999.
9. Бочаров, А.В. Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы. Томск. 2002.
10. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Методика преподавания истории в школе. Практическое пособие для учителей. М. Владос. 2000.
11. Вяземский, Е.Е. Стрелова, О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. М. Владос. 2000.
12. Носовский, Г.В., Фоменко, А.Т. Новая хронология и концепция древней истории Руси, Англии и Рима. Москва. МГУ. 1995.
13. Гречко, И.К. Концептуальные модели истории. М. 1995.
14. Гуревич, А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов... С. 291-292.
15. Зверева, Г.И. Историческое знание в контексте культуры конца XX века: Проблема преодоления власти модернистской парадигмы//Гуманитарные науки и новые информационные технологии. М. 1994. Вып. 2. С. 127-42.
16. Коломийцев, В.Ф. Методология истории (От источника к исследованию): Учеб. пособие. М. 2001.
17. Короткова, М.Т., Студеникин, М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М. Владос. 1999.
18. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание. М. 1980.
19. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М. 2001.
20. Мамардашвили, М.К. Стрела познания. набросок естественноисторической гносеологии. М. 1996.

21. Мамардашвили, М.К., Соловьев, Э.Ю., Швырев, В.С. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии//Философия и наука. М. 1972. С. 38.
22. Медушевская, О.М., Румянцева, М.Ф. Методология истории. М. 1997.
23. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы. М. 2002.
24. Степанищев, А.Т. Методика преподавания и изучения истории. В 2-х томах. М. Владос. 2002.
25. Тош, Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка//Пер. с англ. М. 2000.
26. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века//Пер. с англ. Екатеринбург. 2002.
27. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность. М. 1984.
28. Швырев, В.С. Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы. М. 1988.
29. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности//Он же. Избранные труды. М. 1995.
30. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. 1997.

Romanul lui Vladimir Beșleagă în receptare critică

Oxana Gherman, *doctorandă*

Abstract

This article represents a short synthesis of the main critic's valuations of the Vladimir Beșleagă's novels. The tendency of the first critical receptions was to reveal the social and ethic aspects in the novels, disregarding the fundamental elements of the novel's essence and leading to distorted interpretations. In a general view, the appreciations were limited in a set of methodical concepts of their monological perspective. Today critic's activity is directed to a dialogic perspective, aiming at the interaction of the voices, ideologies etc.

Key-words: *traditionalism, modernism, transition, hybrid poetics, social realism, ethic view, dialogical perspective.*

Activitatea de romancier a lui Vladimir Beșleagă se fructifică în șapte romane: *Zbor frânt* (1966), *Acasă* (1976), *Ignat și Ana* (1979), *Durere* (1979), *Sânge pe zăpadă* (1985), *Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine* (1988) și *Cumplite vremi* (1990). Dosarul receptării exegetice a fiecăruia dintre ele indică asupra unor serii de tendințe manifestate în literatura basarabeană în diferite perioade, începând cu anii '70 ai sec. XX.

Romanul de debut al lui V. Beșleagă apare în perioada dezghețului hrușciovian, în *Anno Domini* 1965, deosebit de fecund pentru literatura basarabeană, *Singur în fața dragostei*, de A. Busuioc, și *Povestea cu cocoșul roșu*, de V. Vasilache, fiind scrise în același an. Ele marchează

tranziția genului de la tradiționalism la modernism. Fenomenul este ilustrat pe deplin în *Zbor frânt*.

În primul rând, așa cum observase V. Vasilache [12, p. 20], are loc transformarea evenimentului real în fapt de conștiință – o strategie nouă în proza timpului. Beșleagă experimentează cu succes tehnicile psihologizării și subiectivizării: monologul interior și memoria involuntară. Acest fapt impune organizarea unui nou tip de discurs, bazat pe o sintaxă „labirintică” [7, p. 76], ce va stârni interesul cercetătorilor.

Poetica romanului este *hibridă* (M. Bahtin). Textul se construiește pe baza tehnicilor caracteristice romanului tradițional: inelul compozițional, tehnica comentariului, tehnica teleologică, rezumatul, modelul lumii răsturnate ș.a., dar și pe strategii narrative specifice romanului modern, ionic: „multiplicarea punctelor de vedere, discontinuitatea și eșafodajul subiectului care nu coincide cu fabula, selectarea și ordonarea materialului românesc” [3, pp. 42-43]. În cronică de întâmpinare a romanului, cercetarea aspectului poetic supralicitează efectele monologului interior, ale memoriei involuntare, confundându-le cu solilocul [12, p. 99] și fluxul conștiinței [*Idem*, p. 29].

Lungi discuții în contradictoriu provoacă substratul hermeneutic al romanului. Interpretările sunt profund marcate de ideologia timpului, scriitorul fiind chiar acuzat de naționalism [9, pp. 7-8]. Din cauza unor percepții eronate asupra semnificațiilor textului, romanul a fost superficial încadrat în proza de război [12, p. 37, 40] și calificat, din perspective unilaterale, drept roman de atmosferă, roman psihologic [*Idem*, p. 34], roman de aventuri [*Ibidem*, p. 40], roman-destin [*Ibidem*, p. 86]. În mare parte, cercetările se axează pe o anumită categorie specifică genului. El este tratat din punctul de vedere al naturii eroului, al biografiei autorului, al realităților sociale, al efectelor războiului, al tipului de discurs etc. În ultimul timp s-a deschis o nouă perspectivă de abordare a romanului *Zbor frânt* – cea dialogică. Ea permite penetrarea esenței textuale prin intermediul relațiilor autor-narator-personaj-cititor, al interacțiunii lor directe sau indirecte.

Următorul roman, în ordinea creării, este *Viața și moartea nefericitului Filimon...*, opera care îl aduce pe Beșleagă în „vârful ierarhiei în proza basarabeană” (I. Simuț). El a fost conceput ca o continuare a romanului de debut. *Zbor frânt* însă este rezervat versus ideologia timpului, pe când *Viața și moartea...* e aluziv, poate chiar subversiv. Esența lui poetică și hermeneutică contrazice total conceptul de „literatură” al timpului. Acest fapt nu putea fi trecut cu vederea de oficialități. Țesătura narativă complexă, inaccesibilă „omului muncii”, dar și multora dintre reprezentanții elitei literare a timpului [11, p. 267], a stârnit repulsie. Iată de ce, la data apariției, el a fost interzis. Rămas în întuneric aproape două decenii, el potențează fenomenul „literaturii

de sertar”. Posibilitatea lui de a vedea lumina tiparului apare abia odată cu „perestroika” lui Gorbaciov. El este publicat inițial în revista „Nistru” (1987, nr. 8).

Specificitatea romanului *Viața și moartea...* răstoarnă sistemul de concepte cu care se opera în critica literară. Acesta nu se încadrează în niciuna din categoriile cunoscute până la el. Astfel, M. Cimpoi remarcă în text trăsăturile unui roman de analiză psihologică ce ia forma unui „proces cvasijudiciar” sau ale unui „examen etic” [12, p. 147]. Ana Ghilaș încearcă să-i aplice elemente ale psihologiei freudiene și să identifice „concepțiile psihanalistului C.G. Jung privind inconștientul personal, inconștientul colectiv și psihologia totalitarismului” [6, p. 97]. În pofida particularităților psihologice, *Viața și moartea...* nu poate fi tratat exclusiv ca roman psihologic. O altă viziune are Felicia Cenușă, care consideră că opera poate fi interpretată ca roman de idei, prin analogie cu romanele dostoevskiene, sau ca roman-parabolă [12, p. 152]. În manieră manolesciană, I. Simuț distinge în text trăsăturile romanului ionic, pentru a convinge că acesta este „un foarte bun exemplu al ionicului basarabean” [*Idem*, p. 104]. Totuși, natura acestui tip de scriitură nu este descoperită totalmente, întrucât abordările sunt unilaterale, axate pe concepte psihologice, filosofice, politice etc.

Critica apreciază relieful discursului românesc din *Viața și moartea...*, apropiat de așa-numita „construcție fractală”, care oferă mai multe intrări și ieșiri din conținutul hermeneutic. Fiecare încercare de a interpreta textul se soldează cu o nouă viziune. Diversitatea interpretărilor exegetice ne-o demonstrează pe deplin.

Personajele sunt analizate din punctul de vedere al relațiilor defectuoase dintre ele, dar și din cel al ideologiei pe care o manifestă. Opoziția de valori dintre Filimon, Cristina, Dionisie Oprea și Fătu (cu supușii lui), în contextul sociologiei de coșmar, au condus la interpretarea romanului ca pe „o antiutopie despre țara cea mai fericită” [3, p. 96] și la relevarea elementelor ce fac din *Viața și moartea...* un roman politic. Această perspectivă a servit drept motiv, în recenzia din anii '70” [11, p. 267], pentru care Beșleagă fusese învinuit pe nedrept de falsitate și exagerare.

În privința sistemului de personaje, concepțiile exegetice au evoluat de la ideea de „personaj” la cea de „conștiință” [3, p. 100], apoi la conceptul bahtinian de „voce”. Exegeza actuală încearcă o interpretare a romanului după modelul analizei dialogice [*Idem*, p. 76], ca o interpătrundere de voci [12, p. 158]. Perspectiva dialogică proiectează noi piste hermeneutice ale textului cu un conținut ideatic atât de dens.

La momentul în care a fost creat, romanul *Viața și moartea nefericitului Filimon...* ar fi revoluționat literatura perioadei și, la sigur, ar fi avut urmări fructuoase în activitatea romancierului Beșleagă. În condițiile nefaste ale timpului, o asemenea evoluție a fost imposibilă. De la scriitor se aștepta o cu totul altfel de literatură. Astfel, în 1976 apare romanul *Acasă*,

decernat cu Premiul de Stat. Odată cu el, Beșleagă revine la formula tradiționalistă a genului, dogmatică pentru proza din acea perioadă.

Schimbarea accentului de pe interioritate pe exterioritate, trecerea de la psihologic la moral, de la analiză la narațiune și descriere, prevalarea eticului asupra esteticului sunt doar câteva din dovezile întoarcerii la tradiționalism. Cronica de întâmpinare a acestui roman evidențiază tot setul de concepții și elemente ale realității socialiste. Se apreciază prezentarea societății actuale (a perioadei) în contrast cu cea din epoca anterioară și personajul (evoluat) în mediul urbanizat în comparație cu cel care a fost în mediul rural [5, p. 121]. Are valoare obiectivitatea expunerii, adevărul istoric și actualitatea tematică. În fine, acest roman este primul exemplu de involuție a prozei basarabene, adus de însuși Beșleagă într-un articol polemic din revista *Nistru*, 1979 [2, p. 111].

Aceleași criterii de apreciere critică se aplică și în cazul romanelor *Ignat și Ana* și *Durere*. Inițial, romanele sunt apreciate cu elogii, cel mai comentat aspect al acestora fiind sociologia și etica personajelor [8, p. 179, 199]. Rădăcinile problemelor țin de așa-zisa „materializare a spiritului” [12, p. 94], provocată de progresul social. Mai târziu însă a fost criticată identitatea ștearsă a protagoniștilor, excesul de sentimentalism nefiresc, din cauze banale, care duce spre un „dramatism diluat” [*Idem*]. Din punct de vedere poetic, romanele sunt schematice, având la bază narațiunea omniscientă, obiectivă, liniară, evenimente expuse în ordine cronologică, cu legăturile de cauzalitate la suprafață.

O categorie aparte în proza lui Beșleagă o alcătuiesc cele două romane istorice – *Sânge pe zăpadă* și *Cumplite vremi*. Apărută în 1985, prima parte a proiectatei trilogii este apreciată în comparație cu proza istorică a timpului, deplasată de esența unui adevărat roman istoric [1, pp. 261-265].

În *Cumplite vremi* se remarcă maniera scriitorului de a valorifica artistic sursele istorice, de a crea personaje vii și de a prezenta viața anumitor pături sociale ale timpului [4, p. 117]. Totuși, în comparație cu opera lui Sadoveanu, creatorul prozei istorice românești, romanelor scrise de V. Beșleagă le lipsește elementul fabulos, substratul folcloric, personajele epopeice, evenimentele istorice grandioase și construcția solidă. Abordarea genului istoric de către autorul romanului modernist *Viața și moartea nefericitului Filimon...* este, așa cum se consideră în critica literară, „o strategie a autorului de a se sustrage „doctrinarismului realist-socialist” [10, p. 16], derivată din tendința romancierului de a descoperi identitatea națională a basarabenilor în contextul deviantului totalitar.

Bibliografie

1. Badiu V. Postfață la volumul *Sânge pe zăpadă*/Beșleagă Vladimir. Chișinău: 1985.
2. Beșleagă V. *Proza moldovenească și contemporaneitatea*, în revista *Nistru*, nr. 11, 1979.
3. Burlacu A. *Vladimir Beșleagă. Po(i)etica romanului*. Chișinău: 2009.
4. Ciocanu I. *Literatura română contemporană din Republica Moldova*. Chișinău: 1998.
5. Dobrovolschii C. *Forța memoriei și a demnității*, în revista *Nistru*, nr. 12, 1979.
6. Ghilaș A. *Romanul anilor '60. Modelul „bonus pastor”*. Chișinău: 2006.
7. Grati A. *Cuvântul celuilalt. Dialogismul romanului românesc*. Chișinău: 2011.
8. Hropotinschi A. *Treptele creației – trepte ale măiestriei*. Chișinău: 1981.
9. *Metaliteratură*. Anul XI, nr. 3-4 (27). 2011.
10. Suceveanu A. *Un prozator modern*, în revista *Contrafort*, nr. 5-6, 2003.
11. *Vladimir Beșleagă, Dialoguri literare*. Chișinău: 2006.
12. Vladimir Beșleagă. *Omul luminat*. Chișinău: 2011.

Імідж як складова професійної культури менеджера освіти:

теоретичний аспект

Т.Г. Постоян,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна,
Я.О. Кравець,
студентка магістратури,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна

Abstract

The article explains the actuality of a problem of forming professional culture of future educational manager. and also his structural component – positive image. given a definition of professional image of educational manager, characterized positive imagebuilding components.

Key-words: *educational manager, professional culture, professional image, imagebuilding components.*

Постановка проблеми. Нинішній період життя суспільства, що характеризується кардинальними соціально-економічними та політичними перетвореннями робить особливо актуальним питання розробки чітких орієнтирів і принципів професійної поведінки управлінця. Визначилася проблема продуктивності життя кожної людини, підвищення її соціальної цінності і самоцінності. Зростання ролі особистості як суб'єкта життя – показник соціального прогресу, найважливіша характеристика нової якості життя, її цивілізованості [3].

Сьогодні професійна підготовка менеджерів освіти у вищому навчальному закладі передбачає формування компетентного, комунікативного, толерантного, конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, якому притаманне прагненням до особистісного та професійного самовдосконалення, розширення сфери професійних можливостей. Поряд з цим постає ще одне актуальне питання – формування професійної культури, одним з істотних компонентів якої є професійний імідж, що сприяє усвідомленню власних професійних можливостей, виробленню професійного стилю та визначенню шляхів професійного зростання.

Для переважної більшості людей професійна діяльність надає можливість задовольнити всю гаму потреб, розкриваючи власні здібності людини, стверджуватися як особистість, досягати певного соціального статусу та ін [1].

У суспільстві сформувався стійкий і довготривалий соціальний запит на яскраві особистості, на менеджера, що вміє вільно і критично мислити, людину ініціативну і творчу. Щоб відповідати соціальним очікуванням, менеджерам освіти необхідно постійно формувати суб'єктні еталони професійної поведінки, котрі базуються на сукупності нормативних вимог [4].

Професійні норми - це історично сформовані або встановлені стандарти професійної поведінки та діяльності. Не менш важливо знати і виконувати норми, що зберігаються у певному соціокультурному середовищі у вигляді звичаїв, уявлень і традицій, тобто у сфері неформалізованих відносин.

Всі норми можна представити у вигляді норм-меж, які жорстко регламентують поведінку працівників у сьогоденні, і норм-ідеалів, що проєктують найбільш оптимальні моделі професійної поведінки на майбутнє. При цьому норми-межі включають в себе норми-заборони, норми-права і норми-обов'язки [3].

Теоретичні та методологічні аспекти формування професійної культури майбутніх фахівців різних галузей виробництва досліджували О.В. Бабак, С.Я. Батишева, П.М. Батура, Е.Ф. Зеер, Н.Б. Крилова, Н.В. Кузьміна та ін. Педагогічні механізми, умови, форми, методи і засоби формування окремих компонентів професійної культури у майбутніх фахівців представлені в дослідженнях А.В. Барабанщикова, Е.Х. Башкаєва, С.В. Беляєвої, Г.Н. Веслополової, А.А. Деркач, Г.І. Железовського, В.П.Зинченко, І.Ф. Ісаєва, Н.М. Качуровської, В.І. Козлачкова, Н.В. Кузьміної, Н.А. Мазіліна, В.А. Сластьоніна, В.Ф. Сидоренка, Ю.К. Стрелкова та ін.

Мета статті. Аналіз праць зазначених науковців засвідчує, що проблема професійної культури є достатньо розробленою, проте недостатньо вивченим продовжує залишатися імідж менеджера освіти, як структурний компонент професійної культури.

Аналіз досліджень. Культура в узагальненому її значенні характеризує життєдіяльність людини. Водночас, з точки зору культурної значущості, можуть бути представлені практично всі сфери людського життя. У зміст культури входять як предметні результати діяльності людей, так і знання, вміння та навички, які людина використовує в різних видах діяльності, рівень інтелектуального, морального та естетичного розвитку особистості, її світогляду, котрі склалися в суспільстві і прийняті в ньому способи і форми спілкування. Таким чином, культура відображає глибину і безмірність буття людини і суспільства.

Е.С. Маркарян [11], М.С. Каган [7], В.К. Белоліпецький [2] та інші філософи у своїх працях обґрунтували ідею про те, що діяльність є основою культури. Ці явища тісно взаємопов'язані та історично взаємозумовлені. Так, діяльність виконує культурологічну, культуротворчу функцію, адже, здійснюючи будь-яку діяльність, особистість творить себе, самозбагачується і створює умови для власного життя, водночас перетворює культурне середовище і навколишню дійсність в цілому.

Культура – багатокомпонентний, складноструктурний феномен. У змісті людської культури виділяють різні її види, одним з яких є професійна культура. Підставою для такого твердження виступає той факт, що культура як сукупність різних видів діяльності може існувати і прогресувати тільки за умови, якщо суб'єкт культури – людина опановує професійну діяльність. Отримання в процесі оволодіння професійною діяльністю знань і вмінь дозволяє людині перетворювати навколишню природу, дійсність, самого себе.

Такі вчені А. Сміт, А. Сен-Симон, Р. Оуен та ін. виявили, що в процесі формування індустріального виробництва відбувається його професіоналізація. Згодом ці ідеї отримали розвиток в дослідженнях М. Вебера, Е. Дюркгейма та інших економістів, яким вдалося довести, що суспільний поділ праці впливає на професії, а професії в свою чергу впливають на мораль [6].

В.Г. Подмарков розглядав професійну культуру як комплексний феномен, в змісті якого вчений виділив наступні складові:

- специфічні для певного виду професійної праці знання про його зміст, завдання та вимоги до людини;
- знання конкретних виробничих ситуацій, організаційних зв'язків і їх виконавців [12].

Згідно І.М. Моделя, в структурі професійної культури представлені дві сторони – праксеологічна (професійні навички, вміння, знання, професійна свідомість, світогляд) і духовна, компонентами якої виступають професійна мораль і професійна етика [12].

Характеристики, складові професійної культури працівника, представлені у дослідженні К.А. Киричок, де вони поєднані у п'ять груп:

- система знань і інтересів особистості, що становлять її професійний кругозір, котрий формується на базі засвоєння професійно-значущої інформації (професійний тезаурус, інтелектуальна і пізнавальна активність);
- система ціннісних орієнтацій, переконань, інтересів і переваг працівника, визначають її ідейну позицію у професійній діяльності;
- система професійних умінь та професійно-значущих якостей, котрі характеризують і забезпечують продуктивність професійної діяльності, що виконує працівник;
- система особистісних норм поведінки професійної діяльності, що регулюють професійну поведінку та професійну діяльність працівника;
- система соціальних почуттів, котрі формуються на основі переживання подій, що відбуваються в процесі професійної діяльності та проявляються в емоційній активності працівника [8].

Отже, професійна культура є характеристикою професійної діяльності, що відбиває її специфіку, а також виступає важливим компонентом загальної культури особистості.

Основний матеріал. Сучасний соціальний розвиток пов'язано з парадигмою людини як найвищої цінності суспільства, і культура розглядається як умова самоорганізації та саморозвитку особистості. Але реалізація творчого потенціалу менеджера освіти відповідно до об'єктивних вимог і реальних можливостей світової спільноти неможлива без створення певного іміджу, образу, відповідного ідеалу.

Існуюча система формування іміджу спирається на загальну освіту людини, будується на певних зразках соціальної дійсності, стимулює споживання культурних цінностей і фокусується на тих зразках культури, котрі формують вміння та навички у повсякденній, практичній культурі, що охоплює широкий діапазон життєдіяльності – від пізнання, праці, ділових і неформальних стосунків, спілкування до побуту та дозвілля.

Розглядаючи діяльність щодо формування іміджу як процес, необхідно відзначити, що це процес руху від цілей до результату, процес такої взаємодії менеджера з суспільством, коли людина перетворюється на активного суб'єкта професійної взаємодії. Характерною рисою такої діяльності стає те, що вона інтегрує в собі: виховання як суспільне явище; професійну діяльність як особливий вид соціальної діяльності,

спрямованої на передачу накопиченої людством професійної культури; створення умов для особистісного розвитку та підготовку до самостійної діяльності.

Як зазначає Л.Г. Титов, імідж за своїм змістом включає в себе сукупність уявлень, висловлювань, раціонально обґрунтованих суджень, аргументованих висновків, які формуються у представників владних структур і груп громадськості та вербалізується в їх усних і письмових дискурсах при взаємодії з фірмою та оцінці її діяльності [14].

Професійна кар'єра людини в значній мірі залежить від рівня розвитку позитивного професійного іміджу. Професійний імідж – це самопрезентація представника тієї чи іншої професії, яка обумовлена зовнішніми і внутрішніми якостями особистості, що цілеспрямовано формуються в процесі професійної підготовки та професійної діяльності.

Професійний імідж менеджера освіти складається в процесі міжособистісного спілкування і є компонентом загальної професійної культури, функціонально забезпечує зв'язок між професійними знаннями і особистісним розвитком фахівця, а також здійснює істотний внесок у забезпечення конкурентоспроможності менеджера освіти у професійному середовищі.

Професійний імідж менеджера освіти сприймається з позиції оцінки таких показників як: професійні навички та вміння у сфері управління, прояви емоційного інтелекту, особливостей поведінки, манери спілкування, вербальної культури, зовнішнього вигляду та визначається особистістю професіонала, його інтелектуальними, моральними, емоційно-естетичними, психологічними характеристиками, що проявляються в процесі міжособистісної комунікації.

Узагальнюючи, професійний імідж менеджера освіти ми визначаємо як зовнішньоорієнтований символічний образ професіонала, що створюється в процесі професійної взаємодії у сфері управління, і зумовлений іміджеутворюючими компонентами такими як: вербальний і емоційний компонент; культура мовлення, знання ділового етикету, зовнішній вигляд, відповідний професійній діяльності менеджера освіти.

Наведені іміджеутворюючі компоненти професійного іміджу менеджера освіти дозволяють не тільки оцінити відповідність професії, але й допомагають моделювати образ майбутнього успішного професіонала. Охарактеризуємо їх.

Вербальний компонент – це розвинене почуття стилю і мови, здатність користуватися усним і письмовим мовленням, оперувати словами (як усно, так і письмово), здатність чітко висловлювати, інтерпретувати власні думки, аналізувати факти і ситуації, а також вміти концентрувати і розподіляти увагу під час спілкування.

Емоційний компонент – це здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, досягати, генерувати і

використовувати власні емоції для сприяння вирішення завдань, котрі пов'язані з відносинами та мотивацією, керувати емоціями з метою розвитку стресостійкості і сприянню власному емоційному і інтелектуальному зростанню.

Культура мовлення – це вибір і організація мовних засобів для досягнення нормативності, етичності і хороших комунікативних властивостей мовлення в кожній конкретній ситуації спілкування, вміння слухати і розуміти співрозмовника, поважати його точку зору. При цьому не менш важливо концентрувати увагу і на зовнішніх (звукових) ознаках: фонації (мовленнєве дихання), голосі (правильні навички голосоутворення), дикції (ступінь виразності вимови).

Знання принципів ділового етикету відображає внутрішню культуру особистості, її моральні та інтелектуальні якості, котрі забезпечують стиль поведінки фахівця у сфері ділової комунікації, що сприяє взаєморозумінню, створенню стійких ділових взаємин у професійному середовищі і просуванню по сходах професійного успіху. Дотримання менеджером ділового етикету та етики ділового спілкування є показником його професіоналізму.

Зовнішній вигляд (манери, обличчя, стиль одягу) у професійній діяльності менеджера освіти виступає і як елемент спілкування, і як інструмент впливу на людей, тому образ менеджера повинен бути ретельно продуманий і повністю відповідати ситуації в якій менеджер працює.

Висновок. Професійний імідж менеджера освіти – це програма самовдосконалення особистості в процесі професійної підготовки та професійної діяльності. Саме тому вважаємо за доцільне підвищувати ефективність освітніх програм професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти і програм післядипломної освіти, спрямованих на вдосконалення професійних умінь і навичок фахівців у сфері менеджменту освіти, з урахуванням індивідуальних властивостей особистості. Метою таких модернізацій має стати розвиток соціально-особистісних компетенцій менеджерів освіти, навичок формування і коригування власного професійного іміджу, а також формування умінь будувати стратегії професійного зростання і самовдосконалення.

Література

1. Багдасарян, Н.Г. Профессиональная инженерная культура: структура, динамика, механизмы освоения: автореф. дис. доктора философ. наук. – Москва, 1998.
2. Белолипецкий, В.К. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. – Ростов н/Д. : Магистр, 2004. – 382 с.
3. Войтальянова, Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2007. – 202 с.

4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Голуб, Н.Б. Риторика у вищій школі/Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 408 с.
6. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда/Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
7. Каган, М.С. Опыт системного анализа человеческой деятельности/М.С. Каган//Философские науки. – 1970. – № 5. – С. 43-45.
8. Киричек, К.А. Формирование профессиональной компетентности в области информационных технологий техников строителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08/К.А. Киричек. – Ставрополь, 2010. – 22 с.
9. Кравченко, Л.М. Комплекс особистісних технологій самопрезентації менеджера освіти/Л.М.Кравченко//Вісник Львівського університету. – Львів, 2007. – Вип. 22. – (Серія педагогічна.)– С. 84-91.
10. Кравченко, Л.М. Підготовка резерву менеджерів освіти (програма)/Л.М. Кравченко//Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 2. – С. 34-39.
11. Маркарян, Э.С. Очерки теории культуры Э.С. Маркарян. – Ереван, 1969. – 228 с.
12. Модель, И.М. Профессиональная культура политика (методологические проблемы): автореф. дис. ... д-ра полит. наук: 23.00.01/И.М. Модель; Рос. акад. наук, Уральск. отделение, Ин-т философии и права. – Екатеринбург, 1994. – 47 с.
14. Титов, С.А. Стратегия формирования и методы оценки имиджа предпринимательской структуры: Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05/С.А. Титов – Санкт-Петербург, 2004. – 160 с.

Delimitarea formațiilor prefixoidale de cuvintele prefixate și de cele compuse

Aliona Macari,

Universitatea de Stat din Moldova

Résumé

Le procédé de formation des mots à l'aide des préfixoïdes crée jusqu'à présent de nombreuses incertitudes à cause de l'opinion controversée des linguistes concernant ce phénomène. Nous nous proposons donc d'analyser les critères de distinction entre les préfixes et les préfixoïdes, d'un côté, et entre ces derniers et les lexèmes, de l'autre côté, pour pouvoir établir en fin de compte le statut des formations préfixoïdales.

Mots-clés : *composition néoclassique, élément formatif, préfixoïde, base autonome, préfixe, lexème.*

În lingvistica contemporană, procedeul de formare a cuvintelor cu ajutorul elementelor formative în general și al prefixoidelor în particular ocupă un loc deosebit, dat fiind statutul lor morfemic controversat. În acest context, lingviștii nu au o părere unanimă, astfel încât cuvintele ce conțin elemente de origine greco-latină sunt plasate fie în categoria cuvintelor compuse, fie în cea a cuvintelor derivate, fie într-o categorie aparte, intermediară, între prefixare și compunere.

Printre lingviștii care insistă asupra faptului că ne aflăm în prezența unui procedeu deosebit de formare a cuvintelor se numără și savantul A. Martine, care delimitează, pe lângă afixare și compunere, un al treilea tip de formare a sintemelor, **confixarea**, care nu se identifică nici cu compunerea propriu-zisă, nici cu derivarea, ci presupune combinarea elementelor cu statut diferit. Un sintem confixat este, conform cercetătorului, un sintem constituit din două moneme conjuncte numite *confixe* [15, p. 135]. Cercetătoarea N. Cuciuc, la rândul ei, consideră afixoidarea, ca formă lexicală a subcategoriei sintetice a derivării lexicale, „un procedeu derivațional independent, intermediar, între afixare și compunere, ce se caracterizează printr-un sincretism derivațional specific metalimbajelor (termenii sunt constituiți pe baza unităților lexicale greco-latine clasice ce dispuneau, la origine, de autonomie lexicală – erau cuvinte pline)” [5, p. 248].

Un număr mare de cercetători plasează procedeu de formare a cuvintelor cu ajutorul prefixoidelor în cadrul compunerii, făcând totuși distincție între compunerea ordinară și cea savantă. Cercetătorii români propun, astfel, de a denumi compusele care au printre termenii alcătuitori rădăcini sau teme de origine greacă sau latină *compuse tematice*, iar procedeu de formare – **compunere tematică** [10, pp. 20-21].

Și lingviștii francezi au remarcat specificitatea formării cuvintelor cu ajutorul elementelor greco-latine (**compunere savantă** sau **recompunere**) și au încercat să plaseze acest fenomen în afara procedurii de compunere propriu-zisă, datorită, în special, originii lor. Astfel, E. Benveniste constată prezența și noutatea acestui tip de formare a neologismelor științifice și prevede dezvoltarea lui ulterioară în inventarul procedurilor de elaborare a vocabularului științific al limbii franceze [3, p. 170]. L. Guilbert propune a numi procedeu de formare a cuvintelor având la bază elemente de origine latină sau greacă **compunere alogenă** [13, p. 224]. Lingvistul A. Goosse constată că limitele derivării franceze fac inevitabilă recurgerea la **compunerea savantă**. El consideră că avantajul acestui procedeu este faptul că „el permite a exprima pe scurt unele lucruri, care ar cere altfel trei sau patru cuvinte”, iar inconvenientul este „opacitatea unor astfel de sinteme: compuse din elemente străine în vocabularul uzual, dând acestor elemente sensuri și funcții diverse, ele au o semnificație arbitrară, care nu este identificată la o simplă analiză” [12, p. 45].

În cercetările de specialitate mai recente, se utilizează tot mai des termenul **compunere neoclasică**, ce se opune compunerii ordinare prin faptul că utilizează cel puțin un constituent provenit din fondul patrimonial al limbilor clasice (latina și greaca), acesta având proprietatea de a nu putea funcționa ca atom pentru sintaxa din limba-țintă [7, p. 89].

Se disting, astfel, două **tipuri de compunere**:

- I. **Compunerea populară** (numită și *compunere nativă* [22], *compunere indigenă* [19] sau *compunere ordinară* [7]), care reprezintă procedeul de formare a cuvintelor prin alăturarea a două lexeme franceze ce pot funcționa autonom în limbă, ca, de exemplu: *ouvre-boîte, lave-vaisselle, homme-grenouille, timbre-poste*.
- II. **Compunerea neoclasică** (numită și *compunere savantă* [2] sau *recompunere* [17]), ce reprezintă „un tip de formare a cuvintelor care utilizează elemente formative împrumutate din limbile clasice pentru a construi termeni din domeniul tehnico-științific, având, în primul rând, funcțiile de a desemna și de a clasifica” [14, p. 69], ca, de exemplu: *phytothérapie, vélodrome, insecticide, photosensible, carbonifère*. Se insistă a considera compuse neoclasiche doar cuvintele care au fost construite în franceză sau în alte limbi moderne, fiind excluse împrumuturile din greacă sau latină, de tipul *philosophe* sau *quadrilatère* [7, p. 95].

Având la bază studiile efectuate de numeroși lingviști cu privire la delimitarea celor două tipuri de compunere, vom încerca să punem în evidență **criteriile de distincție** a acestora.

Unul dintre criteriile esențiale ține de **originea** sau de **natura** elementelor constituente. Astfel, dacă compunerea ordinară combină două elemente franceze (de ex., *pause-café, coupe-gorge, aigre-doux, moissonneuse-batteuse*), atunci în cadrul compunerii neoclasiche cel puțin unul din constituenți este împrumutat din greacă sau latină (de ex., *androgyne, mélomane, homicide, macromolécule, séropositif, aérosensible*).

Un alt criteriu important se referă la **autonomia sintactică** a elementelor constituente. Astfel, dacă în compunerea ordinară cele două lexeme pot funcționa în mod autonom din punct de vedere sintactic (de ex., în compusul de tipul *ouvre-boîte*, atât *ouvre*, cât și *boîte* se manifestă în calitate de lexeme autonome), atunci în cazul compunerii neoclasiche cel puțin unul dintre elementele componente este lipsit de această proprietate (de ex., *agro* în formațiunea *agroenvironnement* sau *néphro* în compusul neoclasic *néphroprotecteur*). Totuși putem remarca cazuri de lexicalizare a formanților prefixoidali, care sunt atestați fie în componența unui compus neoclasic, fie în calitate de lexeme autonome (de ex., *autostop, téléchirurgie, radiodiagnostic, cinéparc* sau *l'auto, la télé, la radio, le ciné*). Astfel, autonomia elementelor lexicale reprezintă o particularitate caracteristică, dar neesențială, a distincției dintre cele două tipuri de compunere, problema autonomiei fiind studiată fie din perspectiva lingvisticii funcționale, fie din cea a lingvisticii generative [19, p. 19].

Primordial este și criteriul care se referă la **ordinea elementelor** în cuvântul compus. Dacă în compunerea ordinară elementele posedă ordinea progresivă determinat-determinant XY, unde

X este constituentul rector din punct de vedere semantic și sintactic, atunci în cazul compunerii neoclasice avem ordinea regresivă determinant-determinat YX [4, p. 1295]. Astfel, compusul *poisson-scie (m)* se referă la un tip de pește care se aseamănă cu un fereastră, iar în compusul neoclasice *micro-ordinateur (m)* este vorba despre un tip de calculator de dimensiuni mici. În opinia mai multor lingviști (D. Corbin, J. Radimský), acesta reprezintă criteriul esențial de distincție între cele două tipuri de compunere, chiar și în cazul când formații prefixoidali reprezintă forme trunchiate ale cuvintelor ce vin din limba franceză (ca, de ex., *cyber-* (de la *cybernétique, cyberspace*) în formațiunile *cyberterrorisme, cyberachat* sau *euro-* (de la *Europe, européen*) în formațiunile *eurodéputé, euroscepticisme*).

Remarcăm diferențe și din punct de vedere al **aspectului grafic** al celor două tipuri de compunere. Dacă în cazul compunerii ordinare elementele componente își păstrează individualitatea [8, p. 29] și se scriu fie separat (de ex., *pomme de terre*), fie cu cratimă (de ex., *requin-marteau*), atunci în compunerea neoclasice elementele constituente nu sunt separate decât în cazuri rare prin cratimă (de ex., *euro-obligation, oto-tropho-neurose*), dar de obicei se scriu împreună (de ex., *technoloisir, zoobiologie, géotextile*). Tot aici ținem să amintim prezența vocalei de legătură *o-* sau *i-*, specifică compuselor neoclasice (de ex., *mégalomaniaque, anguilliforme*).

Unii lingviști remarcă, de asemenea, **criteriul productivității**, făcând referire la faptul că unele elemente formative creează paradigme bogate de compuse neoclasice, în timp ce elementele de compunere ordinară dau naștere unor paradigme cu mult mai modeste [19, p. 18]. Este vorba de formații prefixoidali de tipul *bio-, éco-, télé-, micro-* etc., care sunt atestați în peste 100 de formații compuse neoclasice (de ex., *bioarme, bio-ingrédient; écobilan, écotaxe; téléaccessible, téléopération; micro-irrigation, micropolluant, microrégulation*).

Compușii neoclasici se disting de cei francezi prin **posibilitatea de a forma derivate** [8, p. 29]. Astfel, în cadrul compunerii neoclasice, putem atesta paradigme derivaționale de tipul: *audioblogue, audiobloguer, audioblogage, audioblogueur, audioblogueuse* sau formații prefixate de genul *anti-angiogénèse, ultramicropipette, hyperaminoacidémie, hypofibrinogénémie*, pe când în compunerea ordinară doar în cazuri excepționale pot fi atestate cuvinte derivate, ca, de ex., *arc-bouter* de la *arc-boutant* sau *ferblantier* de la *fer-blanc* [Ibidem, p. 29].

Un criteriu mai puțin esențial în distincția celor două tipuri de compunere ține de **concurența pe plan sociolingvistic** [19, p. 21]. Așadar, se consideră că compunerea ordinară formează cuvinte din limbajul comun (de ex., *ouvre-boîte, pèse-personne, pause-café*), pe când compunerea neoclasice este rezervată în special limbajelor terminologice (de ex., *lithosidérite*,

lymphodrainage, myocardiopathie). Cu toate acestea, actualmente se constată tot mai mult utilizarea compuselor neoclasice și în limbajul uzual al limbii franceze (de ex., *téléenseignement, écocitoyen, micro-aliments, cyberargent, narcotrafiquant, auto-école*).

Deși în majoritatea cazurilor lingviștii acordă o atenție mai specială formațiilor de tipul **monème conjoint + monème conjoint** (în interpretarea lui A. Martinet), pe care le includ, de obicei, în cadrul compunerii savante sau neoclasice, putem consemna și analiza formațiilor construite după modelul **prefixoid + bază autonomă**. Astfel, lingvistul A. Martinet constată că, alături de sistemele confixate, care rezultă din asocierea a două confixe, putem identifica formații având la bază un confix și un monem liber de tipul *automobile, télévision, télésiège, monovalent*, în care se regăsesc aceleași raporturi între elemente ca și în modelele confixării, adică ordinea determinant-determinat [16, p. 244]. Lingvistul plasează formațiile de acest tip în cadrul compunerii [Ibidem, p. 245].

O interpretare interesantă ni se pare a fi și opinia cercetătoarei N. Cuciuc, care propune „desemnarea acestei categorii (de derivate) intermediare între afixoidare și compunere, din perspectiva morfologiei derivate, prin termenul **afixoido-compunere**” [6, p. 54].

Savantul I. Dumbrăveanu înaintea următoarea afirmație: „afixoidul reprezintă, în esență, un element de compunere savantă, capabil să se îmbine cu baze derivate autonome și să funcționeze în calitate de morfem (temem) prefixal sau sufixal. De aceea, când în cadrul unui sistem se îmbină două elemente culte de origine greacă sau latină, aplicarea termenilor și noțiunilor „prefixoid” sau „sufixoid” este lipsită de sens, deoarece [...] în asemenea cazuri nu este vorba despre o derivare în sensul strict al cuvântului, ci despre o compunere savantă” [9, p. 160]. Astfel, lingvistului i se pare „utilă și logică includerea formațiilor „afixoidale” în categoria compuselor savante, când acestea conțin în exclusivitate „afixoide” [...], și în cea a derivatelor, în cazul când afixoidele contractează raporturi derivaționale cu baze autonome (în plan sincron)” [Ibidem, p. 57].

După cum remarcăm, este în special problematică plasarea formațiilor construite după modelul *prefixoid + bază autonomă*, în virtutea asemănării funcționale a acestora cu construcțiile prefixate (*prefix + bază autonomă*), deoarece atât prefixoidul, cât și prefixul nu au funcționare autonomă în sintaxă. Din acest considerent, credem că este necesar a pune în evidență trăsăturile diferențiale ale prefixelor și criteriile de distincție a acestora de elementele formative în general și de prefixoide în particular.

Numeroși lingviști au încercat să pună în evidență criteriile de distincție între afixe și afixoide (sau elemente formative în general). Astfel, pot fi menționate:

1. **Criteriul pozițional.** Afixele ocupă o poziție fixă în cadrul unui cuvânt, pe când elementele formative pot apărea fie în poziție inițială, fie în cea finală [1, p. 288], referindu-ne aici la afixoidele de tipul *-path-* (*pathogenèse* și *névropathe*) sau *-phil-* (*philorusse* și *bibliophile*).
2. **Criteriul semantic.** Afixele exprimă valori de tip categorial și relațional, iar elementele formative exprimă semnificate de tip denotativ-lexical, autonome din punct de vedere semantic [14, p. 85]. Conform specializării semantice, afixele sunt utilizate, de obicei, pentru a forma cuvinte din lexicul curent, pe când afixoidele sunt în special întrebuințate în construcția lexicului științific și pot parveni la un statut autonom (de ex., *météo*, *stéréo*), ceea ce nu este cazul afixelor [1, p. 288].
3. **Clasa de origine.** Dacă afixele provin, de obicei, de la prepoziții, conjuncții, adverbe, atunci afixoidele își au originea în una din categoriile lexicale majore: substantiv (de ex., *cardio-*, *astro-*), adjectiv (de ex., *micro-*, *paléo-*) sau verb (de ex., *philo-*, *-vore*).
4. **Limba de origine.** Elementele formative au, de obicei, la origine una din limbile clasice (greaca sau latina), pe când spectrul limbilor de origine al afixelor este cu mult mai larg [21, p. 90].
5. **Criteriul de asociere.** Afixele nu se asociază între ele, în timp ce elementele formative pot să se combine cu un alt element formativ [1, p. 288], pentru a constitui compuse neoclasice (de ex., *dermatophyte*, *néphrologue*, *hépatocèle*), sau cu un afix, pentru a forma derivate (*dermatite*, *néphrose*, *hépatite*). Elementele respective pot să se combine liber cu altele de același gen; se poate spune, de exemplu, *una produzione anglo-italo-sovietica*, dar și *una produzione italo-anglo-sovietica*, pe când această libertate combinatorie nu este posibilă în cazul afixelor veritabile [20, p. 269].
6. **Inventar deschis sau închis.** Se constată că majoritatea afixelor sunt elemente vechi ale limbii, în timp ce afixoidele sunt elemente mai recente [21, p. 90]. Astfel, lista lor nu este închisă, ca în cazul afixelor. Elementele formative reprezintă o clasă deschisă, deoarece ele corespund unor termeni lexicali obișnuiți în limba de origine [11, p. 13], având un sens lexical plin.
7. **Criteriul formal.** Afixoidele sunt, de obicei, plurisilabice (*micro-*, *angio-*, *dermato-*, *biblio-*, *embryo-*, *fibro-*, *chrono-*, *cardio-*), pe când afixele sunt tipic monosilabice (*pro-*, *a-*, *in-*, *-al*, *-ique*, *-et*) [1, p. 289].

Cele menționate mai sus ne permit să conchidem că elementele formative, în general, și prefixoidele, în particular, se plasează mai aproape de lexeme decât de afixe. În încercarea sa de a distinge cuvintele de elementele formative, lingvistul italian C. Iacobini relevă trei particularități de bază [14, p. 86]:

- a. **Productivitatea.** Un anumit element formativ poate fi folosit într-un șir de cuvinte compuse neoclasice, încadrându-se în serii asociative și sintagmatice, pe când utilizarea unui cuvânt în cadrul compunerii ordinare nu este atât de frecventă și sistematică.
- b. **Aspectul fonologic.** Elementele formative sunt, de obicei, bisilabice, mai rar trisilabice, și se termină cu vocalele *o* sau *i*, pe când cuvintele au mai puține restricții de acest gen.
- c. **Autonomia sintactică.** Elementele formative, spre deosebire de cuvinte, nu au funcționare autonomă.

Făcând referire la distincția dintre elementele formative și lexeme, F. Namer pune în evidență proprietățile de bază ale lexemelor [18, p. 322]:

- lexemul este un item abstract ce posedă realizare sintactică;
- el are capacitatea referențială de a denumi proprietăți, entități sau relații;
- el aparține unei liste deschise și deci se referă obligatoriu la una din categoriile lexicale majore: substantiv, adjectiv, verb.

După cum constată însăși cercetătoarea, elementele formative îndeplinesc toate condițiile pentru a accede la statutul de lexem, cu excepția realizării lor sintactice [Ibidem].

Așadar, ajungem la concluzia că formațiile prefixoidale construite după modelul prefixoid + bază autonomă ar trebui plasate în categoria compuselor neoclasice, care constituie un procedeu de construcție a cuvintelor prin asocierea a două lexeme, alături de sintemele formate după modelul element formativ + element formativ. Cu toate că unii lingviști sunt de părere că formațiile prefixoidale ar trebui plasate în cadrul derivării, punând la baza afirmației lor mai degrabă criteriul funcțional, noi considerăm că, din punct de vedere semantic, acestea sunt mai aproape de compusele neoclasice, dat fiind faptul că prefixoidele provin de la unități semantice (verbe, substantive sau adjective). Astfel, în studiul nostru vom examina formații de tipul *audioguide*, *philorusse*, *agrocombustible*, *hydromassage*, *micropaiement*, *paléopathologie*, pe care le vom analiza în calitate de cuvinte compuse neoclasice și vom exclude construcțiile de tipul *supercalculateur*, *hyperacidité*, *trialcool*, *endoparasite*, *autoaccusation* etc., care au la bază elemente ce provin de la prepoziții, numerale, adverbe, pronume și care se plasează în categoria cuvintelor prefixate.

Referințe bibliografice

1. Bassac, Ch., *Principes de morphologie anglaise*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2004.
2. Béchade, H.-D., *Grammaire française*, Paris, PUF, 1994.
3. Benveniste, E., „Formes nouvelles de la composition nominale”, în *Problèmes de linguistique générale*, vol. II, Paris, Editions Gallimard, 1974, pp. 163-176.
4. Corbin, D., „Français (Indo-européen : Roman)”, în *Morphologie/Morphology. An International Handbook on Inflection and Word-Formation*, vol. 2, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 2004, pp. 1285-1299.
5. Cuciuc, N., *Derivarea lexicală: confluențe lingvistice franco-române*, 2005, pp. 245-251. [Accesat 17.05.2008]. Disponibil: http://st.ulim.md/download/icfi/publicatii/francpolyphonie/4/n_cuciuc_derivarea_lexicala.pdf.
6. Cuciuc, N., „Expansiunea formanților prefixoidali neologi în operațiuni de constituire a sintagmelor lexicale”, în *Probleme de lingvistică generală și romanică*, ed. a II-a, Chișinău, 2008, pp. 47-56.
7. Dal, G., Amiot, D., „Composition néoclassique en français et ordre des constituants”, în *La composition dans une perspective typologique*, Arras, Artois Presses Université, 2008, pp. 89-113.
8. Dautry, J.-J., „Etude de certains types de composés en français contemporain”, în *La banque des mots*, 11, Paris, PUF, 1976, pp. 25-54.
9. Dumbrăveanu, I., *Studiu de derivatologie romanică și generală*, Chișinău, CEP USM, 2008.
10. *Formarea cuvintelor în limba română*, vol. I. Compunerea, București, Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1970.
11. Fradin, B., „Combining forms, blends and related phenomena”, în *Extragrammatical and Marginal Morphology*, München, Lincom Europa, 2000, pp. 11-59.
12. Goosse, A., *La néologie française aujourd'hui. Observations et réflexions*, Paris, Conseil International de la Langue Française, 1975.
13. Guilbert, L., *La créativité lexicale*, Paris, Librairie Larousse, 1975.
14. Iacobini, C., „Composizione con elementi neoclassici”, în *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2004, pp. 69-95.
15. Martinet, A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003.
16. Martinet, A., *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Crédif, 1979.
17. Mitterand, H., *Les mots français*, Paris, PUF, 1965.
18. Namer, F., *Morphologie, lexique et traitement automatique des langues: l'analyseur DériF*, Paris, Lavoisier, 2009.
19. Radimský, J., „Composition indigène et confixation: deux procédés concurrents en italien contemporain”, în *Echo des Etudes Romanes*, II-2, 2002, pp. 13-25.
20. Scalise, S., *Morfologia*, Bologna, Il Mulino, 1994.
21. Tournier, J., *Introduction descriptive à la lexicogénétique de l'anglais contemporain*, Genève, Editions Slatkine, 2007.
22. Villoing, F., „French compounds”, în *Probus. International Journal of Latin and Romance Linguistics On Romance Compounds*, volume 24, number 1, Berlin/Boston, Walter de Gruyter, 2012, pp. 29-60.

Optimizarea activității intelectuale a elevilor mici cu dizabilități mintale ușoare prin stimularea proceselor psihice

Nadejda Chiperi,
lector superior, UPS „Ion Creangă”

Abstract

The paper demonstrated strategies to optimize intellectual activity at early school age students with mild mental disabilities by stimulating mental processes. Psycho-educational program modular inclusion is based on activation conditions necessary for student educational process.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, iar copiii cu dizabilități au și ei aceleași necesități de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii.

Pentru a reduce numărul de copii instituționalizați în internate, se impune introducerea unor principii noi de evaluare a necesităților copiilor cu dizabilități mintale ușoare și oferirea unor programe educaționale care ar corespunde în mod adecvat acestor necesități. Din perspectiva noilor reglementări adoptate de Republica Moldova, copiii cu cerințe educaționale speciale pot fi integrați fie în unități distincte de învățământ special, fie în grupe și în clase speciale din unități școlare obișnuite, fie, în mod individual, în unități de învățământ obișnuite. Experiența din alte țări ne arată însă că incluziunea fiecărui copil cu dizabilități mintale este o problemă ce trebuie studiată serios și promovată prin diverse modele de incluziune, care să prevadă toate măsurile necesare pentru reușita acestei acțiuni [2].

Crearea unui model/program eficace de cooperare, de sprijin în școli și comunități s-a dovedit a avea influență pozitivă asupra bunăstării psihologice a elevilor, o situație care va conduce, probabil, la o realizare școlară mai bună. Școlile eficiente par să fie determinate nu atât de mult de elevi în sine sau de aptitudinile lor, cât de sprijinul profesorilor și părinților, de implicarea și transmiterea speranțelor lor ridicate.

Scopul principal al demersului nostru este de a optimiza activitatea intelectuală a elevilor prin stimularea proceselor psihice și formarea motivației pozitive la activitatea cognitivă.

Intervenția la nivel cognitiv are repercusiuni importante asupra tuturor celorlalte sfere: cea a motricității, emoțională, motivațională etc., astfel încât dezvoltarea unor abilități cognitive noi conduce la creșterea stimei de sine și a autocontrolului elevului cu DMU. Subsistemul cognitiv poate fi considerat calea principală prin care se ajunge la celelalte sisteme: comportamental, emoțional și la modificarea acestora. Elevul trebuie să învețe în așa fel încât să nu mai fie

dependent de ajutorul extern, în procesul de adaptare continuă la realitatea înconjurătoare. Nivelul intelectual individual este în mare parte rezultatul interacțiunii cu mediul social, datorită experienței învățării mediate.

În cercetarea noastră ne-am bazat pe dimensiunile practice ale programului psihoeucațional modular pentru incluziune. Dimensiunile programului prevăd:

1. Neacceptarea dizabilității

Convingerea referitoare la modificabilitatea umană este însoțită în mod direct și de o altă atitudine – este vorba despre neacceptarea dizabilității, indiferent de gradul ei. Omul este capabil să se modifice chiar și în situația în care prezintă o deficiență. Persoanele cu dizabilități nu sunt capabile de o modificare spontană; în cazul acestora este nevoie de o intervenție sistematică și intensivă. Se întâmplă des ca părinții unui copil cu dizabilități să aibă ca obiectiv principal evitarea situațiilor stresante pentru acesta. În acest caz, rezultatul este un mediu static, artificial, care nu stimulează copilul în direcția modificării și evoluției nivelului cognitiv.

2. Optimismul educațional

Potențarea abilităților cognitive ale individului este posibilă permanent, făcând abstracție de:

- vârsta subiectului: le putem induce modificări structurale în sistemul cognitiv chiar și adulților. Declinul cognitiv al persoanei dizabile este cauzat de absența unor intervenții educative specifice și nu este considerat o situație de nedepășit;
- etiologia dizabilității: toate metodele educative își găsesc justificare în posibilitatea potențării abilităților cognitive și comportamentale ale subiectului. Se recomandă îmbinarea unei atitudini optimiste și orientată spre obiectiv, cu conștientizarea limitelor și problematicii legate de orice tip de dizabilitate.

3. Competența educativă a cadrului didactic și/sau a specialistului

Intervenția educativă eficientă presupune posedarea de către specialist a anumitor abilități personale și profesionale. Cadrul didactic trebuie să fie disponibil să se modifice continuu, potențând abilitățile cognitive și comportamentale proprii: numai în acest mod se poate adapta la exigențele specifice ale fiecărui elev. În caz contrar, elevului i se cere adaptarea la stilurile interrelaționale.

4. Omul ca structură integrală

Ființa umană este un sistem de componente aflate într-o strânsă interrelație: modificarea produsă într-una din componente are efecte importante asupra celorlalte componente ale

sistemului. De exemplu, dezvoltarea motivației la elev determină o îmbunătățire a performanțelor mnezice, care, la rândul lor, vor avea repercusiuni asupra stimei de sine și asupra autocontrolului acestuia.

Structura și conținutul PPEMI prevăd activități proiectate care pleacă de la evaluarea inițială a fiecărui elev, organizarea pe grupe și nivelul problematicii pe care o ridică aceștia. Programul este bazat pe condițiile activizării elevilor, necesare pentru procesul instructiv-educativ:

A) Pregătirea psihologică pentru învățare

Implicarea elevilor în instruire se poate realiza numai atunci când există o bază motivațională adecvată. I. Cerghit [1], M. Fulger [2], V. Negovan [4], Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук [6], Св.Н. Сорокоумова [5] susțin, în cercetările lor, că motivația, prin forța ei dinamizatoare, determină și susține învățarea.

În plan psihologic, sensibilizarea conduce la pregătirea actului perceptiv ca punct de plecare în cunoașterea realității de către elev. Urmează familiarizarea elevului cu materialul de învățat prin efort propriu, demers realizat prin utilizarea unor strategii adecvate, care să permită realizarea de conexiuni și asocieri cu cunoștințele existente în structura cognitivă a elevului.

B) Crearea și menținerea unei ambianțe educaționale optime

Ambianța educațională reprezintă climatul psihopedagogic în care are loc activitatea instructiv-educativă. Funcționalitatea sa reflectă ansamblul stărilor subiectului. Climatul psihopedagogic este determinat la nivelul corelației subiect-obiect, care angajează, în mod special, personalitatea profesorului, capacitatea empatică și de inovare pedagogică. Ambianța educațională este condiționată, în același timp, de climatul specific al școlii, generat la nivelul unor relații instituționale de ordin subiectiv și obiectiv.

C) Realizarea comunicării didactice

Comunicarea didactică reprezintă modul fundamental de interacțiune psihopedagogică dintre subiectul și obiectul educației. Dimensiunea prioritar formativă a comunicării didactice presupune următoarele operații, realizate și integrate de profesor la nivelul modelului educațional: stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional, perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional. Copiii cu dizabilități mintale ușoare dobândesc noi deprinderi legate de activitatea școlară; de exemplu, să deseneze, să scrie mici texte, să facă adunări etc. Atunci când ei sunt încurajați să facă asemenea lucruri și sunt lăudați

pentru realizarea lor, treptat, vor manifesta *hărnicie* și tendința de a munci de sine stătător. Dacă încercările lor, în loc să le aducă laude, le vor aduce critici, pedepse, nemulțumirea profesorilor și a părinților, dacă nu vor fi puși să arate ce pot să facă sau vor fi „derogați” de la muncă și de la responsabilități, atunci ei vor dobândi treptat un sentiment de *inferioritate*, legat de propriile capacități și de *incapacitate*. Un aspect important al dezvoltării personalității în școlarii mari, în legătură cu care profesorii îndeplinesc un rol deosebit de important, îl prezintă dezvoltarea *concepției despre sine și a stimei de sine*. Concepția despre sine se referă la credințele cuiva despre propria persoană, despre puterile și slăbiciunile sale în trei mari domenii:

- *competența cognitivă* – credințele legate de propriile abilități și performanțe, de care este capabil în domeniul cunoașterii (de exemplu, că este inteligent, că memorează cu ușurință sau că învață cu dificultate etc.);
- *competența socială* – credințele legate de abilitatea personală de a relaționa cu alte persoane (de exemplu, că este prietenos sau nu reușește să-și facă prieteni etc.);
- *disponibilitatea fizică* – credințele despre propriile posibilități de a se angaja și de a desfășura diverse activități fizice (de exemplu, sporturi, jocuri în aer liber, activități de muncă etc.).

Elevii mici au tendința de a se comporta în funcție de credințele lor despre propria persoană, iar cei care au o concepție pozitivă despre sine și încredere în posibilitățile lor, de regulă, obțin mai multe succese în activitățile lor școlare, sociale sau fizice. Concepția pozitivă sau negativă despre sine este rezultatul mai multor factori, dintre care cei mai importanți par a fi:

- performanțele obținute anterior (de exemplu, un elev ajunge la concluzia că este bun la matematică, dacă în anii precedenți a obținut în mod constant note bune la acest obiect);
- comportamentul altora față de persoana noastră (de exemplu, un elev ajunge la concluzia că este nepopular, atunci când colegii îl resping ori îl ridiculizează frecvent);
- așteptările celorlalți cu privire la realizările și performanțele de care vom fi capabili în viitor (de exemplu, elevul tinde să-și formeze o imagine pozitivă despre posibilitățile sale, atunci când cei din jurul său îi dau de înțeles că se așteaptă să obțină realizări viitoare deosebite într-un anumit domeniu).

Profesorii se vor strădui să le creeze elevilor oportunități de a obține succese în realizarea unor sarcini școlare, sociale sau activități fizice. Pentru aceasta, se vor încredința că fiecare elev dispune de toate informațiile și abilitățile necesare pentru obținerea succesului, înainte de a le încredința noua sarcină, apoi vor oferi elevului structura acțională (modul general de a proceda) și suportul necesar pentru reușită în noua sarcină. Totodată, profesorii vor evita să creeze în

clasă situații competitive, care i-ar putea determina pe elevi să constate că performanțele lor sunt cu mult inferioare, în comparație cu cele obținute de alții.

Pentru a controla modul în care ceilalți îl consideră pe elev, profesorul îi va trata cu respect pe toți elevii, cerându-le tuturor părerea, solicitându-i fiecăruia să-și exprime punctul de vedere personal și opinia în legătură cu problemele din clasă. Atunci când este necesar, profesorul va însoți feedbackul negativ cu o atitudine ce îi va da de înțeles elevului că eroarea respectivă este normală într-un proces de învățare și îi va arăta cum să procedeze, pentru a nu o repeta. Comportamentele negative vor fi dezaprobrate, arătând încredere în calitățile pozitive ale elevului, care-l vor ajuta pe viitor să le evite.

D) Folosirea unor modalități eficiente de activizare

Prin modalități eficiente de activizare înțelegem elaborarea și utilizarea unui sistem de metode de instruire, iar practica a demonstrat posibilitatea combinării acestora cu mijloacele de învățământ corespunzătoare. În constatările lui D. Mara și ale altor cercetători români [1] se menționează că literatura de specialitate nu conține o clasificare standard a strategiilor de învățare în clasa incluzivă, din cauză că evoluția acestora, ca și diversitatea contextelor în care se aplică, este extrem de mare. Am ținut cont de clasificarea strategiilor în clasa incluzivă, după D. Mara [3]:

A) strategii de învățare prin cooperare;

B) strategii de învățare individualizată.

Există o învățare perceptivă, așa cum există și o învățare motorie, care reprezintă, de altfel, o modalitate de achiziție cu o sferă extrem de largă. Abilitarea copilului în general și a copilului cu dizabilități mintale în special trebuie să pornească de la palierul fundamental – motricitatea – , pentru a ajunge, progresiv, la palierele superioare – limbajul, gândirea, afectivitatea. Colecția de exerciții senzorio-motorii și perceptivă prezentate are menirea să fixeze atenția, observația, să antreneze memoria, raționamentul copilului. Este absolut obligatorie îndeplinirea următoarelor caracteristici ale ambianței psihologice:

- condiții destinsse, permissive de lucru;
- încurajarea oricărui progres, chiar și foarte mic;
- acceptarea și respectarea diferențelor și deosebirilor dintre indivizi;
- comunicarea empatică;
- ponderea crescută a conduitelor cooperante.

Programul zilei trebuie să respecte echilibrul între varietate și stabilitate, ținând cont de ceea ce se referă la timpul prevăzut pentru jocuri și activități liber alese, rutină, activități pe domenii de dezvoltare. Este necesar să se respecte rutinele (tranziția de la o activitate la alta, mesele, spălatul pe mâini, plimbările, respectarea igienei personale, autoservirea). Analizând programul unei zile, identificăm, în lista următoare, activitățile ce vizează varietatea și pe cele care vizează rutina:

- elevii pot opta pentru activități antrenante sau mai liniștite;
- programul este adaptabil la nevoile speciale ale copiilor;
- elevii trec de la o activitate la alta în ritm propriu;
- activitățile desfășurate în încăperi alternează cu cele în aer liber;
- psihologul/educatorul le creează elevilor cu DMU oportunități pentru a lucra în grup/pereche și individual;
- elevii antrenați în programul formativ au posibilitate să se retragă, atunci când vor să fie singuri;
- există o viziune comună asupra regulilor etc.

În urma analizei rezultatelor experimentului de constatare, au fost aplicate criteriile de selecție pentru participare la experimentul formativ; la subiecții investigați au fost identificate dificultăți motorii de planificare, coordonare a acțiunilor.

Conform datelor din literatura de specialitate, dispraxia este o dificultate specifică de învățare, care constă în afectarea capacității creierului de a planifica și urma secvențele mișcărilor. Se caracterizează printr-o deteriorare considerabilă în dezvoltarea coordonării motorii, datorată leziunii creierului. Este cunoscută și sub denumirea de *sindromul copilului neîndemânatic*. Este asociată cu probleme de percepție, limbaj și gândire. Dacă dispraxia nu este identificată și copilul intră în ciclul primar și, mai ales, în cel gimnazial, s-ar putea ca incidența dintre încrederea în sine scăzută și sentimentul de nemulțumire să determine manifestarea evidentă a dificultăților de comportament.

Pentru aplicarea programului psihoeducațional modular pentru incluziune, se recomandă următoarele:

- să i se demonstreze copilului ceea ce trebuie să facă odată cu explicațiile verbale. Explicațiile verbale sunt însoțite de demonstrarea a ceea ce trebuie copilul să facă;
- folosirea cuvintelor simple, atunci când se dau indicații, și verificarea dacă copilul le-a înțeles;

- este preferabil să se folosească obiecte concrete, pe care copilul să le simtă și să le mânuiască, și nu numai lucrul cu creionul și hârtia;
- să se facă o legătură între activitate și experiențele din viața copilului;
- desfășurarea unei singure activități (nu mai multe în același timp) și finalizarea ei;
- împărțirea sarcinii în etape sau obiective de învățare mici. Încurajarea elevilor mici să înceapă cu ceea ce știu deja și doar apoi să se treacă la o etapă mai dificilă. Dacă apar probleme, se va reveni la etapa mai ușoară;
- oferirea elevilor mici cu DMU a posibilității de a exersa de mai multe ori îndeplinirea aceleiași sarcini (ceea ce se numește uneori „supraînvățare”, dar aceasta este o metodă prin care ne asigurăm că elevii stăpânesc deprinderea respectivă și prin care acesta capătă încredere);
- elevii cu DMU au nevoie să-și consolideze deprinderile cu diferite materiale. De exemplu, scrisul poate fi exersat pe nisip, cu acuarelă, cariocă, stilouri și creioane. Aceasta se numește generalizarea procesului de învățare a elevului mic;
- ignorarea comportamentului necorespunzător al elevului mic cu DMU, dacă acesta este folosit pentru a atrage atenția. În schimb, atunci când comportamentul lui este acceptabil, trebuie lăudat;
- pentru elevii cu DMU care au o gândire preponderent concretă, cu dificultăți de abstractizare, se recomandă utilizarea mijloacelor reale, naturale sau de substituție (obiectuale sau iconice), audiovizuale, de evaluare (fișe) ce vor facilita percepția, înțelegerea, accesibilizarea, consolidarea și sistematizarea noțiunilor. Resursele temporale variază în funcție de particularitățile fiecărui elev. Învățătorul se va gândi la modul în care diferiți elevi reprezintă resurse pentru ceilalți;
- în final, deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Bibliografie

1. Cerghit, I., „Domenii de investigație a dificultăților de învățare: cognitiv, emoțional și acțional”, în *Revista de psihopedagogie*, nr. 2, 2009, București, Editura Fundației Humanitas, 2009, pp. 50-56.
2. Fulger, M., Fulger, E., „Motivația învățării la copiii de vârstă școlară mică cu intelect normal și handicap de intelect”, în *Revista de psihopedagogie*, nr. 1, 2009, București, Editura Fundației Humanitas, 2009, pp. 86-96.
3. Mara, D., *Strategii didactice în educația incluzivă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009, pp. 110-121.
4. Negovan, V., *Psihologia învățării*, ediția a II-a, București, Editura Universitară, 2010, pp.

216-224.

5. Сорокоумова, Св.Н., *Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья*: автореферат дис. доктора психологических наук, Нижний Новгород, 2011.

6. Шипицына, Л.М., Мамайчук, И.И., *Необучаемый ребенок в семье и обществе. (Социализация детей с нарушением интеллекта)*, Москва, СП. Изд. „Дидактика Плюс”, 2002.

Preachizițiile din domeniul TIC necesare formării inițiale a învățătorului

Maria Pavel,

UST, doctorandă

Abstract

ICT competences for primary school teachers are very important. We analyze pre-acquisitions necessary for training these competences in higher education.

Învățământul superior din Republica Moldova pregătește specialiști pentru cerințele actuale ale pieței muncii, ce aparține unei societăți puternic informatizate. Cursul universitar „Tehnologii informaționale”, obligatoriu la toate specialitățile, vine să susțină afirmația de mai sus. Indiferent de titulatură (Tehnologii informaționale, Cultură informațională, Tehnologii informaționale și de comunicare – TIC, Tehnologii informaționale în instruire etc.), acest curs trebuie să formeze la viitorii specialiști competențe esențiale existenței în lumea tehnologiei, numite de cercetătorii în domeniu competențe informaționale sau TIC- competențe. Conform cercetării S.V. Svetlicinaia [2], aceste competențe se formează în trei niveluri. *Nivelul de bază* al competenței TIC se atinge pe parcursul treptei preuniversitare de învățământ sub două aspecte: teoretic și practic. Tot la acest nivel se referă și formarea profesională inițială, sub aspect teoretico-metodic. Al doilea nivel, mediu, este *activ-profesional* și se bazează pe primul nivel, dezvoltându-se și evoluând odată cu acumularea experienței profesionale. Cel mai înalt nivel de dezvoltare a competenței TIC se numește *profesional-creativ* și se manifestă prin crearea de produse inovaționale necesare pentru activitatea profesională.

Specialiștii din domeniul Pedagogia în învățământul primar (cei vizați în cercetarea noastră) de asemenea au nevoie de competențe în domeniu TIC, fapt confirmat și de recomandările UNESCO referitoare la competențele în domeniul TIC pentru cadrele didactice. Acestea din urmă vizează trei abordări: *alfabetizarea tehnologică, aprofundarea cunoștințelor și crearea cunoștințelor*. După părerea noastră, cele trei niveluri de formare a competențelor TIC, amintite mai sus, corespund abordărilor date.

Nivelul de bază de formare a competenței TIC, sau alfabetizarea tehnologică, este baza pregătirii inițiale a învățătorului (termen valabil doar pentru cadrul didactic din treapta primară de învățământ) sub acest aspect. Dacă aptitudinile de bază din domeniul culturii informaționale se obțin în cursul preuniversitar, atunci pentru ascensiunea către nivelul imediat superior contribuie formarea din cadrul învățământului universitar. Cursul Tehnologiei informaționale pentru specialitățile vizate a fost construit astfel încât să contribuie esențial la formarea competențelor TIC *de bază*, dar și să faciliteze însușirea competențelor pentru nivelul *activ-profesional*.

În realizarea acestui scop, au fost analizate achizițiile elevilor, viitori studenți, pe baza actelor reglatoare ale ciclului liceal, așa cum sunt curriculumul și standardele de eficiență a învățării. Am sistematizat aceste achiziții, ca o componentă a modelului didactic de pregătire a viitorilor învățători sub aspectul impactului TIC în formarea lor. În continuare, vom numi această componentă *preachiziții* (fig. 1).

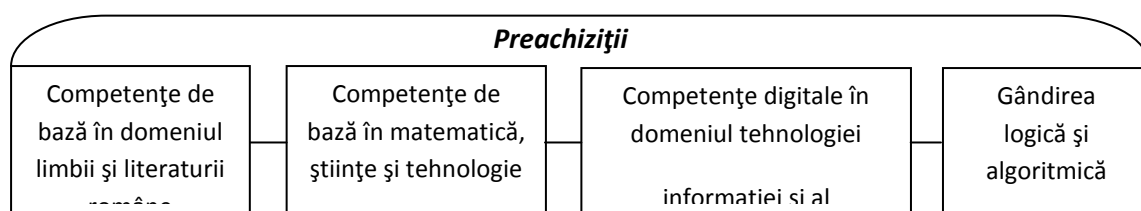


Fig. 1

Studenții de la specialitatea Pedagogie în învățământul primar, în majoritate, sunt absolvenți ai liceelor cu profil umanist. Prin urmare, ei trebuie să atingă cel puțin nivelul minim de realizare a standardelor de eficiență a învățării. Aceste standarde prezintă așteptările cu privire la ceea ce ar trebui să știe și să poată face elevii în fiecare domeniu de învățare la treapta liceală de învățământ. Suportul inițial de competențe formate în liceu va servi ca platformă de start pentru formarea competențelor profesionale, în vederea atingerii standardelor profesiei didactice. Ne vom referi în continuare la standardele de eficiență a învățării elaborate de Ministerul Educației al Republicii Moldova în 2012, prin abordare din perspectiva preachizițiilor din domeniul TIC ale viitorului învățător. Abilitățile de utilizare a TIC-ului se formează în cadrul mai multor discipline școlare, așa cum sunt limba și literatura română, matematica, evident, informatica ș.a.

În învățământul preuniversitar din Republica Moldova, *standardele de eficiență a învățării limbii și literaturii române* derivă atât din statutul obligatoriu al acestei discipline de studiu pentru toate treptele de școlaritate, cât și din rolul definitoriu pe care îl are limba și literatura română pentru celelalte materii școlare [1]. În cadrul acestei discipline se formează competența de comunicare în limba de instruire, care este fundamentală pentru toate

conținuturile specifice învățării, tratate de procesul de învățământ din țara noastră. În virtutea problematicii cercetării noastre, am menționa aici standardul:

- *folosește tehnologiile informaționale de comunicare (TIC) pentru documentare, exersare și producere de text în limba română*; standard care se manifestă prin următorii indicatori:

- Elevul cunoaște modalitățile de a redacta un text electronic.
- Elevul recurge la resursele electronice pentru verificarea normei limbii române literare.
- Elevul susține corespondența electronică, în conformitate cu norma limbii române literare.
- Elevul respectă dreptul de autor, în rezultatul consultării surselor electronice.
- Elevul utilizează programele computerizate de instruire pentru învățarea independentă a limbii române.

O altă disciplină obligatorie pentru treapta preuniversitară de învățământ este matematica, de asemenea fundamentală pentru toate materiile școlare. Principala competență formată în cadrul acestei discipline este cea de rezolvare de probleme, specifice nu doar matematicii, dar și situațiilor reale sau modelate. În cadrul standardelor pentru această arie curriculară, am putea menționa:

- *utilizează algoritmi relevanți pentru optimizarea calculelor*; la care pentru treapta liceală am putea specifica momentul în care elevul utilizează calculatorul pentru a optimiza calculele cu numere;

- *elaborează strategii și le utilizează pentru rezolvarea problemelor în situații reale și/sau modelate*; standard conform căruia elevul integrează cunoștințele, cel puțin cunoștințele ce țin de disciplinele școlare din aria curriculară, pentru a rezolva probleme integrative simple.

În ceea ce privește aria curriculară *Științe și tehnologii*, care inițiază copiii în domeniul cunoașterii naturii în multitudinea aspectelor ei, prin intermediul disciplinei *Științe*, în ciclul primar, iar mai apoi *Fizică, Chimie, Geografie, Biologie*, în ciclul gimnazial și liceal, remarcăm standardele care vizează faptul că elevul *utilizează tehnologiile informaționale și comunicaționale la căutarea, prelucrarea și prezentarea informației științifice* referitoare la fenomenele naturii.

Informatica, disciplina la care ne vom referi în continuare, este elementul integrator din matricea de materii de studii școlare. În cadrul acestei discipline se formează competențe digitale în domeniile tehnologiei informației și al comunicațiilor, care sunt materializate la atingerea standardelor din celelalte conținuturi disciplinare menționate anterior. În primul rând, atât pe parcursul studierii informaticii, cât și a matematicii, se formează *gândirea logică și algoritmică*,

ce este o achiziție importantă pentru om, ca ființă rațională. *Gândirea euristică* însă, specifică creativității, adaptării la situațiile noi și la modificările permanente ale societății contemporane, se dezvoltă pe baza celei algoritmice.

Alte competențe valoroase pentru viitorul cadru didactic la ciclul primar de învățământ, formate pe parcursul studierii informaticii în liceu, sunt:

- *cunoașterea principiilor de funcționare și utilizare a echipamentelor digitale pentru stocarea și prelucrarea informației;*
- *înțelegerea formelor de reprezentare, păstrare, prelucrare și transmitere a informației;*
- *utilizarea sistemelor de operare;*
- *elaborarea și derularea prezentărilor;*
- *procesarea textelor;*
- *păstrarea și prelucrarea informației în foile de calcul tabelar;*
- *utilizarea serviciului WWW;*
- *utilizarea serviciului de poștă electronică;*
- *comunicarea interpersonală în internet;*
- *cunoașterea și utilizarea metodelor de protecție a informației;*
- *utilizarea documentelor electronice;*
- *utilizarea serviciilor electronice [1].*

În concluzie, amintim că am menționat anume aceste standarde, deoarece competențele necesare pentru realizarea lor încep a fi formate încă din treapta primară de învățământ. Acest lucru se explică prin faptul că copilul modern se naște într-o lume puternic tehnologizată și bazată pe informație, în care el trebuie să fie educat conform rigorilor vremii. Procesele de culegere, acumulare, prelucrare, păstrare, căutare și distribuire a informației, numite *procesele informaționale*, fac parte indispensabilă din imaginea lumii contemporane.

Bibliografie

1. *Standarde de eficiență a învățării*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Lyceum, Chișinău, 2012.
2. <http://www.referun.com/n/metodika-proektivno-rekursivnogo-obucheniya-uchiteley-nachalnyh-klassov-v-oblasti-ikt-v-munitsipalnoy-sisteme-povysheniya>
3. *Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice*, UNESCO, http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_RecomandariImplementare2008.pdf.

Postachizițiile din domeniul TIC ale viitorilor învățători

Maria Pavel,

UST, doctorandă

Abstract

We propose to the students of the specialty „Pedagogy in primary” integrator module, which includes the course Information Technologies, an optional course and undergraduate theses in ICT theme. We analyze the ICT competences which will be form after going through this module, to the future teachers. We call these post-acquisition.

Modulul integrator propus studenților de la specialitatea Pedagogie în învățământul primar cuprinde cursul Tehnologii informaționale, un curs opțional și teze de licență cu tematică din domeniul TIC. În urma parcurgerii acestui modul, la viitorii învățători se vor forma competențe TIC, ce se vor materializa în ceea ce vom numi noi *postachiziții*. Acestea sunt ilustrate în schema din figura 1.

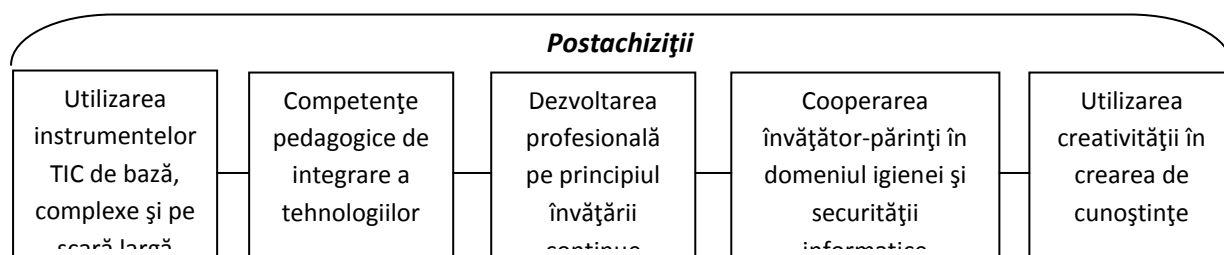


Fig.1

Prima și cea mai importantă postachiziție integrată în modelul nostru este utilizarea instrumentelor TIC de bază, complexe și la scară largă, care presupune ca învățătorul să poată:

- să descrie și să demonstreze utilizarea tehnologiilor hard obișnuite;
- să descrie și să demonstreze rolurile și utilizările de bază ale aplicațiilor de procesare text, softurilor de prezentare, softurilor de grafică și ale altor resurse digitale;
- să descrie Internetul și World Wide Webul, să explice utilizările lor, să descrie cum funcționează un browser (de exemplu, Internet Explorer, Mozilla Firefox etc.) și să utilizeze un URL pentru a accesa un site web;
- să folosească un motor de căutare (de exemplu, Google, Yahoo etc.) pentru a efectua o căutare de tip Boolean;
- să creeze un cont de email și să-l folosească pentru corespondență;
- să utilizeze software de rețea pentru activități administrative, pentru a ține evidența prezenței elevilor la ore, a trimite note și a efectua înregistrări despre elevi;

- să folosească diverse pachete soft complexe, corespunzătoare disciplinelor din învățământul primar (cum ar fi simulări, vizualizări, analiza datelor, jocul de roluri și referințe on-line) etc.

Deoarece cadrul didactic din ciclul primar nu este și informatician, instrumentele TIC complexe și la scară largă vor fi alese cu grijă, fără elemente de programare dificile, bazate pe platforme on-line gratuite ce ar pune la dispoziție instrumente ușor de implementat.

O altă postachiziție importantă este competența pedagogică de integrare a tehnologiilor în activitatea de predare-învățare-evaluare. Un cadru didactic creativ și inovator întotdeauna va utiliza tehnologiile în activitatea sa de lucru cu clasa. Pentru copiii de vârstă școlară mică, acest fapt este chiar necesar, în virtutea specificului perioadei de dezvoltare psihică în care se află. La această vârstă se dezvoltă considerabil procesele senzoriale. Școlarii mici au o mare sensibilitate vizuală, auditivă și gândirea lor are caracter concret, ceea ce reclamă folosirea materialelor intuitiv-concrete, iar predominarea unei atenții involuntare presupune organizarea întregii activități școlare în mod plăcut, atractiv și cu o coloratură emoțională. Or, materialele didactice create cu ajutorul tehnologiilor moderne, care sunt net superioare în ceea ce privește calitatea, respectă perfect aceste particularități. În deceniile anterioare învățătorul trebuia să fie pictor, caligraf, muzician, să aibă în dotare un șir de instrumente costisitoare (penițe, tușuri, culori, foi colorate, acordeon, casetofon etc.) și să investească mult timp în confecționarea materialelor didactice. În condițiile epocii calculatorului, acest lucru este înlocuit cu echipamente hard (computer, imprimantă, boxe, proiector etc.) și soft (editoare de texte, calcul tabelar, crearea prezentărilor, multimedia playere etc.), care sunt utilizate ușor de toți învățătorii, chiar și de cei fără talente speciale, pentru crearea unor produse atractive, interesante, apropiate de realitate. O vizită la muzeul Louvre, erupția unui vulcan, un film istoric, evoluția creșterii unei plante, imagini reale din cosmos – toate acestea pot fi aduse oricând cu succes în fața elevilor, depășind barierele temporale și spațiale.

Un cadru didactic creativ și inovator întotdeauna va ști când să utilizeze tehnologiile, astfel încât să evite suprasolicitarea, rutina și banalitatea. Dezvoltarea fizică a micului școlar nu permite fixarea îndelungată asupra unei imagini intens colorate, fie ea și atractivă, deoarece acest lucru duce la oboseală, stres vizual. Învățătorul va face o selecție a temelor care necesită TIC, pornind de la obiective bine stabilite și de la o proiectare riguroasă a momentelor lecției atât din punct de vedere didactic, cât și tehnic. Intervenția tehnologiei trebuie să fie cât mai naturală și firească și să ocupe nu mai mult de 5-10 minute din lecție.

Următoarea componentă din sistemul de postachiziții este dezvoltarea profesională pe principiul învățării continue (LifeLong Learning – LLL), promovată de Uniunea Europeană și de cerințele pieței economice pentru specialiști de înaltă calificare. La nivelul alfabetizării digitale, învățătorii trebuie să fie capabili să utilizeze instrumente TIC pentru a-și îmbunătăți performanțele și în sprijinul achiziției de cunoștințe în domeniul învățământului primar și de cunoștințe pedagogice. În acest aspect, învățarea continuă se face prin identificarea unui obiectiv personal de dezvoltare profesională și crearea unui plan care să includă utilizarea diferitor resurse TIC în vederea realizării acestui obiectiv. Exemple de astfel de instrumente sunt browserele Web și tehnologiile de comunicare. Este necesar ca învățătorul să știe să utilizeze TIC pentru a accesa și a împărtăși resurse, a administra, a analiza, a integra și a evalua informații în sprijinul propriilor activități și pentru dezvoltarea profesională continuă. Contactul experților externi și al comunităților de învățare prin intermediul tehnologiilor moderne de comunicare de asemenea contribuie la realizarea scopului propus. O importanță majoră o are dezvoltarea competențelor de management al cunoștințelor, legate de analiza resurselor on-line, integrarea lor în practică și evaluarea calității acestora, descrierea și discutarea propriilor practici cu comunitatea profesională. Mai mult decât atât, la nivelul edificării cunoștințelor, învățătorul se implică în activități curente de inovare și ameliorare, adică propune produse, experiențe noi, testate și evaluate. Forumurile de discuții, blogurile, site-urile de socializare sunt resurse TIC pe care cadrul didactic din ciclul primar trebuie să le posedă pentru integrarea în comunitatea profesională și în societatea modernă.

Cooperarea învățător-părinți în domeniul igienei și securității informatice este cel mai sensibil moment pentru care trebuie să fie pregătit cadrul didactic. După cum am mai menționat și în alte lucrări, învățătorul este o persoană importantă pentru școlarul mic, care întruchipează calitățile de mamă, educator, prieten, enciclopedie veșnic deschisă la pagina solicitată de copil. De aceea el este cea mai indicată persoană să discute cu copiii și părinții problemele și neajunsurile utilizării tehnologiilor. Nu întotdeauna părinții sunt capabili să îndrume și să sfătuiască copilul pentru utilizarea corectă a calculatorului, fără prejudicii aduse sănătății și corpului în dezvoltare al copilului și psihicului lui. Orice inovație a generat mereu și controverse. Or, apariția internetului nu a fost o excepție, în acest sens, însă utilizarea lui necontrolată de către copii duce la pericole reale: influențe psihice și emoționale negative, distribuirea datelor confidentiale fără acordul maturilor și, nu în ultimul rând, cheltuieli financiare nejustificate. Sfaturile și explicațiile învățătorului, parteneriatul familie-școală, realizat în vederea elucidării sau diminuării problemelor, sunt mai mult decât oportune. Învățătorul va deține cunoștințele necesare cu privire la *filtrele de protecție* (de exemplu, *SmartScreen*, *Google*, *Seif Search*,

Adguard, Exchange Online Protection, Robokid etc.) și *controlul parental (Start→Control Panel→Parental Control)*, ce pot fi utilizate pentru a diminua influențele negative ale internetului. Aspectul igienei utilizării computerului este la fel de important pentru o ființă care se educă într-un sistem ce promovează sănătatea fizică și mentală. În sistemul de competențe ale învățătorului va intra organizarea ședințelor părintești, a dezbaterilor, discuțiilor la tema ergonomiei echipamentelor hard, a mediului de lucru și a desfășurării muncii la calculator de către copiii de vârstă școlară mică.

Ultima componentă a sistemului de postachiziții este utilizarea creativității în edificarea sistemului de cunoștințe. Un criteriu obiectiv de evaluare a competențelor cadrelor didactice în domeniu TIC este *aplicarea creativă a resurselor tehnologice în realizarea unor produse inovatoare* [1]. Învățătorul trebuie să fie capabil să îndeplinească rolul de lider în sprijinirea inovării în școala lor și a învățării continue în rândul colegilor.

Bibliografie

Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice UNESCO, http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_RecomandariImplementare2008.pdf.

Factori fundamentali în formarea viziunii artistice – corelări și premise

Rodica Ursachi,
dr., conf. univ., Facultatea de Arte Plastice și Design,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

Artistic worldview is formed in a result of certain internal and external factors influence. The most important factors which determines the formation of a certain type of thought or artistic vision are the religious, economic, political, cultural, climatic, psychological etc. Interference of these factors in different social relationships contribute to changing mentalities and the evolution of material and spiritual culture of mankind.

Key-words: *factors, artists, vision, artistic thinking, faith, influence.*

Arta este o formă de expresie plastică a personalității creatoare, bazată pe o varietate de factori interni ori externi. Interferențele diverselor categorii de factori condiționează formarea unui anumit mod de gândire, o anumită viziune artistică. Suprapunerea acestor factori sub diverse raporturi, atât formale, cât și spațio-temporale, duce la cristalizarea lor în psihologia membrilor societății, deci prin extensie și în mentalitatea artiștilor. Psihologia socială servește

drept impuls pentru creația artistică a indivizilor creatori. Este cunoscut faptul că artiștii se orientează, în creația lor, în aflarea imboldurilor inspirative, spre mediul lor existențial. Dar acest mediu, la rândul său, este raportat la diverși factori fundamentali: geografici, istorici, economici, politici, ideologici ș.a. Pe lângă aceste categorii de factori externi, în formarea viziunii despre lume, a celei artistice, sunt implicați și factorii interni – psihologici –, care se află într-o legătură directă cu primii și poartă amprenta unor reguli de esență colectivă.

Unul dintre cei mai vechi factori externi ce au avut un impact considerabil asupra formării gândirii artistice a fost *religia*. Convingerile religioase au avut un rol mobilizator asupra artei. Încă din timpuri străvechi credința și ritualurile magice ocupau un rol deosebit în viața omului. Inițial, ele aveau un scop diferit de cel artistic (de exemplu, de reușită a vânătorii – „Dansul circular” ș.a.), dar, cu timpul, ele au contribuit la dezvoltarea spirituală a societății, la formarea anumitor norme morale, la apariția anumitor simboluri, pictograme, reprezentări de zei, sfinți etc.

Varietatea de credințe „preistorice” a stat la baza formării unor sisteme religioase cu simbolica și atributica lor specifică. De exemplu, în timpurile străvechi credința în reînviere se manifesta, la nivel fizic, în acoperirea defunctului (deseori în poziția ghemuită a fătului nenăscut) cu argilă roșie, ce reprezenta substituirea sângelui, deci era un „simbol al vieții” [1, p. 8]. Această idee va persista timp de milenii și va apărea sub diverse forme în operele plastice și folclorice.

Un alt concept rezistent în timp și întâlnit la toate popoarele agrare este credința în sacralitatea feminină, raportată la cultul fertilității pământului. Acest cult apare sub formă plastică în chip de figurine (feminine, animaliere) din os, ceramică, piatră și se referă la ritualul schimbării anotimpurilor.

Cultul respectiv a impus modificări în gândirea artistică a omului arhaic, acesta renunțând la imaginea figurativă în favoarea unui simbol, unui cod. El folosește diverse semne, motive „ornamentale” în procesul ritualului ce exprimă anumite idei. De exemplu, „meandru” din jurul animalelor din grote, iar mai târziu din decorul ceramicii neolitice, este pus în legătură cu un cult acvatic. Cultul apei, întâlnit aproape la toate popoarele, este reprezentat sub diferite forme – șarpe, apă (linii drepte, văluroase, spirale deschise), ploaie (hașuri), furtună, nor.

Elementul principal al credinței popoarelor agricole este vegetația, care, pe lângă rolul său de asigurare a vieții, avea și aspect divin. Săditul plantelor semnifica „moartea” seminței pentru reînvierea multiplicată, iar glia, câmpul erau asimilate femeii [1, p. 41]. Cu timpul, această idee a fost exprimată în sens metaforic, viața omului fiind identificată cu floarea, câmpul.

Credința în înnoirea periodică a Lumii a dus la apariția unei religii cosmice la toate civilizațiile agrare. În perioadele târzii, când aceste credințe arhetipale au fost înlocuite cu religia

mitologică, zeitățile și-au găsit lăcaș în „ceruri”, chiar dacă unele dintre ele rămân a fi protectoare ale pământului, ogoarelor, grânelor ș.a. Am insistat asupra acestei interpretări, pentru a demonstra că credințele religioase sunt, de fapt, moșteniri din preistorie și deci sunt adânc ancorate în mentalitatea omului.

Cu timpul, în perioada creștină, aceste interpretări „mitologice” iau o altă formă, dar care păstrează, în fond, semnificațiile și valențele religioase precedente (cu unele modificări ritualice). Religia creștină generează în mentalitatea adeptilor săi o varietate de asociații și simboluri, viabile până în prezent. Imaginile lor apar sub formă figurativă – umană sau „animalieră” (porumbelul, mielul, șarpele, peștele ș.a.). Acest tip de reprezentare a personajelor religioase a dus, treptat, la apariția unei gândiri artistice „spațiale” cu rezolvări complexe de deschideri perspective și anatomice. Cu timpul, pe lângă funcția lor de educație morală, ele au contribuit la dezvoltarea artei realiste și la modificarea radicală a viziunii „plastice” asupra lumii.

Prezintă interes și viziunea artiștilor în relevarea unor idei, concepții de origine religioasă. De exemplu, imaginea personajului principal creștin – Iisus Hristos – și a adeptilor săi este înfățișată întotdeauna cu nimb auriu. Privită prin prisma ideilor religioase, nimbul trebuie să exprime sacralitatea personajului, dar analiza acestui element scoate în evidență legătura strânsă cu concepțiile arhaice despre crearea lumii (prezente aproape la toate popoarele). În miturile cosmogonice Soarele era Centrul lumii, el se asocia cu viața, nemurirea și, totodată, cu căldura, focul, lumina. În perioadele târzii, „atributele” sale au fost revalorificate, iar imaginile zeităților ce-l personifică apăreau cu „plete de foc”, „obraz de aur” (Helios, Agni ș.a.), el asociindu-se, într-un fel, cu „Embrionul de aur” [1, p. 219]. Treptat, facultățile sale „materiale” au fost înlocuite cu cele spirituale, soarele identificându-se cu lumina și căldura interioară, cu energia înfocată [1, p. 220]. Această „lumină ce strălucește dincolo de cer, dincolo de tot, în lumile cele mai înalte... în interiorul omului” („lumina în inimă”, „lumina luminilor” – Brahman) face un transfer între personajul sacru „iluminat” și lumina transc cosmică sau transcendentă [1, p. 256]. Luând în considerare interferențele culturale la diferite niveluri, putem presupune că nimbul sfinților creștini și fondalul auriu reflectă aceleași idei de sacralitate, spirit pur, inteligență, nemurire [1, p. 219]. În Vede există echivalență între „spirit” = „zeu” = „real” = „lumină” [1, p. 255]. Ideea purității, sfințeniei, reprezentată prin culoare aurie, linii văluroase (energie calorică), emanate de lumina și dragostea divină, a inspirat artiștii din diferite etape istorice, atât în rezolvarea plastică (formală), cât și în cea conceptuală a operelor (simboliști ș.a.).

În religia islamică se întâlnește o viziune radical diferită de cea întâlnită în gândirea religioasă creștină, dar cu aceleași normative morale simbolice. Refuzând exprimarea picturală a chipului omenesc și a vreunei vietăți, artiștii s-au axat pe imagini ornamentale și caligrafice decorative (motive vegetale, geometrice (cosmice – semilună, stele), arabescuri ș.a.).

Ținând cont de faptul că religia are un rol important în dezvoltarea societății și de caracterul său persistent (timp de milenii), conchidem că ea influențează toate sferele vieții (materiale și spirituale) și, prin extensie, gândirea membrilor societății și viziunea artistică a persoanelor creatoare (atât în plan formal, cât și conceptual).

Un factor cu rol determinativ în formarea viziunii artistice este *clima zonei geografice* în care a crescut sau a activat creatorul. Clima influențează, poate și inconștient, psihicul creatorilor, viziunea lor asupra lumii. Artistul recurge la un anumit colorit, la o anumită manieră de lucru, tematică în funcție de durata zilei, de luminozitatea ei, de umiditatea aerului, de cantitatea precipitațiilor, de relieful geografic etc. Acest lucru este evident, îndeosebi, în structura cromatică a lucrărilor. De exemplu, în zonele calde, cu mult soare, coloritul poate fi intens, pur, contrastant, cerul din tablouri – senin, cu puțini nori. De asemenea, s-a observat că în zonele cu climă temperată, unde omul nu este constrâns de condițiile existențiale, se întâlnesc mai multe idei creative și un număr mai mare de persoane prolifiche în diferite domenii (probabil din cauza posibilității de a activa în condiții confortabile (lipsa frigului sau a arșiței) și de a medita în tihnă la aer).

În zonele sumbre, ploioase se observă persistența unor culori neutre, calme și alegerea unor motive „triste”, „melancolice” în creația artiștilor. Se poate presupune că anume factorul climateric a stat la baza apariției Romantismului în artă. Artiștii plastici și literați au fost inspirați de măreția cerului cu nori dramatici, pe care îi asociau cu tragismul existenței umane.

După cum s-a menționat deja, factorii climaterici influențează maniera de lucru și coloritul utilizat de artist. De exemplu, E. Delacroix, sub impresia vivacității cromaticii sudice (Marocului și Algerului), și-a repictat timp de patru zile tabloul de dimensiuni mari „Masacrul din Chios”, iar pictura venețiană din perioada Renașterii obține un specific aparte, ce o include în așa-numita „Școală venețiană”, ce se caracterizează prin „picturalitatea” tablourilor, generată de umiditatea aerului din orașul „îndrăgostiților”.

Tipul de climă specifică unei anumite zone geografice influențează toți ceilalți factori, printre care și cel religios, el impunând locuitorilor zonei respective un anumit tip de mentalitate și credință, o anumită structură psihoafectivă. De exemplu, locuitorilor din zonele nordice le este specifică credința în diverse animale „regionale” (urs, ren, focă, pește ș.a.), cei din Africa, Oceania, Mexic preferă crocodilul, rechinul, broasca țestoasă ș.a.

Uneori, acești doi factori interferează foarte puternic, ei influențând, totodată, și preferințele cromatice ale locuitorilor din anumite zone. De exemplu, frecvența scăzută a culorii galbene în țesăturile românești se poate datora nu atât factorilor geografici (extracția culorii galbene nu întâmpină dificultăți în această zonă), ci, mai degrabă, condițiilor climaterice, care, prin climatul temperat, au atenuat, într-o măsură oarecare, interesul sporit pentru redarea

convențională (prin culoare) a cultului Soarelui (caracteristic pentru Egiptul Antic și China Antică).

Este cunoscut faptul că artistul își află sursa principală de inspirație, în primul rând, în mediul său existențial, reflectându-l prin prisma propriilor contururi mentale. De asemenea, el își expune plastic gândurile sale în obiectele din jurul său, ce se află în legătură strânsă cu materialele locale. Acest raport „pragmatic”, condiționat de resursele economice, a contribuit la schimbarea socială, artistică și culturală a omului. Prezența din abundență a anumitor materiale naturale de producție (lut, lemn, lână, piatră ș.a.) a stimulat dezvoltarea economică și a servit drept imbold pentru evoluția creativ-artistică a societății umane. Astfel, factorul *economic* are un rol decisiv în stabilirea caracterului artei și în influența asupra psihologiei oamenilor. Subordonată imperativelor economice, arta s-a dezvoltat neuniform în diferite zone geografice. În acest context, trebuie să ținem cont și de proporția socială a populației într-un anumit areal geografic (orașeni, țărani). Cu cât este mai bogată societatea, cu atât este mai mare numărul de lucrări artistice create, grație posibilității financiare de procurare a membrilor societății. Remunerarea corespunzătoare, alături de resursele naturale materiale oferite, deschide calea creatorului pentru îmbogățirea și stimularea gândirii artistice. Acest fapt este vădit pe parcursul istoriei – este vorba despre construcția piramidelor și templelor în Egiptul Antic, confecționarea ceramicii în arealul carpato-danubiano-pontic sau prevalarea obiectelor de artizanat la țară (din lut, lemn ș.a.) și a celor din metal, sticlă la oraș, ce necesită condiții mai performante de confecționare (vitraliile la catedralele gotice ș.a.).

Prosperitatea economică contribuie la modificarea tematicii operelor de artă. De exemplu, în arta venețiană din perioada Renașterii se întâlnesc foarte multe subiecte în care sunt reflectate bogățiile acestui oraș comercial (teme alegorice, mitologice, portrete în care prevalează personaje îmbrăcate în haine de import, splendide după textură și culoare).

Viziunea estetică a artiștilor este afectată și de înlocuirea coloranților naturali cu cei sintetici (la sfârșitul secolului XIX). Creatorii își modifică tematica, modalitatea de tratare plastică, tehnica de lucru (cu precădere, impresionistii, dar și gospodinele de la țară ce practică vopsitul țesăturilor).

Cu certitudine, factorii economici au avut un impact considerabil asupra celor istorici, politici, posibilitățile economice dictând anumite reguli în relațiile cu vecinii. Circumstanțele economice și politice sunt variabile și formează, deseori, alături de factorul religios, ideologia societății în care activează creatorul. În acest context, trebuie menționat că un rol important îl are *conducerea țării* (statului), ea lăsându-și amprenta asupra culturii și artei. Un conducător poate fi capabil să genereze anumite schimbări în societate, să modifice, uneori radical, modul de gândire în religie (regele Angliei Henric al XVIII-lea), în artă, cultură (împărații romani, familia Medici,

doamna Pompadour ș.a.). Fiind deseori principalii comanditari ai operelor artistice, ei impuneau societății gusturile lor și moda la anumite tendințe artistice (doamna de Pompadour a introdus „involuntar” în societatea franceză moda la pantofii cu toc, coafura înaltă, gustul pentru culori pastelate și motive florale (trandafiri) ș.a.).

Aceste schimbări de ordin social-politic, cultural fac ca arta să se racordeze la imperativele vremii și să-i reflecte caracterul viziunii și gândirii. Uneori, această impunere este involuntară, în funcție de caracteristicile psihice ale artiștilor. De exemplu, se poate presupune că tematica „militară”, „revoluționară” sau laconismul cromatic din tablourile perioadei postbelice au rădăcini nu numai în ideologia sovietică, dar și în psihologia artiștilor afectați de consecințele celui de-al Doilea Război Mondial (ei conferind lucrărilor un aspect sumbru).

În concordanță directă cu interacțiunea factorilor exteriori, condiționați sociocultural, se manifestă și factorii interiori, cu rezonanțe psihofiziologice instinctive primare. În categoria dată, putem include preferințele și perceptivitatea individuală a artistului (în funcție de temperament, tip de gândire, motivație ș.a.). Deși acest factor este foarte important, trebuie să recunoaștem că particularitățile psihofiziologice sunt supuse acțiunii celorlalți factori. Acest lucru poate fi argumentat în baza exemplului ce ține de aspectul cromatic în artă și de viziunea perceptivă asupra mediului ambiental al creatorului, care are, de fapt, caracter invariabil din punct de vedere biofizic (aproape toți oamenii percep culorile la fel). S-a observat că la toate popoarele raportul dintre culorile roșu și verde este primordial, fapt explicat prin viziunea cosmogonică (și nu perceptivă) a principiului vital (apa, focul), ce semnifică echilibrul existenței umane.

Interferența mai multor factori (economici, istorici, culturali, psihologici) conduce la formarea unei psihologii etnice, a unei „forme mentis” regională sau națională bine precizată [2, p. 249]. De exemplu, tipul temperamental al poporului roman este calm, liniștit, echilibrat și se explică prin stilul de viață sedentar, opus celui al popoarelor nomade de stepă, cu deprinderi războinice. Această diferență „temperamentală” este vădită în motivele ornamentale alese (stilizate sau rediate realist), în cromatica preferată (culori potolite, deschise sau active, contrastante), în tematica utilizată (motive vegetale, geometrice ori animaliere, umane).

Indiferent de tendințele impuse de „actualitatea” idealului estetic al vremii, de epoca istorică, de divergențele social-politice sau culturale, orice informație, idee, concept este percepută în funcție de valențele cognitive sau afective ale receptorului.

Ulterior, după permanentele oscilații și schimbări condiționate de necesitățile exterioare, viziunea artistică a creatorului evoluează și contribuie la apariția unor noi curente în artă (prin metoda evoluției – Renașterea – sau prin revoluție – opunerea artei oficiale).

În urma analizei acestui segment complex al artei, se poate constata că aceștia sunt vectorii factoriali ce influențează căile de formare a gândirii artistice, bazată pe particularitățile

psihoindividuale ale fiecărui individ creator (emotive, sentimentale (tristețe, bucurie) sau intelectuale (meditații asupra unor probleme existențiale ș. a.)).

Bibliografie

1. Eliade, M., *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Universitas, Chișinău, 1992.
2. Theodorescu, R., *Spațiu cromatic – stil – civilizație/Drumuri către ieri*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1992.

Modelul nonformal de educație pentru mediu în clasele primare

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.*,

Ludmila Ursu, *dr., conf. univ.*,

Laboratorul Științific Ecoeducație, UPS „Ion Creangă”

Résumé

Cet article s'adresse aux futurs enseignants et on y décrit la conception de la projection du modèle non formelle d'éducation environnementale, au degré de l'enseignement primaire. La conception du modèle d'éducation environnementale promouvoit une option constructiviste de l'apprentissage par: la conception d'un système d'objectives / compétences et une gamme des contenus écologiques; la proposition des moyens d'organisation du processus éducatif; le développement aux dès élèves de la capacité d'investiguer scientifiquement l'environnement.

Mots-clés: *éducation à l'environnement; l'éducation non formelle; modèle de l'éducation environnementale; approche partenariale.*

Educația pentru mediu este un proces complex, de lungă durată, ce necesită implicarea tuturor factorilor educativi (echilibru între educația formală, educația nonformală și cea informală, profesori de specialitate, diriginți, educatori, părinți etc.) [1]. Ea trebuie începută la o vârstă cât mai fragedă și continuată de-a lungul tuturor ciclurilor de învățământ, adresându-se atât minții, cât și sufletului elevilor [7, p. 6].

Educația nonformală cu raport de complementaritate, atât sub aspectul conținutului, cât și în ceea ce privește formele și modalitățile de realizare, cu educația formală și ca abordare a învățării prin activități plăcute și motivante, care înglobează bifarea tuturor deprinderilor specifice sistemului tradițional de învățământ, cu un aport suplimentar de abilități câștigate în condițiile unei libertăți de exprimare maxime, prin prisma principiilor sale, duce direct la

realizarea procesului de *educație pentru mediu*: protejarea persoanelor ce doresc o creștere în comerț, agricultură, industrie etc.; susținerea populației pentru utilizarea mai rațională a resurselor naturale și personale; creșterea profesională sau schimbarea activității profesionale; educația pentru sănătate și raționalizarea timpului liber; alfabetizarea; participare la propria formare (înțelegere a nevoilor și găsirea soluțiilor adecvate de instruire în domeniile respective) și la viața comunității.

În procesul didactic, ariile de educație tematică nonformală sunt intersectante și proteice, sunt focalizate pe un conținut, pe o dominantă etc., dar generează alte complementarități și complexe tematice, principale și/sau derivate [2]. Derivările se definesc în funcție de context și de scopul practic. Un exemplu, în cazul nostru, ar fi: educația pentru reciclarea materialelor refolosibile, educația pentru dezvoltare durabilă: protecția mediului, dimensiunea socioculturală, dimensiunea tehnică și profesională, educația ecologică etc.

Din perspectiva dată, educația pentru mediu în **aspect nonformal** reprezintă un demers complementar, iar designul proiectării unui **model de educație pentru mediu (MEMN)** trebuie să fie în acord atât cu elementele teoretice adoptate de conceputorul de curriculum sau de strategie educațională, cât și cu opțiunile axiologice.

Unul dintre principalele demersuri posibile, necesare a fi integrate într-o reală strategie a educației pentru mediu în aspect nonformal, este considerat demersul „**partenerial**”, în care învățarea se realizează împreună cu ceilalți și de la ceilalți. Este un demers complementar celui holistic; problemele reale din mediul înconjurător nu pot fi rezolvate în lipsa unui demers de echipă, în care negocierea, luarea deciziilor, asumarea diferitor roluri sunt esențiale [10].

De aceea, în acest context, se impune în majoritatea **modelelor** implementate la nivel internațional opțiunea constructivistă asupra învățării. În acest sens, procesul învățării este privit ca un proces de dezvoltare, educabilul combinând experiența anterioară cu experiențe și descoperiri noi.

MEMN, în stadiul prezent al evoluției acestui domeniu, încearcă să acopere următoarele mari „câmpuri” educaționale: *proiectarea unui sistem* de obiective/competențe și a unei serii de conținuturi ilustrative, cât mai complete și stimulative; *sugerarea unor modalități de organizare* a procesului educațional optimizate și adecvate scopurilor specifice ale educației pentru mediu; *dezvoltarea la elevi/tineri a capacității de investigare științifică a mediului înconjurător*.

Deși sunt importante și alte aspecte ale desfășurării procesului (resursele de instruire, evaluarea abilităților/competențelor, activitățile extrașcolare, activitățile practice etc.), în centrul atenției putem considera că este sistemul de obiective și conținuturile adiacente, precum și procesul de instruire, esențiale în realizarea unei reale educații pentru mediu.

În concretizarea acestui model (**MEMN**) și având în vedere și experiențele internaționale în domeniu, împreună cu documentele de politică educațională adoptate la nivel mondial în acest domeniu, putem afirma următoarele:

- în ansamblul factorilor educaționali, educația pentru mediu ar trebui să ocupe un rol mult mai important, continuu adecvat complexității și evoluției rapide a acestei probleme fundamentale a lumii contemporane, dar și a celei viitoare;

- un sistem coerent de obiective (și conținuturi actuale asociate acestora) este strict esențial pentru a permite realizarea reală a educației pentru mediu;

- conținuturile (chiar sub forma actuală disciplinară, dar mai ales sub cea necesar interdisciplinară) trebuie să poată fi proiectate în concordanță cu exigențele raportului dintre psihologic și logic în învățare;

- învățarea trebuie să poată avea o puternică orientare constructivistă, în sensul înțelegerii ei ca un real proces de dezvoltare;

- aplicarea și concretizarea elementelor teoretice trebuie să-și găsească un larg câmp de aplicare în formarea capacității de investigare științifică a mediului înconjurător;

- conținuturile și metodologia trebuie să aibă un puternic caracter interdisciplinar;

- metodologia de implementare și evaluare a modului trebuie să se soldeze cu reale posibilități pentru dezvoltări ulterioare.

Pentru promovarea **MEMN** se va ține cont de *specificul formelor de organizare a activităților nonformale* – **activități directe în sprijinul educării elevilor** [12]. Scopul acestora este de a forma dimensiuni atitudinal-acționale și valorice ale personalității elevilor prin activități ecoeducaționale întreprinse cu elevii cu o serie de *obiective-cadru*: încurajarea inițiativei elevilor; dezvoltarea creativității elevilor; crearea contextului educațional favorabil realizării cu succes a inițiativelor cu valoare formativă dezirabilă și dezvoltarea capacităților de organizare și autoorganizare; modelarea atitudinilor favorabile integrării sociale în spiritul valorilor contemporane: toleranță, umanitarism, implicare civică pentru pace, viață sănătoasă, mediu curat și sănătos, întraajutorare.

Din acestea, fac parte [3]:

■ **acțiuni de formare a competențelor de organizare-autoorganizare:**

- *atribuirea de sarcini* care: testează capacitățile elevului; se realizează la inițiativa profesorului; sarcinile sunt focalizate pe obiective punctuale; funcțiile sunt temporare; atribuțiile sunt aleatoare, dar adaptate particularităților elevului; dispune de un potențial mare de diversificare;

- *organizarea clasei de elevi* care: valorifică competențele elevilor; se realizează la inițiativa profesorului, dar alegerea aparține colectivului de elevi; se atribuie funcții pe o durată relativ mare; atribuirea este focalizată pe scopuri; alegerea se bazează pe statutul informal al elevului în colectiv; funcțiile sunt relații constante;

■ **acțiuni unidisciplinare:**

- *excursia de studii*, care are un obiectiv slab definit: îmbogățește informațiile despre un domeniu larg și/sau o activitate complexă; stimulează interesul elevilor; se adresează tuturor elevilor; se realizează pe grupuri mari; presupune convenirea prealabilă a vizitei cu instituțiile-gazdă; presupune instruirea prealabilă a elevilor; profesorul își asumă responsabilitatea activității pe întreaga durată a acesteia – de la părăsirea școlii de către grupul de elevi până la întoarcerea în incinta școlii;

- *concursul școlar*, care este considerat o formă de stimulare prin expectanța succesului; se organizează la inițiativa unui grup sau a unor grupuri de profesori; se realizează pe discipline definite; se desfășoară în baza unui program propriu; poate avea amploare diferită: pe nivele de studiu, pe școală, între școli, pe regiuni geografice, naționale; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate;

■ **activități pluri- și interdisciplinare:**

- *cercul extracurricular* (Ecologic), care este inaugurat la inițiativa profesorului; întărește și dezvoltă interese deja conturate; își definește bine obiectivele; se adresează selectiv, doar elevilor interesați; este o organizare relativ stabilă; funcționează în baza unui program propriu;

- *serbarea/expoziția școlară* se referă la orice formă de manifestare festivă, independentă de temă și care este o formă de stimulare prin trăirea succesului; se organizează la inițiativa profesorului sau a corpului profesoral; este o acțiune tematică, interdisciplinară; se desfășoară în baza unui program propriu; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate.

Pentru promovarea **MEMN în context școlar**, putem eșalona următoarele forme **de organizare a activităților ecoeducaționale în clasele primare** [12]: lecția de dirigiență, ședința de clasă, activități extracurriculare ecoeducaționale (serbări, matinee, cercuri, mese rotunde), activități extrașcolare ecoeducaționale (excursii, vizite, concursuri, activități artistice).

Întreprinderea *acțiunilor ecoeducaționale nonformale* școlare în scopul motivării elevilor, corespunderii nevoilor elevilor și luării în calcul a capacităților lor *se vor centra pe*: organizare de concursuri, festivaluri, simpozioane, conferințe, spectacole în natură, observații, experimente, povestiri științifice, desene, activități practice, plimbări, drumeții, excursii, vizionări de diapozitive, jocuri de mișcare, distractive, orientări turistice, labirinturi ecologice, colecții, expoziții, spectacole, vizionări de emisiuni TV, expediții, tabere, scenete ecologice, concursuri, aplicații de teren (într-un spațiu convenabil, mai ales dacă ridică probleme de poluare, de degradare sau risc – la albia unui râu, la o alunecare de teren, la un teren recent despădurit și degradat, pe un rol redat), *însoțite de*: amenajări, igienizări, acțiuni de informare, sensibilizare a publicului asupra problemelor de mediu în localitate, distribuirea unor chestionare, pliante, acțiuni de ecologizare și colectare selectivă a deșeurilor în localitatea natală; vizită la groapa de gunoi și la stația de ieșire a apei din localitate; confecționarea și amplasarea căsuțelor pentru păsări; expoziții de fotografii sau desene pe teme ecologice; concursuri de creație literară pe teme ecologice; expoziții de vânzare de măștișoare, felicitări și tablouri confecționate din materiale ecologice (lână, bumbac, semințe, paie, frunze, flori, scoarță de copac, pietre, scoici, nisip etc.); carnavalul ECO – prezentarea unor costume confecționate de copii din materiale reciclabile (plastic, hârtie, peturi, doze de aluminiu etc.); spectacole pe teme ecologice, cu participarea comunității locale; cercuri de elevi „Micii ecologiști”; organizarea de expoziții complexe (de pictură, grafică, desen, rapoarte și studii despre starea ecologică a mediului din localitate, despre amenajarea unor trasee sau terenuri etc.); asocierea elevilor în cluburi cu vocație ecologică, al căror scop ar fi susținerea și promovarea acțiunilor necesare pentru schimbarea mentalității și a comportamentului populației privind protecția mediului; acțiuni de Ziua Mondială a Pământului (22 aprilie); de Ziua Mondială a Protecției Mediului (5 iunie) etc.; acțiuni de igienizare și ecologizare a zonelor de agrement din localitate, a parcurilor etc.; ajutor la amenajarea locului de joacă pentru copii; informarea și educarea populației referitor la mediu, prin intermediul mass-media (articole în ziarurile locale, emisiuni de radio, TV); intermediere între școală, populație, administrația locală, organisme guvernamentale, agenți poluatori; colaborarea și cooperarea cu Agenția de Protecție a Mediului și implementarea unor proiecte de acțiuni locale de protecție, conservare și îmbunătățire a propriului mediu de viață; plantarea pomilor și îngrijirea lor an de an [*Ibidem*]; cu genericele: *Soarta Terrei este în mâinile noastre; Protejând natura, apărați omul; Pământul – o planetă prețioasă; Acum este timpul pentru un Pământ nepoluat; Eu și familia mea protejăm natura; Copiii și mediul înconjurător; Generația Fast-Food; În natură, de dragul copiilor; Materiale periculoase în casă; Câtă apă folosește familia; Vecinii mei și mediul înconjurător; Curățenie și sănătate; Micile animale importante; Controlul poluării aerului; Împiedicarea apariției deșeurilor, sortarea și valorificarea acestora;*

Transformarea energiei; Efectele nocive ale ploii acide; Poluarea în diferite anotimpuri; Ce se întâmplă iarna cu plantele; Ce știm despre pădure; Natura se trezește la viață; Locuitorii apelor în pericol; Albinele, florile și omul; Să facem un insectar, un ierbar; Reclame ecologice; Cum să fie pedepsiți cei care distrug natura; Culoarele și sănătatea; De ce aerăm camera; Focul și paza contra incendiilor; Detectivii curățeniei.

Metodele utilizate în educația nonformală sunt foarte diferite de pedagogia utilizată în educația formală [2; 9; 13]. În cazul educației pentru mediu în aspect nonformal, accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egal la egal și activitatea voluntară, mai degrabă, decât învățarea unor cunoștințe din manuale și din alte surse cognitive (demonstrația, exercițiul practic, modelarea, descoperirea, problematizarea, sondajul de opinie, trainingul, brainstormingul, explicația, jocul de rol etc.) [11, p. 49]. Întrucât educația nonformală se bazează pe oferirea de situații de viață reală, care nu pot fi reproduse în clasă, instituțiile de educație formală ar trebui să coopereze cu furnizorii de educație nonformală, pentru a desfășura activități extracurriculare, combinând cunoștințele și metodologiile specifice ambelor tipuri de educație, dar respectând principiile educației nonformale [13].

Literatura de specialitate remarcă faptul că alegerea metodelor de învățare în activitatea nonformală depinde de [2; 3; 5; 8]:

- cunoașterea **stilurilor de învățare** (activ, reflexiv, teoretician, pragmatic) de către cel care organizează acest proces (Kolb, Peter Honey și Alan Mumford) [Apud 12, p. 89];

- cunoașterea și aplicarea **metodologiei învățării experiențiale** (experiența, prelucrarea, generalizarea, aplicarea), care prezintă o abordare inovatoare a instruirii și include o structură flexibilă a activităților de învățare în grup și exerciții similare experiențelor „din viață”. Însușirea de către participanți a cunoștințelor și calităților legate de activitatea acestora sunt facilitate de formatori. Principala funcție a formatorului este aceea de a crea medii propice învățării, stimulative, relevante și eficiente. Această abordare experiențială a învățării, care are în centru adultul, le permite participanților să-și conducă și să-și asume responsabilitatea învățării în mod individual (Kolb) [*Ibidem*, p. 91];

- cunoașterea și aplicarea **modelelor de învățare**. Există patru poziții pe două dimensiuni care descriu un model sau proces de învățare în pași. Dacă am lua în considerare o singură dimensiune, am avea unul dintre cele patru tipuri de învățare:

- Simțind** (experiența concretă) – perceperea informației. Această dimensiune reprezintă o învățare care se axează pe judecăți bazate pe experiența proprie;

Privind (observare reflectivă) – reflectă impactul obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător asupra unor aspecte ale vieții noastre;

Gândind (generalizare abstractizată sau conceptualizare) – compară cum se potrivesc experiențele proprii cu mediul înconjurător;

Făcând (testarea în noi situații sau Experimentarea activă) – gândire a modului în care noile informații pot arăta noi moduri de acțiune [3].

Materialul-suport (informațional și practic) pentru activitățile nonformale de EM în clasele primare va fi selectat și aplicat în funcție de problemele de mediu – valorile mediului: 1) Sănătatea: a) a omului; b) a mediului; 2) Calitatea naturii: absența poluării în aer; valoarea intrinsecă și inerentă a bogăției și diversității formelor de viață (fără a fi în mod obligatoriu folosite de om); 3) Producția: plantele medicinale, fertilitatea solului, materii prime; 4) Problemele mediului înconjurător: Funcționarea defectuoasă a unui ecosistem; Scăderea biodiversității; Reducerea de stocuri naturale; Reducerea nivelului de calitate a mediului înconjurător [7].

MEMN va viza și un suport de evaluare a activităților derulate. Suportul dat sa va axa pe [11]:

- colectarea de date care confirmă că învățătorul dispune de competențe ecoeducaționale profesionale: și-a stabilit clar obiectivele de lucru; și-a elaborat proiectele activității; este capabil să motiveze elevii pentru realizarea obiectivelor propuse; dă indicații, sprijină și pune în valoare personalitatea fiecărui elev; este dispus să discute cu elevii în privința activităților, despre organizarea și desfășurarea acestora, să țină cont de opiniile lor; oferă fiecărui elev posibilități de manifestare, de exprimare a opiniilor personale și de participare la activitățile educative; promovează încrederea în sine și în eforturile cooperante, în echipe; îi mobilizează pe elevi să participe la procesul de evaluare; organizează într-o succesiune logică activitățile, corelându-le permanent cu cele anterioare și cu practica elevilor; utilizează variate metode, procedee, strategii de educație (formare) și evită monotonia; aplică în mod eficient mijloacele existente în școală și contribuie din plin la elaborarea și confecționarea celor noi; elaborează și realizează proiectele de cercetare aplicată, în acest sens, dând dovada de creativitate;

- evaluarea/autoevaluarea activității elevilor. Învățătorul va organiza evaluarea activității ecoeducaționale a elevilor în baza principiului de bază al evaluării autentice – secvență obligatorie pentru măsurarea și aprecierea subcompetențelor propuse de curriculum și în baza evaluării autentice.

Demersul stimulativ al autoevaluării va fi subordonat unor acțiuni didactice motivate, evitându-se ironia și intensificând spiritul de apreciere obiectivă, respectând cerințele unei evaluări din perspectiva centrării pe elev. Compararea rezultatelor de evaluare proprie cu cele realizate de către învățător vor crea climatul activităților eficiente de recuperare a erorilor și dezvoltare a capacităților. Evaluarea reciprocă este o condiție optimă a dezvoltării, asigurându-se socializarea grupului de elevi, coparticiparea în formarea semenilor, precum și intensificarea convingerilor proprii;

- aplicarea metodelor complementare de evaluare a activităților nonformale de educație pentru mediu [6]: observarea curentă, eșantionarea activității, referatul, proiectul, portofoliul; aplicarea tehnicii de evaluare în vizorul DGS [4]: tehnicile „Adevărat sau fals”, Cardurile cu sarcini” (*task cards*), tehnica „Sus și jos”, tehnica votării anonime etc.

Bibliografie

1. Bumbu, I., Ecologizarea sistemului educațional./Făclia, 14 noiembrie, 2009, p. 13.
2. Carcea, M., Managementul educației nonformale, Iași: Polirom. 2001.
3. Costea, O. et. al., Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, București: IȘE. 2004.
4. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V., Formare de competențe prin strategii didactice interactive, Chișinău: C.E. Pro Didactica, 2008.
5. Cucuș, C., Teoria și metodologia evaluării, Iași: Polirom, 2008.
6. Cristea, S., Teorii ale învățării: modele de instruire, București: EDP, 2005.
7. Dumitru, G., Cunoașterea mediului. Lumea în care trăim. Ghidul cadrului didactic. Nivelul III, București: Ministerul Educației și Cercetării, Proiect Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”, Programul „A doua șansă”, 2006.
8. Fabian, A., Onaca, R., Ecologia aplicată: Cine se teme de ECOLOGIE?, Cluj-Napoca: Casa de Editură „SARMIS”, 1999.
9. Niculescu, R.M., Formarea formatorilor, București: ALL, 2005.
10. Sauve, L., Pour une education relative a l'environnement, Montreal: Guerin, 1994.
11. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta primară de învățământ. Recomandări, sugestii, recorelări, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012.
12. Saranciuc-Gordea, L., Educația nonformală (suport de curs), Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013.
13. Симонова, Л., Экологическое образование в начальной школе. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений, Москва, Изд. Издательский центр Академия, 2000.
www.mediu.gov.md/file/.../Cap_3.1.5.doc
<http://www.mem.md/index.php/2012-03-19-14-23-14/eco-dosare-mem/altele/324-anul-2012-demers-catre-ministrul-educatiei-cu-privire-la-importanta-educatiei-ecologice>
<http://www.ecoweb.anpm.ro/page/3-Ce-inseamna-Educatie-Ecologica->

Liniile strategice ale educației libertariene în pedagogia eticii

Aliona Paniș, *dr. în ped., conf. univ.*,
Tatiana Callo, *dr. hab. în ped., prof. univ.*

Abstract

In the present paper is addressed the problem of freedom on education, based on the idea that freedom is a personal ownership and responsibility of each of this goal rests largely educational institution. The ensemble of freedoms valued in education institution focused on reducing constraints and requires a culture of freedom in the vast field of ethics. The strategic lines identified offers substantial openings revival of libertarian education, seen as a process in which we don't start from freedom, but we get to it.

Key-words: *freedom, ethics, personal property, libertarian education, taking freedom, learn performing.*

Responsabilitatea pedagogiei școlare sau universitare pentru problematica felului în care trebuie să ne mișcăm mai departe, pornind de la actuala situație postmodernă spre obiectivul libertății personale, este deosebit de importantă în condițiile economiei industriale postmoderne, de care depind ființele umane. Numeroasele revoluții ale epocii contemporane au fost eliberări ale sensului de interpretările tradiționale, care constituiau o unitate de practici caracterizând culturi mai mult sau mai puțin monolitice, lipsite de diversitate. Intruțiunea diversității presupune și libertatea de a interpreta regulile interacțiunilor sociale și umane.

În pedagogie, ca și în filosofie, poate fi distinsă linia de aderență conservatoare și de liberalism în ceea ce privește libertatea ființei umane, prin două poziții diferite: una de compromis, în care se manifestă practicisul, cealaltă de ideologie, în care se manifestă principiile filosofice. În primul caz sunt stabilite anumite politici în căutarea unei filosofii educaționale, în celălalt caz putem vorbi despre o filosofie în căutarea politicilor educaționale, în cazul nostru – a celor ce vizează etica. Anume aceste aspecte ne interesează în discuția de față, pornind de la ideea că elevul sau studentul trebuie să „descopere”, ca ființe umane, realitatea primordială naturală a libertății lor: libertatea de a alege, libertatea de a utiliza rațiunea în raport cu o problemă etc. Mai pe scurt, descoperă faptul natural al propriei *libertăți de voință*, al controlului minții asupra ființei și acțiunilor sale, adică al *proprietății sale naturale asupra lui însuși*.

Libertatea, după cum cunoaștem [6, p. 139], este unul dintre idealurile cele mai înalte ale dezvoltării omului, fiecare având o varietate de obiective personale și diferite ierarhii de ordonare a importanței acestor obiective pe propria scară de valori. Libertatea este *principiul moral* care se bazează, de fapt, pe natura omului. Educația, în acest context, este o condiție intrinsecă pentru victoria libertății în absolut toate tipurile de educație. Astfel, educația are nevoie de o *mișcare spre libertate activă și conștientă*. Cuvântul *libertate (eleutheria)* a apărut în sec. V î.Hr., iar ca fenomen libertatea este doar o întâmplare fericită a istoriei [4]. Istoria libertății în general este un raport subtil între *mulți și puțini*, deoarece îmbunătățirea stării omenirii se datorează de fiecare dată câtorva „agenți” ai libertății, care, prin faptele lor, lucrează în folosul libertății celor mulți. Acești agenți au devenit educatorii libertății, ei i-au prețuit pe cei mulți, le-au oferit protecție, un trai mai bun, un grad sporit de civilizație, un mod mai rafinat de a simți, un comportament superior și, mai ales, le-au deschis calea către propria libertate.

Educația libertariană poate fi deci acceptată ca o educație în care titlurile de libertate ale subiectului nu sunt „distribuite”, iar proprietatea asupra persoanei nu este molestată sau agresată cumva de cineva. Elevul se bucură de libertate absolută și o înțelege dacă *proprietatea sa asupra propriei persoane*, deținută natural, este ferită de invaziunea cuiva. În felul acesta, pentru a conferi valabilitate unei etici a libertății, aceasta trebuie să fie valabilă pentru toți cei implicați în educație, indiferent de timp, spațiu, statut, acesta fiind unul dintre atributele notabile ale dreptului natural – aplicabilitatea la nivelul tuturor.

Astăzi, respectarea normelor eticii, care are ca preocupare știința realității morale și formularea de răspunsuri la întrebarea „Ce este permis și ce nu este permis?”, spre deosebire de morală, care formulează răspunsuri la întrebările „Ce este bine și ce este rău?”, devine o „piatră de poticnire” în educație, care nu trebuie să fie victima pasivă a normalității, ci un agent creator în spațiul acțiunii normative. Prin urmare, educației îi revine sarcina strategică de a direcționa acțiunea elevilor/studentilor spre normele care înnobilează comportamentul lor individual și care organizează viața lor morală.

Termenul *etică* provine din grecescul *ethos*, care înseamnă „caracter” sau „obișnuință”. Etica se străduiește să răspundă la unele întrebări de genul „Trebuie să fim morali?”, „Cum să fim morali?” și să dea anumite răspunsuri cu valoare universal valabilă. Așadar, etica poate fi considerată drept o știință a comportamentului moral, a moravurilor, un ansamblu de prescripții sau reguli concrete sau o teorie asupra moralei.

În sens pedagogic, educația libertariană urmează un principiu fundamental, cel al neagresiunii, adică regula conform căreia dreptul de proprietate asupra propriei persoane trebuie sistematic respectat în relațiile de formare-dezvoltare a personalității umane. Anume din această libertate decurg și toate celelalte libertăți. Revigorarea educației libertariene este cu mult mai

acută, dacă luăm în considerare orientarea de tip *laissez-faire*, care conduce la inegalitate socială, la imunizarea celor „puternici” în fața legii și la încurajarea comportamentelor indecente (droguri, jocurile de noroc etc.). Cu atât mai mult că de multe ori situația în care cineva este liber se asociază celei în care libertatea altuia este îngrădită.

Marea diversitate a termenului *libertate* a generat acceptarea ideii că putem vorbi despre diferite tipuri de libertăți, nu despre o libertate totală, absolută, în conformitate cu complexitatea vieții sociale. Prin urmare, putem vorbi și despre un *ansamblu de libertăți* în instituția educației, care însumează:

- un drept al elevului /studentului la propria persoană;
- proprietatea personală a elevului/studentului asupra personalității sale;
- ansamblul ideologic al elevului/studentului, completat și perfecționat de la o clasă la alta (libertatea cuvântului, libertatea de asociere, libertatea de credință);
- libertatea propriului stil de viață;
- dreptul de a fi îndrumat, ghidat, monitorizat de către profesor (alți agenți educaționali);
- limitarea constrângerilor în procesul educațional în raport cu creșterea responsabilităților (responsabilitatea unei promisiuni, responsabilitatea unei acțiuni, activități, sarcini de lucru);
- implicarea elevului/studentului în luarea deciziilor.

Îndeplinirea acestor responsabilități face elevul/studentul mai liber, deoarece, în felul acesta, el diminuează o constrângere posibilă, capătă încredere în sine și se bucură de respectul colegilor, al profesorilor. Plus la aceasta, condiționări educaționale cât mai democratice, acceptarea lucrurilor și curiozitatea învățării sunt factori ai libertății elevului/studentului, ai unei libertăți interioare a lui. De fapt, conceptul libertății nu se epuizează odată cu exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale. Este cunoscut faptul că pentru a fi liber nu este suficient să alegi bine, care presupune criterii de judecată a binelui, dar și a permisivității, în aspect universal, în care se fixează normele valorice particulare [5].

Așadar, educația libertariană presupune o cultură a libertății, o cultură ascetică, întrucât testează abnegația caracterului și se „hrănește” din discernământul normelor etice devenite obișnuință, dar nu dintr-o amenințare exterioară. Capturarea ideologică se produce mai ușor atunci când nu există un „contract” educațional între actorii educației. Existența contractului respectiv face dovada faptului că educația este un privilegiu, exprimat prin atitudinea de respect a celor implicați în procesul educațional.

Libertatea în procesul educațional nu are valoare fără condiții adecvate pentru folosirea ei, în care se înscrie și sursa comportamentului elevului/studentului, care are dorința de a fi propriul său stăpân. Libertatea concepută ca libertate deplină corelează direct cu opiniile despre

ceea ce constituie un eu, o persoană, un om. Nu pornim de la libertate, ci ajungem la ea. A fi liber înseamnă a te elibera: de ignoranță, de instincte, de apetiturile și impulsurile instinctive. Libertatea nu presupune lipsa originară a condiționărilor, ci cucerirea unei autonomii simbolice prin intermediul învățării, care ne aclimatizează cu inovații și alegeri posibile doar în cadrul instituțional [7].

În educație există, firește, o constrângere asupra subiecților educației de a se conforma normelor, deoarece există anumite regulamente care îi determină, fie că nu ar fi un acord colectiv, fie că ar lipsi înțelegerea și ordinea în cazul în care nu s-ar împărtăși aceleași convenții. Normele libertății, la rândul lor, se aplică doar acolo unde nu poate exista constrângerea; sunt norme morale, de care ascultăm în măsura în care susținem anumite valori, elevii definindu-și identitatea în funcție de anumite opțiuni. În acest context, noțiunea de „etică” este călăuzitoare pentru acțiunile elevilor provenite din raționamente care dizolvă noțiunea în scenarii posibile. Astfel, faptele și valorile se împletesc în conceptul de „etică”.

În scopul împăcării constrângerii pe care o implică învățarea cu postulatul libertății moderne, unii afirmă că obiectivul educației este acela de a defrișa prin impunere libertatea latentă a elevului, pentru a o face să înflorească pe deplin. Este un fel rezonabil de a pune problema, însă uneori se minimalizează nepermis dimensiunea constrângătoare a procesului educațional și se presupune că elevul posedă deja un nucleu original care trebuie dezvoltat. A educa, printre altele, nu înseamnă doar a forma după un anumit model, ci a elibera din ființa umană ceea ce-l împiedică să fie el însuși, a-i permite să se realizeze conform specificului său unic. Autonomia, virtuțile, disciplina intelectuală, tot ceea ce constituie acel „el însuși” al omului matur nu se găsesc încă în elevi, ci trebuie să li se propună ca modele exterioare.

O adevărată educație are ca scop libertatea individuală, căci anume ea stabilește o cooperare între individ și colectivitate. Această libertate, oricum, se obține nu prin imitarea unei personalități importante sau de succes, ea apare din cunoașterea de sine a elevului/studentului, când mintea lui trece peste anume îngrădiri, pentru a ajunge la satisfacerea setei de siguranță. Libertatea însă nu există fără ordine, ele merg împreună, ele sunt inseparabile în procesul educațional. Libertatea, ca problemă a educației, trebuie să fie gândită cu mult mai mult decât matematicile, istoria sau alte discipline școlare. Pentru a fi liber, elevul/studentul trebuie să descopere permanent: ce înseamnă să fie punctual, pașnic, generos, neînfricat, ordonat. Fiecare își are libertatea și ordinea sa, ea nu poate fi dată de alții. Libertatea se produce în noi înșine, de aceea trebuie să descoperim cum putem produce ordine în noi înșine. Și încă ceva. Atâta timp cât fiecare dintre noi gândește la un câștig a ceva, nu există libertate, ea nu poate fi gândită în termeni de folos; libertatea există numai când nu este un motiv.

Găsirea unui comportament care nu este dictat de împrejurări este un lucru greu de realizat, deoarece circumstanțele și oamenii ne dictează să ne purtăm într-un anumit fel. Întrebarea constă dacă comportamentul nostru, inclusiv cel etic, poate veni dinăuntru, adică să fie lăuntric și să nu depindă de gândurile oamenilor, de felul în care aceștia ne privesc. Acest lucru este posibil, dacă, pe lângă faptul de a ne simți liberi, noi avem și puternice sentimente pentru oameni. De asemenea, există și două modalități diferite de a învăța: a învăța și după aceea a făptui și *a învăța făptuind*. Acestea două sunt complet diferite. Când elevul/studentul învață și apoi făptuiește, acest lucru este automat, iar când învață prin făptuire, acest lucru este neautomat, este întotdeauna proaspăt, nu este niciodată plictisitor sau obositor. *Învățarea este făptuirea.*

Un fapt remarcabil în raport cu acțiunea pedagogică formativă este că actorii educaționali se pot angaja în „schimburi” reciproc avantajoase, chiar dacă unul dintre ei este superior în linia aceasta de „producție”, și anume profesorul. Prin urmare, este benefic pentru elev/student să se concentreze asupra lucrului la care poate fi productiv, „schimbând” ulterior „produsul” său cu ceva mai bun. Prin urmare, profesorul, ca unul mai puternic, nu-l „devorează” pe cel mai „slab”, ci stabilește un schimb benefic de relații cu acesta. În procesul educațional liber întreaga proprietate intelectuală este reductibilă la proprietatea fiecărui elev/student asupra sa însuși și la resursele sale intelectuale, pe care le transformă, angrenându-se în „producția” cunoașterii. Reiese că în acest schimb educațional este nevoie de o etică validă pentru toți actorii implicați, indiferent de statutul lor. Și în fiecare situație particulară, ambii subiecți consideră că procedează corect, raportându-se la o anumită prevedere, căutând în ea norma aplicabilă. În această prevedere însă nu există decât ceea ce a fost pus, poate mai puțin, însă niciodată mai mult. Prevederea normativă există, însă nu știm ce intenții au fost puse în ea, acestea fiind inscrutabile, valorile putând să se manifeste prin acțiuni educaționale diverse. De multe ori aceste norme se aplică la situații care nu au fost în atenția autorului. În acest caz se cere o parafrază a normei respective, căutând semnificația expresiei normative.

În educație, problema eticii rămâne a fi fundamentală – *Cum este posibilă moralitatea?* – și răspunsurile posibile vin din etica datoriei: *Ținând cont de demnitatea tuturor ființelor umane*; din etica personalității: *Asumându-ne destinul personalității umane*. Etica determină caracterul acțiunii educaționale, direcționează valoarea vieții umane, prin stabilirea condițiilor și criteriilor de evaluare a moralității. Astfel, în procesul educațional este rațional ca acțiunile să se transforme în obișnuințe, care au rostul de a perfecționa ființa umană, deoarece în maniera de a acționa în relație cu ceilalți ființa umană devine dreaptă, corectă (sau nedreaptă, incorectă).

După cum afirma Im. Kant, orice lucru al naturii acționează după norme, legi și doar ființa umană are facultatea de a acționa conform reprezentării normelor, principiilor, adică doar ființa umană are o voință practică, iar atunci când rațiunea determină inevitabil voința, acțiunile

acestei ființe sunt atât obiectiv, cât și subiectiv necesare, adică voința alege numai ceea ce rațiunea, independent de înclinație, cunoaște ca practic necesar, deci ca bun. Datoria trebuie să fie necesitate practică necondiționată a acțiunii, să fie valabilă pentru toate ființele incluse în proces, iar valoarea adevărată și inapreciabilă a unei voințe absolut bune constă în faptul ca principiul acțiunii să fie independent de toate influențele unor motive contingente, pe care doar experiența le poate pune la îndemână. Imperativul practic al acțiunii, inclusiv al celei educaționale, este următorul: acționează astfel ca să folosești umanitatea atât în persoana ta, cât și în persoana oricărui altuia, totdeauna în același timp ca scop, iar niciodată numai ca mijloc [Apud 5].

Orientarea elevului/studentului spre un statut etic se bazează pe autonomie, adică pe capacitatea acestuia de a-și da singur norme inerente raționalității, definindu-se, ca ființă morală, prin libertate, ca fundament valoric principal ce îi oferă unicitate, exprimată în termenul moral *dignitate*. Orice normă etică valabilă trebuie să satisfacă condiția că urmările și consecințele secundare, ce rezultă anticipativ din respectarea ei pentru satisfacerea intereselor fiecărei persoane, pot fi acceptate fără constrângere de toți cei avizați.

În felul acesta, educația nu trebuie să fie o simplă antrenare a minții, deoarece acest lucru nu duce la plenitudine. O minte dresată nu poate descoperi noul, ci duce la valori secundare, care reușesc să facă elevii/studentii competenți în anumite materii și tehnici. O adevărată educație se orientează spre înțelegerea semnificației vieții în întregul ei, iar pentru aceasta trebuie să gândim și în spiritul eticii și pedagogiei eticii, cu o consecvență logică. Or, a înțelege viața înseamnă a ne înțelege pe noi înșine și aceasta este atât începutul, cât și scopul final al educației, iar totalitatea nu permite să ne apropiem doar prin una din părțile sale. Funcția educației este deci de a forma personalități unitare, integrate. Se pot căpăta diplome, absolvenții pot fi eficienți într-un anumit domeniu, însă nu au capacitatea de a percepe esențialul, de a descoperi valori durabile, astfel încât să nu depindă de formule și de anumite sloganuri.

Dacă ființa umană trebuie să fie în luptă cu viața clipă de clipă, dacă trebuie să înfrunte complicațiile vieții, cerințele sale neașteptate, elevul/studentul trebuie să fie infinit de suplu și, prin urmare, liber în orice model de gândire. Astfel, ignorant nu este cel căruia îi lipsește instruirea, ci cel care nu se cunoaște pe sine și nu este liber. Eruditul caută înțelepciunea în cărți, în cunoștințe, la autorități, iar înțelepciunea vine doar din cunoașterea de sine și din libertatea personală, deoarece întregul existenței este concentrat în fiecare dintre noi.

Fiecare, în baza educației pe care o are, își alege o anumită profesie, conform capacităților dezvoltate, dar urmarea unei vocații nu eliberează ființa umană de complicații și confuzii, dacă aceasta nu este liberă și nu urmează împlinirea vieții. Fără libertatea personală și cunoașterea de sine, fără înțelegerea interioară, viața devine mohorâtă și tristă.

Astfel, afirmând faptul că din noțiunile de „libertate” și „responsabilitate”, în calitate de condiții ale unei vieți autentice, decurg anumite directive morale, trebuie să precizăm că și conștiința unei vieți autentice este posibilă pe măsură ce ființa umană se detașează de definirea ca identitate doar prin ochii celorlalți, deoarece în felul acesta se ajunge la paradox: privirea celorlalți ne transformă în obiect al reprezentării, o reprezentare de care depindem și de care suntem responsabili [4]. Prin urmare, soluția constă în asumarea libertății, în respingerea punctului de vedere care definește ființa umană ca imuabilă. Ființa umană se definește, așadar, existențial, în raport cu devenirea sa ca totalitate a acțiunilor și alegerilor sale.

Este evident deci că libertatea este un concept filosofic, a cărui semnificație se identifică prin ideea lipsei de constrângere, iar cultura libertății în educație este direct proporțională cu o cultură a eticii. Orice societate are nevoie de cultura libertății individuale, înscrisă în cadrul metafizic, social, cultural. O persoană liberă poate mereu să adâncească, nu însă fără eforturi, cele mai adânci înțelesuri ascunse în misterul vieții, aflat dincolo de categoria necesităților biologice, iar conceptul libertății nu poate fi epuizat în exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale.

În contextul acestor afirmații, putem să conchidem că anume datorită însușirii de libertate voința ființei umane o ridică pe aceasta la rang de personalitate. Dacă elevul/studentul va fi educat în spiritul libertății, el va primi puterea de a-și stăpâni firea și de a se supune aceluia care îl place, pe care îl acceptă. În felul acesta, el poate deveni partener cu profesorul său, care va avea sarcina de a-l susține în dobândirea calității de persoană morală. Profesorul poate să-l orienteze spre bine, spre faptele bune, fără însă a-i leza libertatea personală și libertatea de alegere în determinările concrete ale voinței. Anume datorită acestei libertăți a voinței umane elevul/studentul este pasibil să fie aprobat și îndemnat sau să fie dezaprobat.

Elevii/studentii trebuie să conștientizeze faptul că doar de ei depinde perfecțiunea personală, efortul voinței libertății nerămânând niciodată fără ecou. Elevul/studentul trebuie învățat să se determine pe sine, aceasta fiind o capacitate fundamentală prin care el poate ajunge la perfecțiune.

Prin urmare, problema libertății ființei umane reprezintă, pentru educație, un aspect esențial, pe care trebuie pus accent în permanență, în vederea manifestării acesteia cât mai rațional și mai oportun, bineînțeles pe baza unei conștientizări profunde a acestui dar, libertatea. Elevul/studentul trebuie să învețe liber, nu prin constrângere, lui trebuie să i se ofere posibilitatea alegerii și deciziei. Anume această calitate de a se decide în procesul executării unei acțiuni are sens esențial în procesul educațional. Elevul/studentul trebuie să fie conștient de faptul că în orice moment, când săvârșește o acțiune, oricare motive s-ar exercita asupra lui, pentru a-l determina spre această sau altă acțiune, el o săvârșește numai prin alegerea sa proprie. El alege

să cunoască sau să nu cunoască anumite lucruri, el decide că facă anumite lucruri sau să nu le facă, în folosul său personal; deci libertatea voinței sale este un fenomen atât de evident, încât nu-l poate tăgădui. Responsabilitatea fiind, după cum am menționat, esențială naturii umane, rezultă că toți trebuie să fim liberi și egali în procesul educațional, deci și responsabili. Conștiința libertății personale face ca relațiile în educație să se stabilească printr-o concordare a acțiunilor în raport cu binele (eticul) și răul (neeticul).

În concluzie, trebuie să subliniem că, libertatea fiind o proprietate a elevului/studentului asupra lui însuși, *liniile strategice ale educației libertariene* includ următoarele prevederi esențiale:

- formarea *spiritului libertății* trebuie să se regăsească în toate tipurile de educație;
- în pedagogie trebuie *susținuți „agenții” libertății* în măsura în care aceștia, prin ideile lor, lucrează în folosul libertății celor care învață;
- promovarea conceptului de „educație libertariană” ca unul care pune în valoare proprietatea personală asupra persoanei în orice cadru educațional;
- revigorarea educației libertariene care însumează *un ansamblu de libertăți* în instituția educației;
- orientarea elevilor/studentilor spre obișnuința respectării normelor etice, acceptarea ideii că *educația este un privilegiu* pe care trebuie să-l merite, prin faptul de a-și fi proprii stăpâni;
- formularea, ca principiu esențial, faptului că în acțiune *nu pornim de la libertate, ci ajungem la ea*;
- gândirea libertății în procesul educațional după principiul că *fiecare își are libertatea și ordinea sa, ea nu poate fi dată de alții*;
- reperarea procesului educațional pe regula *A învața făptuind*;
- profesorul, pornind de la problema fundamentală a eticii, trebuie să-și asume destinul în desfășurare al elevului/studentului, devenirea lui ca totalitate a acțiunilor și alegerilor sale.

Bibliografie

1. Bauman Z. Etica postmodernă. Timișoara: Amacord, 2000.
2. Kallos N., Roth A. Axiologie și etică. București: Editura Științifică, 1968.
3. Lipovetsky G. Amurgul datoriei. Etica nedureroasă a noilor timpuri democratice. București: Editura Babel, 1996.
4. Mill J.-S. Despre libertate. București: Humanitas, 2005.
5. Polanyi M. The Logic of Liberty. Indianapolis: Liberty Fund, 1998.
6. Rothbard M.N. Etica libertății. Institutul Ludwig von Mises, 2005.
7. Savater F. Curajul de a educa. Chișinău: Arc, 1997.

Aspecte privind toleranța religioasă a Țării Moldovei în perioada domniei lui Ieremia Movilă

Viorel Bolduma, *lector superior,*
Catedra de istorie a românilor,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

In this article is elucidated the aspect of religious tolerance supported by the Tara Moldova during the reign of Ieremia Movila (1595-1600; 1600-1606). Ieremia Movila and janed the Antireform which was supported in arthodoxy's interest. The religios tolerance had a politic reason: Ieremia Movila was a vassal of the catolic Polish Kingdom.

Key-words: *Ieremia Movila, religios tolerance, orthodox, stavropighion, Contrareforma, chatolic, sinod.*

Sfârșitul secolului al XVI-lea, sub aspect politic și religios, este o perioadă dificilă pentru Europa Răsăriteană și de Sud - Est.

În Țările Române atinge apogeul dominația otomană, reacția la care a fost declanșarea luptei antiotomane, prin aderarea lor la Liga Creștină. Liga Creștină a luat naștere din inițiativa Papei Clement al VIII-lea, la care au mai aderat Imperiul Habsburgic, statele germane, ducatele italiene Toscana, Mantova și Ferrara. În numele Papei, călugării iezuiți vizitează curțile stăpânilor creștini supuși Imperiului Otoman și îndeamnă la ridicarea popoarelor robite. Sentimentul religios a îmbrăcat forme de fanatism. Episcopii bulgarilor și grecilor, ca și Patriarhul Constantinopolului, au găsit ca fiind potrivit momentul eliberării popoarelor din sud-estul Europei. În rândul grecilor se răspândește ideea reînvierii Imperiului Bizantin. Gândul așezării din nou a crucii pe cupola Sfintei Sofia și a instalării unui împărat creștin la Constantinopol, ca și al restabilirii rolului de odinioară al Patriarhului de Constantinopol, a pătruns larg în sânul populației, devenind un element însemnat în definirea politicii naționale grecești³⁴.

De altfel, din izvoarele vremii rezultă că politica Contrareformei catolice era în plină expansiune. Interesul statelor catolice era direcționat spre contracararea protestantismului, care sprijinea cauza Imperiului Otoman. Papalitatea, după Consiliul de la Trento³⁵, s-a orientat spre

³⁴ Ștefănescu, Șt., *Mihai Viteazul. Între „Republica christiana” și monarhia absolută*, în „Istoria României. Pagini Transilvănene”, Centrul de Studii Transilvane, Cluj-Napoca, 1984, p. 81.

³⁵ Consiliul de la Trento și-a desfășurat lucrările în perioada anilor 1545-1564. Prin actul final al consiliului dat în 1564 de Papa Pius al IV-lea, biserica romană a fost individualizată ca „Biserică romano-catolică”, față de protestantism și ortodoxie, ea pierzând orice interes pentru autentica Ortodoxie. Astfel, la Trento s-a inaugurat istoria „Bisericii papale” cu autoritatea pontificală. S-au luat două feluri de hotărâri: „cannones de fide”, sau decizii de ordin dogmatic, prin care s-au revizuit aproape toate punctele doctrinale atacate de protestanți, fixându-se concepția catolică, iar pentru disciplină și administrația bisericească s-au adus „decreta de reformațiune” (*Istoria*

problematica Estului, neglijată atâta timp cât Roma se confrunta cu reforma bisericii și cu revoluția protestantă. Sfântul Scaun intenționa să compenseze pierderile suferite în vest, relansând ideea unirii de la Florența³⁶. Soluția era însă inseparabilă de factorul otoman, care făcea să se năruiască orice șansă de reunire a bisericilor. Așa se explică faptul că în aceste circumstanțe Papa Pius al V-lea, încă la începutul pontificatului său, în 1565, făcea eforturi de organizare a unei ligi antiotomane, idee care va rămâne constantă în obiectivele Sfântului Scaun. Coaliția antiotomană, preconizată în acești ani, se va materializa în ultimul deceniu al secolului, când, pe fondul războiului declanșat, se vor înteți și încercările de reunire a bisericilor, finalizate în Unirea de la Brest (9 octombrie 1596), care a marcat, prin unirea rutenilor, un prim succes al catolicismului în spațiul răsăritean³⁷.

În asemenea împrejurări a domnit Ieremia Movilă (1595-1600; 1600-1606) în Țara Moldovei. Domnitorul a fost nevoit, mai mult din considerente politice decât din convingeri religioase, să promoveze o anumită toleranță religioasă.

Amintim faptul că, în urma Reformei, au avut de suferit atât catolicismul, cât și ortodoxismul.

Ținem să menționăm că Ieremia Movilă a venit la domnie fiind susținut de polonezi. În urma unor intense tratative diplomatice cu Poarta Otomană, a fost recunoscut la 4 august 1598³⁸. Conform jurământului din 27 august 1595, depus de domnul Moldovei Rzeczpospolitei, se asigură libertatea credinței catolice și a celei ortodoxe³⁹.

Participarea la viața lumii ortodoxe a lui Ieremia Movilă, ca și religiozitatea sa, apar profunde și izolate dintr-o convingere de nestrămutat în aceste valorile. Astfel, Ieremia Movilă a protejat biserici și mănăstiri de la Sfântul Munte Athos. Sprijinul lui Ieremia Movilă acordat mănăstirilor athonite s-au materializat prin renovarea și împodobirea unor construcții mănăstirești, sprijin bănesc, închinări ale mănăstirilor, schiturilor și bisericilor moldovenești cu toate metoacele,

Bisericească universală, vol. II, Editura Institutului Biblic și de misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 1993, pp. 229-230).

³⁶ În perioada anilor 1437-1439, la Ferrara, Florența și-a ținut lucrările Sinodul, la care au participat înalții reprezentanți ai Bisericilor catolice și ortodoxe. La Sinodul de la Florența, catolicii și ortodocșii au ajuns la un numitor comun asupra a patru puncte: primatul papal, *Filioque*, *purgatoriul* și azimile, care au intrat în istorie ca „cele patru puncte florentine”, ce au fost ulterior impuse de papalitate la încheierea unor „uniri”. Decretul unirii celor două Biserici a fost semnat de delegații latini și de 30 de delegați ortodocși. La 6 iulie 1439, la Catedrala Santa del Fiore din Florența, a fost proclamată oficial unirea celor două Biserici, dar în timpul imediat de după Sinod majoritatea semnatarilor ortodocși s-au dezis de actul unirii. Într-un Sinod, în 1483, la Constantinopol, la care au participat și Patriarhii Alexandriei, Antiohiei și Ierusalimului, a fost denunțată unirea de la Florența ca falsă și străină de Biserica Răsăritului (*Istoria Bisericească universală...*, pp. 120-121, 124).

³⁷ Pompiliu, Teodor, *Politica ecleziastică a lui Mihai Viteazul în Transilvania*, în „Revista Istorică”, nr. 5-6, București, 1993, p. 479, 480.

³⁸ Mehmed, A., *Documente turcești privind istoria României*, vol. 1, Editura Academiei Române, București, 1976, p. 143.

³⁹ Hurmuzaki, E., *Documente privind istoria românilor*, vol. 1, Suplimentul II, București, 1893, p. 344.

diverse daruri⁴⁰. De sprijinul lui Ieremia Movilă s-au bucurat mănăstirile Vatoped, Marea Lavră, Zografu, Dionisiu, Hilandar, Dochiaru, Stavronichita⁴¹.

Patriarhia de la Constantinopol de asemenea a beneficiat de sprijinul generos al domnitorului moldovean. Domnul Moldovei i-a trimis Patriarhului ajutoare la Constantinopol și l-a invitat de mai multe ori să vină în Moldova. Chiar i se făgăduiește că Moldova se va face ctitoră la Patriarhia de Constantinopol. La rândul său, Patriarhul a promis să ridice Mitropolia din Suceava la treapta de Patriarhie. Un prim pas tacit în această direcție a fost înființarea Episcopiei de Huși în anul 1598⁴². S-a susținut ca, la câțiva ani după înființarea Patriarhiei de la Moscova (26 ianuarie 1589), Biserica Moldovei să fie ridicată la o treaptă mai înaltă de organizare ecleziastică – Arhiepiscopie sau Patriarhie – , fapt ce, implicit, i-ar fi adus și deplina neatârnare. După aceasta, ca și în alte cazuri, de altfel, urma ca un sobor al patriarhilor ortodocși să recunoască noua situație intervenită în viața Bisericii Moldovei⁴³. Dar și fără această din urmă formă, la 3 noiembrie 1598, Patriarhul Meletie Pigas, revenit acum în Egipt, vestind un asemenea fapt Mitropolitului Gheorghe Movilă (1595-1600), care deja printr-un hrisov din 3 martie 1597 era intitulat „Chir Gheorghe Moghilă Arhimitropolit de Suceava”⁴⁴, printre altele, îi arată că, „scaunul” lui „fiind ridicat acum la rang de Arhiepiscopie”, el, Mitropolitul, pentru „cinstea” ce din acel moment i se cuvenea, ca o consecință a înălțării în treaptă a eparhiei sale, „are” „din partea lui, a patriarhului, dreptul să poarte pentru această înaltă demnitate” mantia patriarhală împodobită cu patru râuri (cruci) (numită Palistravion), prescrisă în lumea răsăriteană numai pentru patriarhii scaunelor apostolice, și cărja patriarhală. Săvârșită numai în acest fel, ridicarea în treaptă a Bisericii din Moldova, după moda grecească, la rangul de „Arhiepiscopie” trebuia să fie ratificată, însă el de unul singur, fără acordul celorlalte scaune patriarhale ortodoxe, nu putea, cum dorise Meletie Pigas⁴⁵. Cunoscuta precipitare a evenimentelor din Țările Române din zilele de glorie ale lui Mihai Viteazul și plecarea din Constantinopol a prelatului Alexandrian au împiedicat desfășurarea sinodului și, odată cu aceasta, reluarea în discuție a problemei în cauză⁴⁶.

⁴⁰ Moldoveanu, I., *Contribuții la istoria relațiilor Țărilor Române cu Muntele Athos (1650-1863). Întâmpinarea a 1054 de ani de la fondarea Muntelui Athos (963-2008)*, Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 2007, p. 67.

⁴¹ Marinescu, F., Mertzimekis, N., *Ieremia Movilă și ajutorul acordat unor mănăstiri de la Muntele Athos în Movileștii. Istorie și spiritualitate Românească*, vol. 2, Mușatinii, Suceava, 2006, p. 188.

⁴² Ivan, I., *Patriarhi ortodocși în Moldova*, în „Mitropolia Moldovei și a Sucevei”, nr. 9-12, Iași, 1975, p. 670.

⁴³ Pilat, L., *Între Roma și Constantinopol: Biserica și puterea în vremea lui Ieremia Movilă*, în „Studii privind Relațiile Moldovei cu Sfântul Scaun și Patriarhia Ecumenică (secolele XIV- XVI)”, Editura Universității „A.I. Cuza”, Iași, 2012, pp. 261-283.

⁴⁴ *Documente privind Istoria României. A. Moldova. Veacul XVI. Vol. IV (1591-1600)*, Editura Academiei Române, București, 1952, pp. 157-158.

⁴⁵ Șerbănescu, N., *Autocefalia Bisericii Ortodoxe Române cu prilejul centenarului (1885-1985)*. în „Centenarul Autocefaliei Bisericii Ortodoxe Române (1885-1985)”, Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 1986, p. 63.

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 64-65.

Domnitorul nu a ezitat să se amestece în tensiunile generate de unirea rutenilor, apropiindu-se de Frăția Ortodoxă din Lvov, care respingea unirea religioasă. El a devenit un sprijinitor al acesteia pe lângă coroana poloneză, al cărei vasal era și pe al cărei sprijin militar și politic se baza⁴⁷.

Pe de altă parte, acest domnitor de lege „greacă”, atât de profund introdus în viața ecleziastică a orientului ortodox, arată o atenție deosebită față de biserica catolică. Când în 1597 în Moldova a sosit episcopul Bernardo Qurini, cu scopul de a avea grijă de credincioșii „latini” din acest spațiu, Ieremia I-a primit la curte, conferindu-i jurisdicția asupra latinilor „etiam in temporabilibus”. De asemenea, Qurini este cel care a readus la credință catolică diversele nuclee latine din Moldova afectate de protestantism. Perioada în care a păstorit Bemando Qurini în Moldova coincide cu uniunea de la Brest, înfăptuită printr-o serie de acte instituționale în anii 1595-1596. După cum subliniază istoricul italian Cezare Alzati, Qurini nu a fost în afara pregătirii diplomatice a acestui act, deși la Roma se auzeau voci care doreau extinderea unirii și asupra bisericilor din Moldova și Țara Românească. Această situație nu a constituit un obstacol în relațiile lui Qurini cu ierarhia „greacă”; din contra, ele au devenit mai intense și mai semnificative, cu implicații extrem de interesante. Qurini a impus tuturor credincioșilor aflați sub jurisdicția sa respectarea calendarului iulian. Pentru a nu genera un scandal, în legătură cu celebrarea diferită a marilor sărbători creștine, obține, în schimb, de la ierarhia ortodoxă, în cazul aderării catolicilor la biserica „greacă”, mai ales ca urmare a căsătoriilor mixte, să nu se practice rebotezarea, recunoscându-se astfel botezul catolic⁴⁸.

Climatul eclezial din Moldova, fapt extraordinar într-o Europă sfârșiată de rivalități confesionale, este foarte bine evidențiat de prezența episcopului catolic la sărbătorile Bobotezei în rit răsăritean⁴⁹. Episcopul Qurini se laudă față de Papa că ar fi slujit în voie la sărbătoarea catolică Corpus Domini, ducând după dânsul, în alai, pe domnul însuși, pe Mitropolitul Gheorghe, pe vlădicii ceilalți, boierimea și oastea⁵⁰.

Ctitorul de la Sucevița, care a refăcut-o, mai mare și frumoasă, împodobită cu picturi bogate și alese și cu un pridvor în stil cu totul nou, a dat și 300 de galbeni pentru împodobirea bisericii catolice a Maicii Domnului din Suceava. A venit de două ori cu episcopii săi la slujba dumnezeiască a lui Qurini, care predica în grecește și întrebuiința chiar un tălmăciu moldovean⁵¹. S-a ajuns chiar la un proiect de sinod comun pentru corecția concordantă a abuzurilor declanșate

⁴⁷ Bolduma, V., *Contribuții la relațiile Țării Moldovei cu centrele ortodoxe din Lvov și Kiev (sfârșitul secolului al XVI-lea – prima jumătate a secolului al XVII-lea)*, în „Carpica”, vol. XLII, Onești, 2013, pp. 129-145.

⁴⁸ Alzati, C., *In inima Europei. Studii de istorie religioasă a spațiului românesc*, Editura Centrul de Studii Transilvane, Fundația Culturală Română, Cluj-Napoca, 1998, p. 155, 157, 159.

⁴⁹ Iorga, N., *Istoria Bisericii Românești și a vieții religioase a românilor*, vol. I, ediția a II-a, Editura Ministerului de Culte, București, 1995, p. 210.

⁵⁰ Pilat, L., *op. cit.*, p. 274.

⁵¹ Iorga, N., *op. cit.*, p. 211.

între greci și latini. Inițiativa a fost făcută insuportabilă prin tulburările produse în Moldova de cruciada imperială⁵².

Despre toleranța religioasă a voievodului Ieremia Movilă ne vorbește și faptul că domnul era obișnuit să se împărtășească atât la altarul grec, cât și la cel latin⁵³. S-a conturat, așadar, o anumită formă de unitate ecleziastică, total diferită de modalitățile și criteriile care au compus unirea rutenilor, dar în care și-au găsit aplicare directă noile principii ecleziologice elaborate în epoca posttridentiană pentru definirea raporturilor dintre orientali și Roma. Nu întâmplător însă, după cum remarcă C. Alzati, în contextul contrapunerilor suscitade de unirea de la Brest în Rzeczpospolita, același Ieremia, care frecventa biserica catolică și acolo primea sfintele taine, s-a situat în mod evident de parte comunității neunite, intervenind în favoarea lor pe lângă regele Sigismund al III-lea⁵⁴.

Din cele expuse, putem concluziona: Ieremia Movilă s-a aliat politicii Contrareformei, pe care a susținut-o în interesul ortodoxiei. Toleranța religioasă a avut un motiv politic: Ieremia Movilă era vasal al Regatului Rzeczpospolita.

Bibliografie

1. Alzati, C., *In inima Europei. Studii de istorie religioasă a spațiului românesc*, Centrul de Studii Transilvane, Fundația Culturală Română, Cluj-Napoca, 1998.
2. Bolduma, V., *Contribuții la relațiile Țării Moldovei cu centrele ortodoxe din Lvov și Kiev (sfârșitul secolului al XVI-lea – prima jumătate a secolului al XVII-lea)*, în „Carpica”, vol. XLII, Onești, 2013.
3. *Documente privind Istoria României. A. Moldova. Veacul XVI. Vol. IV (1591-1600)*, Editura Academiei Române, București, 1952.
4. Hașdeu, B.P., *Istoria toleranței religioase în România*, Universitas, Chișinău, 1991.
5. Hurmuzaki, E., *Documente privind istoria Românilor*, vol. VIII, Editura Academiei Române, București 1894.
6. Hurmuzaki, E., *Documente privind istoria Românilor*, vol. 1, Suplimentul II, București, 1893.
7. Marinescu, F., Mertzimekis, N., *Ieremia Movilă și ajutorul acordat unor mănăstiri de la Muntele Athos în Movileștii. Istorie și spiritualitate Românească*, vol. 2, Mușatinii, Suceava, 2006.
8. Mehmed, A., *Documente turcești privind istoria României*, vol. 1, Editura Academiei Române, București, 1976.

⁵² Hurmuzaki, E., *Documente privind istoria Românilor*, vol. VIII, Editura Academiei Române, București 1894, p. 139.

⁵³ Hașdeu, B.P., *Istoria toleranței religioase în România*, Universitas, Chișinău, 1991, pp. 45-46.

⁵⁴ Alzati, C., *op. cit.*, p. 160.

9. Moldoveanu, I., *Contribuții la istoria relațiilor Țărilor Române cu Muntele Athos (1650-1863). Întâmpinarea a 1054 de ani de la fondarea Muntelui Athos (963-2008)*, Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 2007.
10. Iorga, N., *Istoria Bisericii Românești și a vieții religioase a românilor*, vol. I, ediția a II-a, Editura Ministerului de Culte, București, 1995.
11. *Istoria Bisericească Universală*, vol. II, Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 1993.
12. Ivan, I., „Patriarhi ortodocși în Moldova”, în *Mitropolia Moldovei și a Sucevei*, nr. 9-12, Iași, 1975.
13. Pilat, L., „Între Roma și Constantinopol: Biserica și puterea în vremea lui Ieremia Movilă”, în *Studii privind Relațiile Moldovei cu Sfântul Scaun și Patriarhia Ecumenică (secolele XIV- XVI)*, Editura Universității „A.I. Cuza”, Iași, 2012.
14. Teodor, P., „Politica ecleziastică a lui Mihai Viteazul în Transilvania”, în *Revista Istorică*, nr. 5-6, București, 1993.
15. Ștefănescu, Șt., „Mihai Viteazul. Între „Republica christiana” și monarhia absolută”, în *Istoria României. Pagini Transilvănene*, Centrul de Studii Transilvane, Cluj-Napoca, 1984.
16. Șerbănescu, N., „Autocefalia Bisericii Ortodoxe Române cu prilejul centenarului (1885-1985)”, în *Centenarul Autocefaliei Bisericii Ortodoxe Române (1885-1985)*, Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, București, 1986.

**La différenciation sur la dimension interculturelle
dans l'enseignement du français à l'Université**

Lidia Ciolacu, *doctorandă*,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

Intercultural competence is a communicative competence calling upon the language like one of the languages of communication. Indeed, the languages used in the communication can be verbal or not verbal. If the language is essential in the communication, it is claimed however that the verbal one intervenes for nearly 80% in the oral communication. That means that the way of being held, of getting dressed, the gestures and the facial expressions are carrying messages as much than the language, if it is not more. If there exist differences in the languages, there are some as much in the nonverbal communication in the various cultures: there too the code can change from one group to another, and give birth to from the misunderstandings, even from the conflicts. In this talk, I will thus approach the various forms of communication which compose communicative competence, and I will insist more particularly on the role of the cultures in this competence.

La compétence interculturelle est une compétence communicative faisant appel à la langue comme un des langages de communication. En effet, les langages utilisés dans la communication peuvent être verbaux ou non verbaux. Si la langue est essentielle dans la communication, on

prétend toutefois que le non-verbal intervient pour près de 80% dans la communication orale. Cela signifie que la façon de se tenir, de s'habiller, les gestes et les expressions faciales sont autant porteurs de messages que la langue, si ce n'est pas davantage. S'il existe des différences dans les langues, il en existe autant dans la communication non verbale dans les différentes cultures: là aussi le code peut changer d'un groupe à l'autre, et faire naître des malentendus, voire des conflits. Dans cet exposé, j'aborderai donc les différentes formes de communication qui composent la compétence communicative, et j'insisterai plus particulièrement sur le rôle des cultures dans cette compétence.

Dans l'opinion de Lambert (1972), l'acquisition d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales. Dans une large mesure, la langue implique la maîtrise du vocabulaire, facilitée avec l'expérience. La culture semble être une barrière plus résistante et plus difficile à franchir. L'apprentissage culturel implique que l'apprenant assimile certains aspects d'une culture différente, aspects influençant la langue et le comportement. Comme l'apprenant est un usager potentiel de la langue dans un groupe social, Galisson recommandait déjà en 1989 un «niveau seuil de comportement» qui l'aiderait à comprendre les locuteurs natifs. Actuellement, on s'accorde à dire que l'on ne peut séparer langue et culture. L'apprentissage de la culture doit donc être intégré dans l'apprentissage de la langue, et dépasser le niveau de «civilisation», «*Landeskunde*», pour aborder des éléments plus profonds tels les systèmes de valeurs ou de croyances, et la vision du monde. Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même temps que la langue.

1. La compétence de communication

On distingue généralement, dans la compétence de communication, les composantes: linguistiques, paralinguistiques, sociolinguistiques, référentielles, discursives, stratégiques et socioculturelles, bien que cette dernière composante soit souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères (Binon et Claes, 1995). Nous allons voir comment toutes ces composantes de la compétence communicative comportent un aspect culturel aussi bien que linguistique.

La composante linguistique est l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques etc.). La structure d'une langue reflète souvent les thèmes importants de la culture. Ainsi, beaucoup de langues distinguent une forme formelle et une forme informelle d'adresse (tu et vous en français, *du* et *Sie* en allemand, *tu* et *Usted* en espagnol etc.), cependant la différence réside dans les

configurations contextuelles qui incitent les personnes à choisir une forme plutôt qu'une autre, et le passage de la forme formelle à la forme informelle se fait de manières très différentes d'une langue à l'autre. Par ailleurs, la structure complexe d'adresse en japonais reflète la structure sociale et hiérarchique pareillement complexe de cette société.

Le vocabulaire a un aspect culturel différent et important, pour sa part, puisqu'il est adapté à l'environnement naturel et culturel: il existe plus de termes pour désigner la neige dans les langues inuits que de termes pour désigner un chameau, et l'inverse est sans doute vrai dans les langues du Sahara. Des objets, des concepts nouveaux sont hérités d'une autre culture avec, en général, le mot les désignant dans la langue étrangère, comme par exemple les mots «bungalow», «sauna», ou même notre tomate, qui vient de l'aztèque «tomatl», notre chocolat, cacao ou pizza. Des problèmes de communication surgissent souvent lorsque la signification d'un mot diffère d'une langue à l'autre: ainsi le concept de «village» est différent en Inde ou en Europe, le concept «liberté» n'a pas la même signification en Europe qu'aux États-Unis d'Amérique. Si le concept «indépendance» a une connotation positive aux États-Unis, celle-ci peut être négative dans des cultures plus collectivistes (comme la Turquie par exemple), où l'interdépendance est plus valorisée. La culture a donc été définie, entre autres, comme un système de significations partagées. Si les significations diffèrent, des malentendus naissent, car on ne parle pas de la même chose: si le mot «mariage» est associé par les Américains du Nord à l'idée d'amour et de partenariat, les Japonais y associent la confiance, mais aussi le compromis, les restrictions, les obligations, la «fin de la vie», tandis que les Français, fidèles au stéréotype sans doute, associent le mariage à l'amour et à la passion. Ces associations montrent comment le dictionnaire mental est structuré, et quels mots sont disponibles à l'esprit en réponse à un stimulus donné. On découvre ainsi le champ de significations du mot, et on peut voir dans quelle mesure ces significations se recouvrent ou divergent d'une langue à l'autre.

La composante paralinguistique concerne les gestes, les mimiques et tout le langage du corps, ou ce qu'on appelle encore le langage non verbal. Dans ce domaine, la prudence est de mise, car des gestes peuvent être interprétés de manière différente ou même contraire à l'intention. Ainsi, faire un O en joignant le pouce et l'index signifie OK aux États-Unis, zéro en France, de l'argent au Japon, et est un geste obscène dans beaucoup de pays latins. De même, le sourire, que nous interprétons comme une expression de plaisir, est souvent une façon de cacher l'embarras ou même la douleur dans des cultures asiatiques. S'il est relativement facile d'observer comment les gens se saluent dans une culture donnée, les signaux infimes dans la composition du visage nous échappent la plupart du temps, et quelqu'un qui ne nous regarde pas

quand nous lui parlons nous irrite en général, tandis que dans sa culture cette personne exprime ainsi le respect.

La composante sociolinguistique est l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des variables de la situation de communication et des règles qui s'en dégagent. Ainsi, on ne s'adresse pas de la même façon à un ami qu'à un supérieur, à un étranger, etc. Comme nous l'avons vu plus haut, les manières formelles et informelles d'adresse varient selon les langues, mais aussi selon les cultures. Si en France on utilise facilement le prénom d'une personne accompagné de «vous», en Belgique francophone l'usage du prénom signifie automatiquement le tutoiement, et le prénom accompagné de vous ne s'entend que dans des situations comme 'chez le coiffeur'. Un correspondant étranger qui dans un reportage radio utilise soudain l'expression «ils s'en foutent» choquera, ou du moins étonnera facilement ses auditeurs francophones.

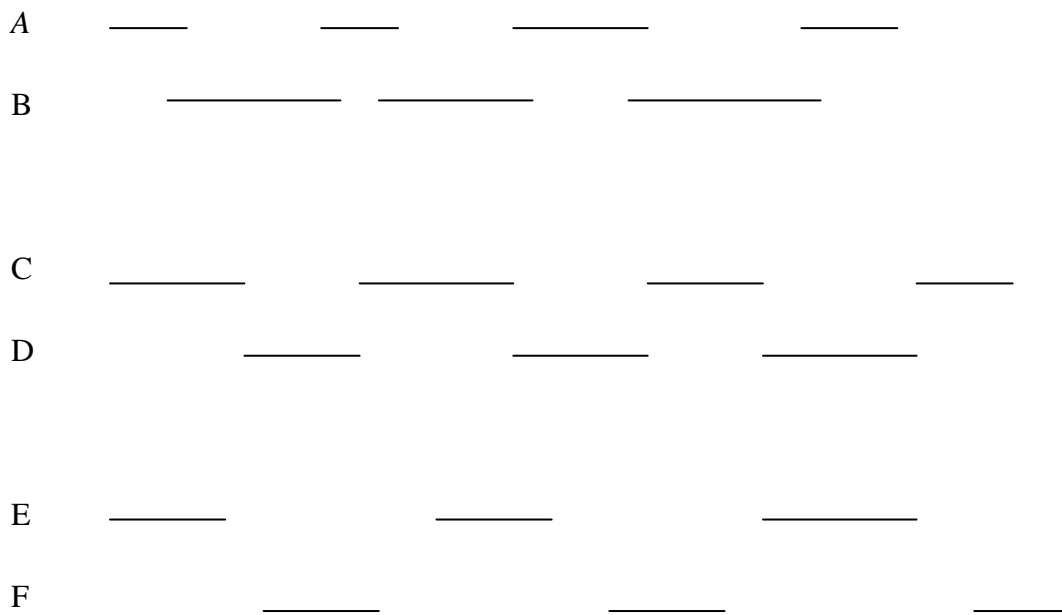
La composante référentielle est la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations, tels que les sports, l'économie, la politique, etc. Ces domaines sont en général abordés dans ce qu'on appelle les cours de «civilisation»: on étudie les institutions, les organisations et les données chiffrées d'un pays, on parle de la manière de se loger, de se nourrir, de se divertir, de travailler ou d'enseigner. La difficulté de lire un journal dans une langue étrangère réside souvent plus dans la connaissance de toutes ces références liées à l'actualité d'un pays ou d'une région que dans la connaissance de la langue. De même, la référence dans la publicité, ou les attentes que les personnes d'une culture peuvent avoir par rapport à la publicité, sont à prendre en compte par les grandes agences qui ne demanderaient pas mieux que de pouvoir faire de la publicité «globale» et des économies d'échelle par la même occasion. Dans tous les pays d'Europe, la publicité doit être avant tout honnête et informative: c'est le modèle normatif moyen européen. Cependant, des écarts apparaissent entre la publicité attendue et la publicité perçue: par-delà le modèle normatif moyen, les divergences s'affirment. Les attentes des consommateurs européens par rapport à la publicité peuvent être résumés dans un tableau (Bonnal, 1990).

| | Allem. | Dan. | Esp. | Fr. | G.-B. | Ital. |
|-------------|--------|------|------|-----|-------|-------|
| Créative | | | X | X | | X |
| Esthétique | | | X | X | | X |
| Amusante | | | | X | X | |
| Spirituelle | | | | | X | |
| Honnête | X | X | | | X | |
| Informative | X | X | | | | |
| Sérieuse | | X | X | | | |

Déjà, on voit se dessiner la séparation entre le Nord de l'Europe et le Sud, avec la Grande-Bretagne entre les deux. Nous y reviendrons plus bas.

La composante discursive est la capacité de comprendre et de produire certains types de discours, comme un fait divers, une fable, la macrostructure d'un mode d'emploi ou de la notice de la boîte d'un médicament. Ainsi, une présentation selon le modèle français (thèse, antithèse, synthèse) n'est pas nécessairement bien accueillie par des auditeurs de culture anglo-saxonne: ils la trouveront chaotique et manquant de structure et de clarté. Inversement, une présentation selon le mode anglo-saxon aura un effet souvent négatif sur des auditeurs latins qui la trouveront superficielle et simpliste (Bennett et al, 1998).

La composante stratégique concerne l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour réaliser et maintenir le contact avec les interlocuteurs, et gérer l'acte de communication en accord avec l'intention de communication du locuteur. Un aspect important et pourtant négligé de cette stratégie verbale est le tour de parole et l'interruption. Dans certaines cultures, l'interlocuteur doit montrer son intérêt en intervenant avant que l'autre n'ait terminé sa phrase (cultures latines: A et B). Dans d'autres cultures, l'interruption est vue comme impolie et inadmissible: on attend que la personne ait terminé sa phrase avant de commencer à parler (cultures anglo-saxonnes et allemandes: C et D), tandis que dans d'autres encore, il faut respecter une pause avant de répondre (cultures asiatiques: E et F).



La composante socioculturelle est la connaissance de la culture de l'interlocuteur: sa perception du temps, son échelle de valeurs par exemple. Les différences dans les valeurs provoquent de graves problèmes de communication. Les valeurs correspondent à ce qu'on accepte comme étant beau, bon et juste, et ce qui ne l'est pas. Ces valeurs influencent fortement le comportement, car chaque culture trouve des solutions, souvent différentes, aux questions fondamentales concernant l'homme, sa relation avec les autres, avec la nature, avec le surnaturel. Les réponses peuvent varier selon les cultures, mais aussi selon l'appartenance ethnique, religieuse ou sociale. Un politicien qui profite de sa position pour donner des emplois et des contrats aux membres de sa famille est considéré comme immoral dans la plupart des cultures occidentales, et on parlera de népotisme. Dans les cultures africaines, le politicien qui dans cette situation ne donnerait pas de travail aux membres de sa famille serait jugé immoral.

Ainsi, au dilemme de Trompenaars (1993, 1994) concernant la relation de l'homme à la nature, les réponses varient de 9 à 53% de répondants qui choisissent A plutôt que B dans le choix suivant:

- A. Cela vaut la peine d'essayer de contrôler les forces naturelles importantes, telles que le climat.
- B. La nature doit suivre son cours et nous devons l'accepter comme elle est et faire de notre mieux.

Si l'enseignement des langues étrangères privilégie surtout la composante linguistique, il néglige souvent les autres composantes et certainement les composantes stratégique,

paralinguistique et surtout sociolinguistique et socioculturelle. Or ces composantes constituent avant tout la dimension interculturelle de la compétence de communication et s'avèrent particulièrement importantes dans un monde multiculturel et économiquement global. Une prise de conscience des différences qui peuvent exister au niveau culturel devient donc de plus en plus indispensable.

2. Toutes les composantes clés d'une culture

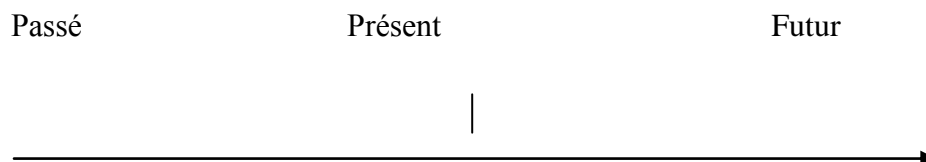
En observant la communication et l'interaction entre personnes appartenant à des systèmes culturels différents, Hall (1990) distingue trois composantes principales qui constituent autant de clés pour comprendre et déchiffrer le comportement de l'étranger: *le temps, l'espace et le contexte de communication*.

Le temps est perçu et organisé différemment d'une culture à l'autre. Il s'agit bien sûr de la ponctualité et de l'exactitude, appréciées par certains, moins importantes ou plus flexibles dans d'autres cultures. On peut se demander à partir de combien de minutes on est «en retard», à partir de combien de retard il faut s'excuser, combien de temps on va attendre quelqu'un, mais il s'agit aussi de l'importance relative accordée au passé, au présent et au futur. Trompenaars (1994) fait dessiner trois cercles pour ces trois temps, avec une taille et un recouvrement tels qu'on les perçoit: il visualise ainsi les différences entre les pays.

Un aspect extrêmement intéressant mis en valeur par Hall est la distinction entre *les cultures monochroniques et les cultures polychroniques*. Le temps monochronique est linéaire, tandis que le temps polychronique se caractérise par la simultanéité de différentes activités. On peut dire que les pays du nord de l'Europe sont plutôt monochroniques, et les pays du sud plus polychroniques. Il faut cependant insister sur le fait qu'en matière de différences culturelles, on n'est jamais dans une situation dichotomique, mais plutôt sur une ligne continue, sur laquelle on se situe tantôt plus d'un côté, tantôt plus de l'autre. C'est pourquoi le tableau qui reprend les différences entre les deux systèmes de temps est à utiliser prudemment (d'après Hall, 1990).

| Système polychronique | Système monochronique |
|--|---|
| Tâches simultanées | Une chose à la fois |
| Interruptions et changements admis | On se consacre exclusivement à une tâche |
| Les relations entre individus priment | L'exécution de la tâche prime |
| Programmes et projets peuvent être modifiés | Les programmes sont scrupuleusement suivis |
| Priorité aux proches | Réserve et distance: on ne dérange pas |
| Échanges, prêts et emprunts fréquents | Propriété bien définie |
| Exactitude relative | Exactitude extrême |
| Relations intenses et durables | Relations plus superficielles et éphémères |
| Manque de patience, on passe directement à l'action | Individus plus lents, plus méthodiques, moins engagés |
| Les engagements contraignants concernent les personnes | Les engagements contraignants portent sur le temps, les dates, la durée |

Dans l'enseignement des langues, on explique souvent la grammaire des temps en traçant une «ligne du temps», avec le passé à gauche, le présent au milieu et le futur à droite:



Dans beaucoup de cultures non occidentales, le temps est cependant représenté comme un cercle ou une spirale, sans aucun sens particulier:



Si nous ne «sentons» pas le temps ainsi, des personnes d'autres cultures ne comprennent pas plus notre ligne du temps.

La notion d'espace fait référence à l'attachement au territoire, fortement conditionné par la culture. On peut poser la question de ce que l'on considère comme territoire personnel ou non personnel: mon bureau, ma table de travail, mon tiroir, ma cuisine, mon frigo, ma voiture? Dans quelle mesure accepte-t-on que des étrangers occupent ces territoires sans permission? Les Américains, lorsqu'ils arrivent chez vous, entreront dans votre cuisine et se serviront dans le frigo sans rien vous dire... D'après Hall, le sens du territoire est aussi plus développé chez les Allemands que chez les Français, notamment concernant l'utilisation de la voiture. L'espace peut également être vu comme un signe de pouvoir: la superficie du bureau plus ou moins bien situé reflète souvent la position hiérarchique de l'occupant dans une entreprise.

Outre cette territorialité, l'espace ou la bulle personnelle dans laquelle on vit est un élément culturel important. L'accès dans cette bulle personnelle est interdit, sauf aux plus intimes, ou alors restreint et limité dans le temps (dans un ascenseur). La distance ou la proximité à laquelle on peut confortablement discuter avec une autre personne varie considérablement d'une culture à l'autre. Là encore, la différenciation se fait entre les cultures du Nord de l'Europe (y compris les cultures anglo-saxonnes) et celles du Sud. En effet, un Français discutant avec un Américain aura tendance à s'approcher jusqu'à une distance confortable pour lui, mais inconfortable pour l'Américain qui, se sentant menacé, reculera jusqu'à ce qu'il se trouve le dos au mur et s'esquive en s'excusant. Dans le même ordre d'idées, le contact physique, tel que s'embrasser pour dire bonjour ou toucher pour accentuer un point, sera plus ou moins normal ou fréquent selon la culture. Encore une fois, tout cela est bien relatif, puisque l'on trouvera des cultures, arabes par exemple, où la bulle personnelle est plus petite que dans la culture française.

Un tout autre aspect de la notion d'espace est celui auquel nous avons déjà fait référence avec la ligne du temps, notamment que nous lisons et regardons de gauche à droite et en général du haut vers le bas dans nos cultures occidentales. Or, dans de très nombreuses cultures on regarde un texte et une image autrement. Ceci est un aspect important des illustrations et de la publicité en particulier, où on discerne souvent un mouvement allant d'en bas à gauche vers le haut à droite, indiquant ainsi une certaine dynamique. De même, un cas célèbre est celui de telle marque de nourriture pour bébés avec son affiche divisée en trois parties : un bébé qui pleure, un petit pot de nourriture et un bébé qui rit, qui a fait chuter la vente du produit dans un pays arabe.

Le contexte de communication fait référence à la différence entre cultures à contexte riche et cultures à contexte pauvre. Cette notion correspond à l'importance du contexte pour comprendre un mot et pour pouvoir le traduire dans une autre langue: la signification peut varier selon le contexte. De même, la signification de la communication peut varier selon le contexte, du moins dans les cultures à contexte riche. Cela implique que dans ces cultures il n'est point besoin de tout dire, puisque le contexte est riche de sens. On peut ne rien dire, ou utiliser un code non verbal très raffiné, ou encore dire quelque chose tout en signifiant autre chose. On dit alors que le message est implicite. Ainsi, une jeune fille belge qui passe un an dans une famille en Indonésie racontait qu'un jour elle demanda à sa maman indonésienne si elle pouvait aller au cinéma. Celle-ci répondit: bien sûr, puis regardant le ciel d'un bleu éclatant, ajouta: tu ne crois pas qu'il va pleuvoir ? Ce message, pris explicitement ou à la lettre, suscite une réponse dans le sens de: mais non, il ne va pas pleuvoir, avec des doutes sur la santé mentale de la personne. Implicitement, ce que la femme veut dire, le message caché derrière les mots, c'est qu'elle préfère que la jeune fille n'aille pas au cinéma. Dans les cultures à contexte pauvre ou cultures explicites, on ne laisse pas de doute quant à la signification du mot, et «oui», c'est «oui». Une culture plus implicite évitera de demander ou de répondre directement: les messages seront implicites, indirects, et il faut pouvoir lire entre les lignes.

| Cultures implicites, à contexte fort | Cultures explicites, à contexte faible |
|---|--|
| Information intériorisée ou issue de la situation | Information par messages explicites |
| Indications non verbales, entre les lignes | Information spécifique |
| Accent sur la communication orale | Accent sur la communication écrite |

Les cultures germaniques, scandinaves et américaines sont explicites, tandis que les cultures latines sont plus implicites, alors que les cultures asiatiques peuvent être extrêmement implicites, et donc très difficiles à interpréter (voir aussi Usunier, 1990).

| Pays | Implicite, contexte fort | Explicite, contexte faible |
|-------------------|--------------------------|----------------------------|
| Allemagne, Suisse | | XXXX |
| Pays scandinaves | | XXXX |
| Les États-Unis | | XXX |
| France | X | X |
| Angleterre | XX | |
| Moyen-Orient | XXX | |
| Chine | XXX | |
| Japon | XXXX | |

Il convient de remarquer ici que l'Angleterre est plus implicite que les États-Unis, et que les Anglais, célèbres pour leur humour et leurs euphémismes (*understatement*), souvent trouvent les Américains trop directs, pas assez diplomatiques. A noter aussi que de par le monde, plus nombreuses sont les cultures implicites que les cultures explicites, et que cet aspect est une des difficultés essentielles et des plus grandes dans la communication interculturelle. L'extrême qualité implicite que l'on retrouve au Japon se reflète aussi dans la langue. En effet, dans les cultures collectivistes, qui sont aussi implicites, on évite d'être direct pour se protéger la face et pour protéger la face de l'autre. On évitera donc de dire «non», car cela fait perdre la face à l'autre, mais on trouvera de multiples façons de dire, ou plutôt d'indiquer «non» sans le dire: «je ferai de mon mieux» n'est pas à prendre à la lettre comme une personne explicite le ferait, mais à interpréter comme «c'est impossible». Cette façon de parler est souvent perçue comme confuse et même malhonnête, mais est en fait pour celui qui parle une marque de politesse et de respect. Si en français (ou dans une autre langue européenne) on demande: «Vous n'avez pas son numéro de téléphone?», la personne interpellée, qui ne l'a pas répondra «Non, je ne l'ai pas». En japonais, elle dira: «Oui, je ne l'ai pas», ce qui laisse un interlocuteur européen perplexe. Ce que le Japonais veut dire est: «oui, ce que vous dites est juste, je n'ai pas son numéro de téléphone». Il est clair dans cet exemple que la culture japonaise est plus orientée vers l'autre que vers soi-même.

3. La compétence interculturelle

Comme nous l'avons vu, la compétence de communication interculturelle implique plus que la connaissance de la langue en tant que code linguistique comprenant grammaire et vocabulaire. Or, dès qu'on parle une autre langue, on entre dans un autre modèle culturel, et il devient essentiel de lier à cette compétence linguistique toutes les autres composantes d'une réelle compétence de communication. Afin de comprendre, d'accepter et de tolérer la différence, il faut commencer par la discerner, et être capable de le faire sans juger.

Cette compétence de communication entre cultures s'exerce à plusieurs niveaux, et pas seulement au niveau des différences entre pays. A l'intérieur d'un même pays, les personnes sont différentes de par leur région, leur ethnicité, leur religion, leur langue, mais aussi de par le sexe, la génération et l'éducation ou la profession. Hofstede (1991), Bollinger et Hofstede (1987) définit la culture comme «la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre». Cependant, les différences entre pays semblent être dominantes par rapport aux autres variables.

Liées aux langues européennes sont les cultures correspondantes, et des tendances communes aux cultures «germaniques» (pays germanophones, pays anglo-saxons, pays scandinaves, Pays-Bas) se distinguent de celles qui sont communes aux cultures «latines» (de langues romanes). Gauthey et Xardel (1990) résument les contrastes européens comme suit:

| Tendance latine | Tendance anglo-saxonne |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - raisonnement déductif (les concepts d'abord) - organisation polychronique (temps flexible, exécution de tâches simultanées) - communication implicite importance relative du non-dit et du langage non verbal - importance de la relation émotionnelle dans le travail - orientation «être» qualité de la vie consommer | <ul style="list-style-type: none"> - raisonnement inductif (les faits d'abord) - organisation monochronique (respect du temps, exécution des tâches séquentielles) - communication explicite importance du langage verbal concision dans les messages - séparation travail, relations - orientation «faire» travailler dur pour réussir |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - religion catholique - formalisme élevé protocoles, rites, étiquettes séparation «tu/vous» - résistance au changement conservateur démocratie chrétienne - hiérarchisation élevée structure pyramidale autoritaire nombreux niveaux hiérarchiques faible mobilité sociale importance du rôle des élites système éducatif sélectif - syndicat faible syndicalisation idéologiques non intégrés à la vie de l'entreprise - flux de décision ordre - taille des entreprises petites et moyennes dominantes % masse salariale - développement économique intermédiaire | <ul style="list-style-type: none"> épargner - religion protestante - formalisme faible simplicité appréciée pas de séparation «tu/vous» - faible résistance au changement réformateur social-démocratie - faible hiérarchisation structure râteau participative moindre nombre de niveaux forte mobilité sociale peu d'élites système d'éducation démocratique - forte syndicalisation pragmatiques intégrés à la vie de l'entreprise - débat - grandes entreprises - élevé |
|---|--|

Il est bien clair que cette séparation n'est pas aussi nette, et qu'une fois de plus il faut penser en termes de ligne continue plutôt qu'en termes de noir et blanc.

Le comportement est déterminé par d'autres variables que la variable culturelle. Nous sommes déterminés en premier lieu par la variable universelle qu'est la nature humaine: nous sommes tous des hommes, nous commençons à sourire deux mois après la naissance, nous devons manger pour vivre, nous parlons. Ce sont les différences dans la manière de faire tout cela, ou dans les significations attachées à ces événements qui distinguent un groupe d'hommes d'un autre: nous avons vu que le sourire peut avoir de significations différentes, nous savons varier que la manière de manger, ce qu'on mange, comment, avec qui et quand, et que nous parlons des langues différentes. Ces variables culturelles ont un fort impact sur le comportement, et peuvent causer des malentendus dans la communication. A ces variables universelles et culturelles, il convient d'ajouter les variables individuelles: la personnalité, le caractère. Si les

variables universelles sont héritées, et que les variables culturelles sont apprises, en famille, à l'école, au travail, les variables individuelles sont en partie héritées et en partie apprises.

| | | |
|-------------------------|-----------------------|----------------------|
| Variables universelles | Nature humaine | Héritées |
| Variables culturelles | Spécifiques au groupe | Apprises |
| Variables individuelles | personnalité | Héritées et apprises |

Tous ces comportements sont des formes de communication. On pourrait dire que le besoin de communiquer se situe au niveau universel, tandis que les différentes manières de communiquer sont culturellement variables. Comme ces variables culturelles sont apprises, on peut présumer qu'il est possible d'en apprendre d'autres, comme il est possible d'apprendre une autre langue. Dans l'apprentissage des langues, on distingue la connaissance explicite de la grammaire et du vocabulaire (composante linguistique) et la compétence implicite (l'usage). Cette distinction entre connaissance et compétence est intéressante au niveau interculturel, car là aussi, on peut apprendre c'est-à-dire acquérir des connaissances sur la culture (le savoir), mais encore faut-il acquérir la compétence (le savoir-faire). Cette compétence, tout comme dans l'apprentissage linguistique, ne peut se développer que par la pratique. La pratique est holistique, elle intègre connaissance et compétence, et permet d'arriver à un changement de comportement (le savoir-être).

Comme conclusion, et pour en revenir à la compétence de communication telle que nous l'avons décrite avec ses différentes composantes, on pourrait dire qu'une véritable compétence communicative interculturelle requiert non seulement l'apprentissage du code linguistique, mais aussi la connaissance et la pratique des autres composantes, notamment sociolinguistiques et socioculturelles. L'apprentissage de la langue et de la culture vont de pair à tous les niveaux, et l'un ne se fait pas sans l'autre si le but est une compétence de communication.

Références bibliographiques

1. Bennett, John, M-T. Claes, J. Forsberg, N. Flynn, W. Obenaus, T. Smith. 1998. *Doing effective presentations in an intercultural setting*. Vienne, Ueberreuter.
2. Binon, Jean et Marie-Thérèse Claes. 1995. Intercultural communication and negotiation in abusiness environment. In: Jensen, A.A, K. Jaeger & A. Lorentsen (eds). *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol. II: The adult learner*. Aalborg University.
3. Bollinger, D. et G. Hofstede. 1987. *Les différence culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes?* Paris, Les Editions d'Organisation.

4. Bonnal, Françoise. 1990. Les goûts publicitaires des européens. In D. Schnapper et H. Mendras. *Six manières d'être européen*. Paris, Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines.
5. Galisson, Robert. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris, CLE International, Collection D.L.E.
6. Gauthey, Franck et Dominique Xardel. 1990. *Le management interculturel*. Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je?
7. Hall, Edward T. et M. Hall. 1990. *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Maine, Intercultural Press.
8. Hofstede, Geert. 1991. *Cultures and organisations. Software of the mind*. Londres, McGraw-Hill.
9. Lambert, Wallace.E. 1972. Developmental aspects of second language acquisition. In Lambert W.E. *Language, psychology, and culture. Essays*. Selected and introduced by Anwar S. Stanford CA, Stanford University Press, 9-31.
10. Trompenaars, Fons. 1993. *Riding the waves of culture*. Londres, N. Brealey.
11. Trompenaars, Fons. 1994. *L'entreprise multiculturelle*. Paris, Laurent Du Mesnil, Collection institut du management d'EDF et de GDF.
12. Usunier, Jean-Claude. 1990. *Management international*. Paris, Presses Universitaires de France.

**Contribuții epistemologice și praxiologice la fundamentarea unei noi științe a educației.
Recenzie la monografia colectivă *Pedagogia culturii emoționale*, autoare Maia Cojocaru-
Borozan, Corina Zagaievschi**

Monografia *Pedagogia culturii emoționale* este un răspuns articulat la problematica afectivă a lumii contemporane în perspectiva educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Lucrarea comportă titlul generic al noii direcții de cercetare în R. Moldova – *Pedagogia culturii emoționale* –, recunoscută de comunitatea științifică și promovată intens, în ultimii ani, de autoarele monografiei. Apariția și dezvoltarea în sistemul științelor educației a *Pedagogiei culturii emoționale* semnifică tendința autoarelor spre pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru educația emoționalității în mediul școlar. Formarea formatorilor constituie o problemă fundamentală angajată la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ ca resursă de (auto)perfecționare permanentă a acestora într-un context pedagogic deschis, determinat de dinamica proprie societății contemporane în cheia paradigmei educației bazată pe inteligență emoțională. Or, urmărind evoluția modelelor de formare a cadrelor didactice, autoarele elucidează idei confirmate în timp, ce anticipează teza dezvoltării culturii emoționale ca fundament psihologic al formării formatorilor la un nivel calitativ superior.

Conținutul de idei al textului, descris prin valorificarea unei terminologii specifice, susține epistemologic pedagogia culturii emoționale prin sintagme științifice corect formulate la

intersecția mai multor științe pedagogice, corelarea cărora permite avansarea și argumentarea conceptului „pedagogia culturii emoționale”, ce constituie o miză epistemologică și de politică a educației.

Actualitatea și importanța acestei cercetări rezultă din comentariile concluzive de valoare desprinse din opiniile unor reprezentativi cercetători în domeniul psihologiei educației și al emoțiilor, prezentate de autoarele monografiei, cele mai reprezentative fiind: „pedagogia emoțională este știința educației preocupată de cercetarea, proiectarea și dezvoltarea competențelor emoționale ale persoanelor implicate în educație” (D. Chabot), disciplinarea comportamentului afectiv asigură succesul (Charles Manz), „sporirea coeficientului emoțional (QE) este posibilă prin formarea competențelor emoționale” (D. Goleman), „competențele emoționale au rolul prioritar în managementul carierei profesionale” (R. Palomera), „cultura emoțională individuală se integrează în procesele de culturalizare afectivă a societății” (D. Goleman), „cultura emoțională este factorul dinamizator al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice” (Г. Ястребова), „nivelul de cultură emoțională influențează calitatea serviciilor profesionale” (B. Gendron), idei dezvoltate și în cercetările M. Cojocaru-Borozan, 2007-2014, „teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice” argumentând ideea necesității de a forma formatorii pentru educația emoționalității.

Meritul autoarelor constă în faptul că sesizează importanța prelungirii analizelor consacrate și fixate doar la nivelul *inteligenței emoționale* spre o zonă cu mai mare deschidere *pedagogică și socială* (susținută de o literatură de specialitate substanțială) – avem în vedere zona *culturii emoționale* a cadrelor didactice. La acest punct al investigației, devine posibilă angajarea problemei sociale la nivel epistemologic prin „reconceptualizarea formării profesionale a cadrelor didactice” în vederea dezvoltării în plan afectiv, domeniu care, teoretic și practic, rămâne insuficient explorat științific.

Structura monografiei este concepută în cinci capitole. Capitolul 1., *Nucleul epistemic al pedagogiei culturii emoționale*, include cadrul conceptual al culturii emoționale, abordează paradigmele culturii emoționale consacrate în plan axiomatic, modelul teoretic structural-funcțional al culturii emoționale și normativitatea pedagogică vizând sistemul principiilor exprimării emoțiilor. Capitolul 2 conține obiectul de studiu al pedagogiei culturii emoționale – educația emoționalității umane –, descrie conceptul pedagogic „educație pentru dezvoltare emoțională”, prezintă funcțiile culturii emoționale, legitățile și mecanismele dezvoltării afective și conceptele pedagogice fundamentale necesare discursului științific privind cultura emoțională. Autoarele au formulat și au fundamentat teoretic criteriile, indicatorii, descriptorii de performanță emoțională. Capitolul 3

include metodologia de cercetare pluridisciplinară a fenomenului culturii emoționale prin anumite instrumente de cercetare pedagogică a culturii emoționale și elucidează specificitatea studierii problemelor afectivității umane. În capitolul 4 sunt descrise tehnologiile educaționale specifice dezvoltării afective într-un cadru aplicativ concret al învățământului superior pedagogic, abordând diverse experiențe metodologice ale dezvoltării afective pentru asigurarea sănătății mintale.

În conținutul monografiei, *pedagogia culturii emoționale* este abordată ca o știință a educației ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în proiectarea și realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori afective raportate la idealul educațional.

Relevanță socioprofesională obțin valorile culturii emoționale a cadrelor didactice ce asigură afirmarea profesionalismului în cariera pedagogică. Se urmărește, în textul științific, ideea privind necesitatea consilierii și motivației cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională și inserția socială prin valorile culturii emoționale într-un cadru aplicativ descris în capitolul 5.

Din textul științific al lucrării desprindem ideea că *nucleul epistemic al pedagogiei culturii emoționale este asigurat de:* cadrul conceptual unitar al culturii emoționale și al paradigmatelor consacrate în plan axiomatic; modelul teoretic structural-funcțional al culturii emoționale; obiectul de studiu specific – educația emoționalității umane; legitățile și mecanismele dezvoltării culturii emoționale ce reflectă raporturile dintre conceptele pedagogice fundamentale de maximă stabilitate epistemică și conceptele aplicative; criteriile, indicatorii, descriptorii de performanță ai culturii emoționale; metodologia specifică de abordare pluridisciplinară a fenomenului culturii emoționale; normativitatea pedagogică vizând sistemul principiilor exprimării afective în conduita deontologică; tehnologii educaționale specifice de dezvoltare a culturii emoționale validate experimental; promovarea/integrarea valorilor culturii emoționale în sistemul standardelor de formare profesională relevante pentru afirmarea profesionalismului pedagogic.

Pedagogia culturii emoționale se afirmă ca model axiomatic prin funcția de educație a emoționalității, dar și prin funcția de promovare și dezvoltare a valorilor culturii emoționale. În conținutul lucrării, autoarele descriu dimensiunea pedagogică a dezvoltării culturii emoționale, proces etapizat, orientat spre formarea competențelor emoționale și sociale, gradul de dezvoltare a culturii emoționale fiind reprezentat de măsura dezvoltării unui sistem de competențe emoționale ce optimizează eficiența socială.

Monografia este destinată studenților, masteranzilor, doctoranzilor, cercetătorilor și cadrelor didactice. În această perspectivă, apreciem ca fiind relevante criteriile evaluării culturii emoționale, elaborate în lucrare (*respectul de sine și de alții, orientarea emoțională, creativitatea emoțională*).

pedagogică, cunoștințe sistematizate privind viața emoțională, gestionarea stresului și implicare comunicativă optimă, comunicarea emoțiilor, toleranța comunicativă, comportament prosocial, optimism existențial și responsabilitate pedagogică), acestea corelând cu indicatorii și valorile culturii emoționale cu specificitate pedagogică interpretate la nivelul modelului de reconceptualizare a formării formatorilor.

Ca urmare, în text se face referire la competențele emoționale ale cadrelor didactice: *implicarea emoțională optimă, activismul emoțional, flexibilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, expresivitatea emoțională, rezistența afectivă la stres, creativitatea emoțională* etc.

În concluzie, susținem că monografia colectivă, elaborată de M. Cojocaru-Borozan și C. Zagaievschi, este o lucrare originală și utilă pentru cadrele didactice, ce conține suficiente argumente epistemologice de natură filosofică, psihologică, sociologică și pedagogică, necesare pentru a fundamenta pedagogia culturii emoționale în sistemul științelor educației.

Vlad Pâslaru,

dr. hab., prof. univ., Academia de Științe a Moldovei

Educația elevilor în spiritul toleranței pentru un mediu social bazat pe inteligență emoțională. Recenzie asupra monografiei *Educație pentru toleranță. Sugestii metodologice*, autoare Lilia Balțat

Importanța și necesitatea acestui studiu se explică prin faptul că în societatea contemporană, marcată de un înalt grad de dinamism social, toleranța este mai necesară ca oricând, deoarece confruntările, care iau amploare, constituie o amenințare universală, potențială pentru orice persoană sau regiune. Din aceste rațiuni, una dintre preocupările actuale ale conceptorilor de curricula pentru formarea cadrelor didactice este clarificarea semnificației toleranței pedagogice și dezvoltarea acestei competențe în procesul formării profesionale inițiale și continue, problemă soluționată în domeniul pedagogiei toleranței – știință a educației, ce are ca obiect de studiu educația pentru toleranță.

Autoarea prezintă într-un limbaj specific psihologiei educației, judecând de valoare prin care demonstrează că sistemul de formare a cadrelor didactice exprimă sensibilitate, devenind, în acest sens, un spațiu al formării moral-spirituale prin valorile toleranței în perspectiva consolidării sistemului de valori existențiale ale agenților educației. Toleranța pedagogică a cadrelor didactice este o competență profesională ce include atitudini constructive individuale și

profesionale, ce activează capacitățile de evaluare obiectivă a situațiilor tensionante, comunicare eficientă și formularea deciziilor adecvate pentru anticiparea apariției conflictelor pedagogice.

Viața afectivă cotidiană a agenților educației influențează considerabil asupra adaptării socioprofesionale, generând efecte constructive, dar și distructive. În acest sens, trăirile emoționale nu pot fi neglijate în procesul educațional, marcat de preponderența muncii emoționale, fapt care explică necesitatea investigației unui domeniu mai puțin cercetat, cu profunde implicații psihosociale, întărind, astfel, convingerea privind *actualitatea temei acestei lucrări pentru științele educației*. În acest context, formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice devine o oportunitate socială în perspectiva educației pentru toleranță a elevilor.

Evaluarea obiectivă a curriculumului la dirigenție pentru învățământul preuniversitar permite constatarea că acesta conține obiective specifice educației pentru toleranță, care se dovedesc a fi insuficiente pentru promovarea valorilor toleranței în mediul educațional în condițiile actuale ale tensiunilor de ordin cultural, socioeconomic și politic. Din aceste considerente, autoarea formulează anumite sugestii metodologice privind educația pentru toleranță la preadolescenți.

Elaborată într-un limbaj pedagogic elevat și actualizat exigențelor avansate cercetărilor pedagogice, lucrarea este destinată studenților pedagogi și profesorilor școlari, conține îndrumări metodologice necesare pentru proiectarea activității educative pe dimensiunea educației pentru toleranță și anumite recomandări pentru dezvoltarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice (ce pot fi valorificate cu succes în organizarea seminarelor metodologice pentru personalul didactic).

Prin fundamentarea teoretică a conceptului pedagogic *Educația pentru toleranță*, lucrarea își definește *noutatea științifică și originalitatea* pentru domeniul *Științe ale educației*, autoarea reușind să întemeieze epistemologic o nouă competență profesională a cadrelor didactice, relevând cu succes valorile toleranței pedagogice a cadrelor didactice.

În intenția de a explica fenomene ale interacțiunii socioeducaționale, autoarea prezintă analiza unui sistem de paradigme ale comunicării pedagogice bazate pe valorile toleranței, promovate în ultimul timp de forurile internaționale și naționale, în condițiile provocărilor actuale generate de diversitatea interculturală, de varii opinii și credințe etc. În lucrare se înregistrează noi exigențe privind eficientizarea comportamentelor comunicative, concepute ca strategii de formare a conduitei tolerante a elevilor și ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

În acest sens, **educația pentru toleranță** formulează răspunsuri la problematica lumii contemporane prin tendința de renovare a referențialului profesional al cadrelor didactice.

Prin argumente relevante cercetării, autoarea demonstrează că profesorii școlari au nevoie de pregătire specifică pentru a exprima gândire tolerantă și constructivă, pentru a aplica demersuri

educative necesare promovării valorilor umane fundamentale validate în materie de drepturi ale omului. Important, în context universitar, devine faptul să extindem semnificația **toleranței pedagogice**, pentru a învăța să recunoaștem valoarea fiecărei persoane, deoarece această convingere reprezintă fundamentul etic al comunicării educaționale. În lucrare se argumentează rolul învățământului superior pedagogic pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice pe direcția racordării procesului de autoformare a toleranței pedagogice pentru valorificarea situațiilor de învățare în vederea educației pentru toleranță. Formarea toleranței pedagogice le va asigura pedagogilor **dezvoltarea culturii toleranței sociale**.

Valorile educației pentru toleranță pot fi integrate în curricula educației școlare prin eforturi de continuă dezvoltare profesională a cadrelor didactice, pentru ca această dimensiune a educației să nu devină sursă de posibile dificultăți pentru educatori și să nu facă obiectul unor variate interpretări în comunitatea școlară, dar să excludă percepția că acest tip de educație constituie o amenințare pentru alte sisteme de valori.

Activitatea educațională implică dezvoltarea optimă în plan socioafectiv a cadrelor didactice, reflectată în competențe emoționale, cumulate în cultura emoțională, ce le asigură acestora un comportament echilibrat, motivat și orientat valoric.

Ghidul metodologic, conceput ca o sursă de informare, este destinat și cadrelor didactice universitare și profesorilor școlari, cercetătorilor și persoanelor interesate de problematica toleranței pedagogice, studenților și doctoranzilor care studiază domeniul complex al pedagogiei culturii emoționale și al psihologiei muncii. Organizată în trei capitole, structura lucrării prezintă repere teoretice și metodologice privind integrarea valorilor toleranței în stilul educațional.

Lucrarea apare cu scopul de a explica și exclude multiple fenomene ale intoleranței școlare și sociale, conflicte intra-/interpersonale, ce se consolidează, evident, în societatea modernă, afectând calitatea vieții sociale, în perspectiva integrării valorilor culturii emoționale în stilul de comunicare socială.

În concluzie, apreciem înalt ghidul metodologic elaborat de Lilia Balțat, „Educație pentru toleranță. Sugestii metodologice”, deoarece acesta constituie un real ajutor metodic pentru diriginții școlari preocupați de formarea personalității elevilor, exprimându-mi ferma convingere că, prin textul științific al lucrării, autoarea se impune ca un cercetător al carierei pedagogice, care a reușit să dezvolte conținutul curricula la dirigenție pentru învățământul preuniversitar, contribuind astfel la dezvoltarea domeniului Pedagogia toleranței și, prin aceasta, a Pedagogiei culturii emoționale.

Larisa Sadovei, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*,
Tatiana Scurtu, *director adjunct pentru educație*,
LT „Gheorghe Ghimpu” din s. Colonița

