

Educația pentru timpul liber al familiei: unele repere teoretice, metodologice și aplicative

Larisa Cuznețov, *dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Abstract

The study reflects some theoretical, methodological and praxiological aspects of education for recreation/leisure. Education for recreation / leisure is approached as a value and priority in the child formation and self-education in the framework of the family. Elaborated educational strategies have been experienced already and they are open to further improvement by researches and parents and they are devoted to kindergarten children, pupils and adolescents.

Keywords: *family, family education, self-education, aspects of education for recreation/leisure, behavioral model, family culture, value, theoretical, methodological and praxiological bases, parent competence, formal – non-formal – informal education, effective parent.*

Deseori participăm la discuții, suntem martori la un șir de întrebări pe care le adresează părinții pedagogilor și psihologilor cu referire la problema educației copiilor, pentru ca ei să fie capabili a-și planifica și folosi rațional și interesant timpul liber. Pe părinți îi interesează dacă este corect ca adulții să se implice în organizarea timpului liber al copiilor lor (46%). Unii dintre adulți consideră că este important să învățăm copilul a munci eficient, dar timpul liber vor învăța ei și singuri a-l valoriza și consuma, când vor crește mari (54%). Specialiștii din domeniul științelor educației [4; 5; 6; 8; 10] consideră că abilitățile și competențele individului de a-și organiza eficient timpul liber sunt într-o strânsă legătură cu educația și cultura acestuia. Desigur că acțiunile, conduita și faptele persoanei în procesul muncii ne pot sugera multe lucruri despre om, însă studiul empiric demonstrează faptul că mult mai profund putem cunoaște persoana după modul în care își valorifică timpul liber. Programul și timpul de muncă sunt prevăzute și reglementate din exterior, de variate programe, contracte de muncă, coduri profesionale și fișe de post. Trebuințele vitale pentru asigurarea existenței îl obligă pe om să muncească bine, pe când timpul liber, conținutul, modalitatea și strategia de planificare, organizare și valorificare a acestuia depind de educația primită în copilărie; de modelele comportamentale însușite în familie, de regimul de viață pe care îl urmează omul și, desigur, de cultura lui. Are absolută dreptate B. Russel când afirmă *că folosirea înțeleaptă a timpului liber este un produs al culturii și al educației* [Apud 1]. Ținem să completăm acest gând lucid cu ideea că folosirea rațională și înțeleaptă a timpului liber, educația pentru timpul liber încep în familie de la cea mai fragedă

vârsta și continuă întreaga viață, prin eforturi sistematice de autoeducație și autoperfecționare, depuse de persoană.

Viziuni interesante cu privire la conexiunea educației și valorificarea eficientă a timpului găsim în operele pedagogilor din toate epocile. Considerăm că merită o atenție deosebită ideea lui I.A. Comenius, care ne *învață că cel mai important în educație nu este să câștigăm timp, ci să-l pierdem cu folos*. La rândul său, J.J. Rousseau ne sugerează că *o regulă utilă a oricărei educații constă în faptul de a ști cum să pierdem timpul* [Apud 3].

Studiul aspectului vizat ne orientează spre problema *educației pentru timpul liber*, abordată de cercetătorii din domeniul științelor educației în contextul noilor educații [2; 3; 4; 5 etc.]. Despre necesitatea, obiectivele și conținutul educației pentru timpul liber scrie convingător C. Cucuș. Cercetătorul menționează faptul că în condițiile în care timpul liber are tendința să crească, adică să sporească în ceea ce privește durata lui, oamenii trebuie să fie învățați a se bucura de acesta. Fără o pregătire adecvată, timpul pentru sine poate deveni o povară, un motiv al decăderii, al alunecării în plictiseală și inactivism. În acest sens, autorul scoate în evidență patru traiectorii acționale: obișnuirea indivizilor de a-și gestiona cât mai bine temporalitatea pentru a dispune și de timp liber; *încărcarea timpului liber* cu activități recreative, productive etc., care ar aduce bucurii și împliniri persoanei în cauză, tonificând existența și accentuând gustul de a trăi; realizarea unor alternanțe și complementarități adecvate între activitățile din cadrul timpului liber (psihofizice/activități cu caracter sportiv; de practicare a culturii fizice, spirituale, morale, de plăcere, de interacțiune, necesare, distractive, informative, obligatorii etc.); corelarea activităților din timpul liber cu practicile formale sau cvasiformale, în perspectiva valorificării lui la scară socială prin diferite tipuri de voluntariat și participări în asociații, cluburi/școli ale femeilor, persoanelor în etate, copiilor cu nevoi speciale etc. [3]

Un alt cercetător român, S. Cristea, abordează educația pentru timpul liber prin prisma activităților specifice educației non-formale, proiectate, realizate și dezvoltate în afara școlii. Acestea sunt divizate de către cercetător în ***două categorii distincte: activități perișcolare și activități parașcolare*** [2]. Astfel, ***activitățile perișcolare*** sunt organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber prin intermediul *resurselor tradiționale* (de tipul excursiilor, cluburilor, taberelor, vizitelor/vizionării spectacolelor de teatru, operă, balet, filmelor, expozițiilor etc.) și al *resurselor moderne* (de tipul discotecii, videotecii, mediatecii; instruirii asistate de calculator; rețelelor de programe non-formale; radio, tv școlară etc.).

Activitățile parașcolare sunt organizate în mediul socioprofesional ca soluții alternative de perfecționare, reciclare, instruire permanentă, instituționalizate special la nivel de presă pedagogică, emisiuni radiofonice și televizate școlare; cursuri, conferințe tematice cu programe speciale de educație și autoformare permanentă [Ibidem].

Gradul de investigație a problemei cu privire la planificarea și dirijarea timpului liber în cadrul școlar este modest, dar totuși literatura consacrată de ultimă oră reflectă unele aspecte ce țin de managementul timpului liber (C. Cucuș), de conținutul și tipurile de activități destinate valorificării timpului liber al elevilor (S. Cristea; I. Nicola; E. Weber; J. Dumazedier; И.П. Подласый etc.), dreptul la odihnă, la joc și activități recreative în timpul liber (M. Djuvara; I. Dogaru; M. Dumitrana), pe când problema educației pentru timpul liber în cadrul familial este abordată insuficient. Lipsa timpului liber pentru membrii adulți ai familiei din cauza programului profesional încărcat și a distorsiunilor sau lipsei organizării lui eficiente la copii, pe parcursul și la sfârșitul săptămânii, devine o problemă din ce în ce mai acută, pe care vom încerca s-o abordăm într-o optică științifică, dar accesibilă pentru realizarea în practică de către părinți și pedagogi.

În contextul dat, cercetarea noastră va fi axată pe determinarea unor aspecte teoretice, metodologice și praxiologice ale educației pentru timpul liber în cadrul familiei în corelație cu autoeducația, formarea și autoperfecționarea personală a individului. În primul rând, recurgem la explicația fenomenului existențial *timp liber*. Așadar, *timpul liber* reprezintă perioada din viața omului în care acesta se eliberează de orice obligații și este liber să-și aleagă anumite activități sau preocupări. **Timpul** reprezintă o dimensiune a existenței umane, care îi permite omului să acumuleze o anumită experiență de viață. Important este să reținem **fenomenul ireversibilității timpului**, ca să nu avem apoi remușcări de conștiință cu privire la faptele noastre, modul de viață ales, calitatea acesteia. **Timpul liber** poate fi definit ca intervalul de timp pe care îl folosim la bunul nostru plac, care poate fi planificat și dirijat în conformitate cu propriile imbolduri, interese, dorințe, alegând și realizând activitățile care corespund înclinațiilor și aspirațiilor personale. Ideea de timp liber nu este nouă, ea este vehiculată încă din Antichitate și credem că acest fapt nu trebuie să ne mire, deoarece, dacă oamenii muncesc, practic, întreaga viață, apoi desigur că, în conformitate cu logica existenței umane, ei trebuie să aibă un răgaz, ca să se odihnească. Astfel, Aristotel menționa *că timpul liber nu înseamnă sfârșitul muncii, ci, dimpotrivă, munca înseamnă sfârșitul timpului liber* [Apud 1]. Această idee este valoroasă prin faptul că scoate în evidență caracterul continuu al muncii. **Munca** reprezintă factorul decisiv al existenței umane și al devenirii personalității, indicând concomitent asupra posibilității de alternare a muncii și timpului liber, orientându-ne subtil spre o altă noțiune – „bugetul de timp”. Literatura de specialitate elucidează definiții, caracteristici și viziuni cu privire la conceptul nominalizat [1; 2; 3; 4; 5; 7]. Analizând esența acestora, putem conchide că bugetul de timp al omului reprezintă resursele temporale de care dispune individul și care se constituie din trei mari secvențe: *timp de muncă* destinat studiilor, activității profesionale; *timp de soluționare a*

necesităților fiziologice, social-culturale/gospodărești și timpul liber, trăit la bunul plac al omului [1; 3].

Primul aspect ține mai mult de axiologie, deoarece anume conținutul acestei secvențe de timp poate avea caracter valoros, profund cognitiv și moral, atunci când individul îl planifică și îl consumă rațional, lărgind sfera de cunoaștere, autoperfecționare, dezvoltare a creativității, optimizând propria conduită, viața sa și a altor persoane. Secvența de timp apreciată de persoană ca timp liber are caracter informal, fiind resimțită ca apropiată și plăcută, trăită de subiect în afara obligațiilor legate de învățatură, profesie sau activități gospodărești, de care beneficiază, de facto, fiecare persoană și pe care o putem valorifica diferit, rezervând timp și pentru relaxare, odihnă, reflecții, meditații, autoanalize, introspecții, astfel încât propria poziție, atitudinile, capacitățile de autoperfecționare ale acestuia să contribuie esențial la îmbunătățirea modului de viață, asigurând sporirea calității ei, făcându-l fericit pe om.

Literatura de specialitate din domeniul științelor economice reflectă mai multe optici privind rolul timpului în activitățile umane. Viziunile economiștilor au fost sintetizate în următoarele trei abordări: *timpul ca substanță primordială; timpul ca sistem referențial; concepția relațională despre timpul economic* [1; 7]. *Timpul ca substanță primordială* are ca suport teoretic concepția timpului ca resursă. Momentul-cheie, aici, rezidă în faptul că ***timpul este o resursă limitată atât pentru individ, cât și pentru societate***. De aceea economisirea timpului este o problemă centrală pentru societatea modernă. Axându-se pe acest postulat, specialiștii din domeniul economiei au formulat și fundamentat ***legea generală a economiei de timp***, conform căreia bunurile economice vor avea valoare obiectivă dată de timpul de muncă folosit [1].

Ca să abordăm într-un mod eficient și coerent educația pentru timpul liber, ne-am axat și pe analiza celor trei optici din perspectiva științelor economice, ceea ce ne-a orientat, cu siguranță, spre problema ***managementului timpului*** și a formării competențelor parentale, a autoeducației și autoperfecționării acestora. Conceptul nominalizat presupune stabilirea unui control asupra timpului, repartizarea lui în funcție de graficul de muncă, necesitățile și aspirațiile individului. Managementul timpului se bazează pe trei repere: planificarea, organizarea și monitorizarea secvențelor de timp necesare pentru realizarea activităților umane. Acest aspect este valabil și în educația familială, inclusiv școlară a copiilor. În contextul educației pentru timpul liber a copiilor în familie, vom preciza programul unei săptămâni obișnuite și repartizarea timpului de către părinți pentru copiii ce frecventează școala. Datele au fost culese în cadrul unei cercetări recente (220 de familii din municipiul Chișinău și 140 de familii din localitățile rurale).

Tabelul 1. Consumarea timpului de către copii în cadrul familiei

Nr. ord.	Programul săptămânal al copiilor în familiile din mediul urban	Programul săptămânal al copiilor în familiile din mediul rural
1.	Timpul școlar (drumul spre școală, activitățile școlare): 6-7 ore.	Timpul școlar (drumul spre școală, activitățile școlare): 6-7 ore.
2.	Timpul destinat pregătirii lecțiilor: 2-3 ore.	Timpul destinat pregătirii lecțiilor: 1-2 ore.
3.	Timpul destinat trebuințelor personale variază în limita unei ore.	Timpul destinat trebuințelor personale variază în limita unei ore.
4.	Timpul destinat odihnei, somnului în cursul zilei: 1 oră.	Timpul destinat odihnei, somnului în cursul zilei practic lipsește.
5.	Timpul liber (mai frecvent, seara): 2-3 ore.	Timpul liber (mai frecvent, seara, 1-2 ore)
	(Discuții cu părinții, jocuri la calculator, plimbări etc. În zilele de odihnă – 4-6 ore).	(Discuții cu părinții, jocuri la calculator, plimbări etc. În zilele de odihnă – 2-4 ore).
6.	Timpul destinat muncilor de menaj casnic: 30 de min.-1 oră.	Timpul destinat muncilor de menaj casnic sau muncilor agricole: 3 ore.
7.	Timpul perișcolar destinat activităților. Non-formale/extracurriculare: 1-2 ore, de 2- 3 ori pe săptămână.	Timpul perișcolar destinat activităților non-formale/extracurriculare: 1-2 ori pe lună, durata variază de la 1 până la 2-3 ore.

După cum se poate observa din tabelul 1, timpul educațional se referă nu numai la timpul consumat în școală, ci și la acel care se consumă dincolo de perimetrul acesteia, dar care este în conexiune directă cu timpul școlar, mai precis, în care se desfășoară variate acțiuni extracurriculare în afara instituției de învățământ (de tipul activităților artizanale, sportive, culturale – vizite la teatru, concerte, expoziții etc. – sau activități de *leisure* – jocuri și concursuri de societate). Copiii de la oraș sunt mai favorizați în ceea ce privește posibilitățile de frecventare a instituțiilor de menire culturală, au mai multe activități perișcolare, pe când copiii

din localitățile rurale au posibilități mult mai modeste. Volumul de timp destinat muncilor de menaj casnic și, bineînțeles, muncilor agricole este mai mare la copiii din sate, iar timpul liber este mai redus la aceștia decât la copiii din mediul urban. Desigur că există și localități rurale cu un grad înalt de dezvoltare a culturii, sunt localități în care funcționează activ centrele de cultură, de creație pentru adulți, tineri și copii. În unele localități rurale, pe lângă instituțiile de învățământ, funcționează coruri, orchestre, ansambluri de dans, cercuri dramatice, ateliere de artă plastică și activități artizanale, iar adulții și copiii participă activ la organizarea și desfășurarea concertelor, șezătorilor, seratelor festive dedicate variatelor sărbători. Este evident că formele de consumare a timpului diferă de la persoană la persoană, de la familie la familie, de la localitate la localitate, cert însă este faptul că fiecare individ, adult sau copil necesită cunoștințe, competențe și deprinderi de planificare, organizare și monitorizare a timpului la general și a timpului liber în special. Pentru a consolida la copii și tineri arta și capacitățile ce țin de managementul timpului, este necesar ca școala și familia să colaboreze sistematic, creând condiții favorabile pentru ca generațiile tinere să asimileze strategii de consumare rațională, interesantă și eficientă a timpului liber.

Prin urmare, elaborarea unor repere metodologice și aplicative ale educației pentru timpul liber a fost realizată din perspectiva educației centrate pe copil, în baza concepției formării personalității capabile de creare a modului sănătos de viață, în conformitate cu teoria sistemică de rol [4] și teoria autoactualizării personalității [Apud 4]. Astfel, aspectele esențiale metodologice ale educației pentru timpul liber le-am concentrat într-un ansamblu de principii.

În continuare, prezentăm *Principiile optimizării educației pentru timpul liber în cadrul familiei*, destinate părinților care doresc a fi competenți și eficienți. Principiile reprezintă un set coerent de norme pedagogice cu valoare strategică și operațională, care trebuie cunoscute, conștientizate și respectate de către părinți în procesul educației familiale, pentru a asigura eficiența planificării și consumării raționale a timpului la general și a timpului liber în special.

1. Principiul conștientizării ireversibilității și valorii timpului, al necesității consumării lui eficiente orientează părinții spre înțelegerea temporalității în cele mai importante aspecte ale sale și îndeamnă adulții la reevaluarea și reconsiderarea folosirii acestuia într-un mod calitativ, pentru a servi copiilor săi drept exemplu/model demn de urmat.

2. Principiul planificării, organizării și monitorizării timpului în baza unui regim rațional de viață, care va fi relativ stabil, însă va fi elaborat în conformitate cu particularitățile de vârstă ale individului, activitățile și aspirațiile acestuia. Pentru copii, se va ține cont de anotimp, activitățile școlare și cele opționale, starea sănătății copilului, interesele și obligațiunile școlare și familiale.

3. Principiul alternării și îmbinării optime a activităților în cadrul timpului liber orientează adulții și copiii spre gândirea și folosirea optimă a timpului liber. În contextul dat, părinții trebuie să formeze la copii deprinderi de a se recrea, a se informa, a se autoeduca, a participa la acțiuni culturale de divertisment, competiții sportive etc.

4. Principiul organizării timpului liber a copilului în baza promovării sistematice a valorilor spirituale, morale, psihofizice, intelectuale, estetice, tehnologice va atenționa adulții, părinții și pedagogii asupra cunoașterii și valorificării conținuturilor generale ale educației încontinuu, atât în cadrul non-formal, cât și în cel informal. Pedagogii vor implica elevii în variate activități perișcolare și parașcolare.

5. Principiul organizării eficiente și interesante a timpului liber în conformitate cu exigențele modului sănătos de viață orientează familia și școala spre cunoașterea și respectarea normelor, regulilor și coordonatelor ce contribuie la formarea unei conduite sănătoase, echilibrate, axate pe spiritualizarea, armonizarea propriei vieți, ocrotirea naturii și sănătății omului.

În scopul acordării unui ajutor eficient părinților pentru orientarea copiilor spre autoeducație, formare și autoperfecționare personală, pentru a-i învăța pe aceștia a folosi timpul liber ca pe o valoare autentică, ca pe o perioadă ireversibilă care are anumite limite, propunem câteva **strategii educative și conținuturi** care au fost experimentate.

Strategiile pe care le vom descrie, experimentate în educația familială și școlară, s-au dovedit a fi de real folos familiei (81%) și pedagogilor (72%). Strategiile educative au la bază dimensiunile/conținuturile generale ale educației, includ variate forme, metode și mijloace, cunoscute și aplicate de adulți în cultivarea copilului. Strategiile secvențiale/operationale au fost numite în conformitate cu aspectul personalității care urmează a fi cultivată și perfecționată, iar strategia de bază am definit-o ca **strategie magistrală a educației pentru timpul liber al familiei**. Astfel, propunem următoarele strategii secvențiale/operationale: strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea spirituală; strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea morală; strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea intelectuală; strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea estetică; strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea tehnologică și strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea psihofizică.

Metodologia educației pentru timpul liber include un ansamblu de metode și procedee care pot fi convențional clasificate în două modele orientative: un **model de perspectivă** și **unul instrumental**. Aici se propun metode, tehnici care incită la reflecții, autoanalize, autocunoaștere, autodeterminare, evidențiere și cizelare a eului, reechilibrarea unor trăsături de personalitate; formarea palierelelor atitudinale, a credinței, reprezentărilor și sentimentelor în conformitate cu

standardele valorice superioare. În această ordine de idei, deosebim două modele. Primul este **modelul de perspectivă**, ce presupune aplicarea metodelor și procedeele raportate la obiectivele globale, care asigură formarea spiritualității, conștiinței moral-spirituale. Aici se îmbină **metodele expozitiv-euristice**: lectura; explicația; povestirea; conversația morală; dialogul moral/spiritual; dezbateră cu caracter moral, filosofic, religios; studiul de caz; poața; rugăciunea, cu **metodele** care stimulează cunoașterea de sine, reflecția, autoanaliza, introspecția, autoaprecierea și autoactualizarea. **Modelul instrumental** este axat pe aplicarea **metodelor intuitiv-active de formare a conduitei**: exercițiul moral/spiritual; exemplul moral/spiritual; opinia publică; aprobarea; dezaprobarea; jurnalul intim; agenda personală; portofoliul autoperfecționării morale și spirituale. Modelele elucidate ne orientează spre realizarea calitativă a educației familiale și a celei școlare, în scopul pregătirii copilului pentru a trece la autoeducație, iar *funcția centrală a autoeducației rezidă în transformarea obiectului educației în subiect* [4]. Prin urmare, părinții trebuie să cunoască nu numai particularitățile de vârstă ale copiilor, esența procesului educativ familial, ci și specificul autoeducației. Acest aspect poate fi valorificat de instituția de învățământ prin consilierea axată pe dezvoltarea părinților. Propunem un *mini-curriculum non-formal pentru educația familiei* în problema vizată.

Obiective-cadru:

- aprofundarea cunoștințelor cu privire la valoarea temporalității și a educației familiale în contextul formării deprinderilor pozitive de planificare-dirijare-monitorizare a timpului și a timpului liber de către copii;
- formarea abilităților și competențelor de proiectare a vieții familiale în conformitate cu cerințele unui mod sănătos de viață și a unui regim de repartizare și utilizare eficientă a timpului;
- formarea unei imagini de sine prin prisma valorificării timpului, în scopul autoperfecționării și construirii unui mod sănătos de viață pentru sine și copii.

Exemple de conținuturi:

1. Viața omului, timpul și timpul liber

Dimensiunile timpului. Viața omului și consumarea timpului. Abordarea timpului ca valoare umană. Familia și educația copiilor pentru utilizarea adecvată a timpului. Timpul liber al omului. Timpul liber în cadrul familiei.

2. Dimensiunile timpului și educația copilului

Timpul formal/școlar al copiilor și timpul formal/profesional al părinților. Timpul informal/liber al părinților și planificarea acestuia. Timpul informal/liber al copiilor. Gestionarea timpului și educația copiilor în cadrul familiei.

3. Gestionarea timpului și sănătatea omului

Viața, sănătatea și timpul. Particularitățile de vârstă, regimul de viață și sănătatea omului. Regimul zilei în familie și educația copiilor de la naștere până la maturitate. Modelul de gestionare a timpului de către adulți și educația copiilor în familie.

4. Gestionarea timpului și formarea personalității copilului

Educația moral-spirituală și gestionarea timpului. Educația intelectuală și managementul timpului. Educația tehnologică și timpul omului. Educația estetică și gestionarea timpului. Timpul și educația psiho fizică a copilului în cadrul familiei.

5. Educația pentru timpul liber, autoeducația și autoperfecționarea morală

Educația prin credință și formarea calităților moral-spirituale în contextul temporalității și timpului familial, școlar și liber. Educația familială, autoeducația și metodele de autoperfecționare morală. Odihna și educația pentru timpul liber.

6. Familia, școala și timpul educațional

Familia și școala în fața problemei de gestionare eficientă a timpului și a educației pentru timpul liber. Timpul educațional și timpul liber. Cultura consumării timpului liber și cultura educației pentru gestionarea calitativă a timpului.

În virtutea faptului că esența studiului este axată pe îmbinarea conceptualizării educației pentru timpul liber cu elaborarea unor strategii, ne-am propus să construim o schemă conceptuală (figura 1), care ne-ar permite să conștientizăm cultura aplicării acestora.

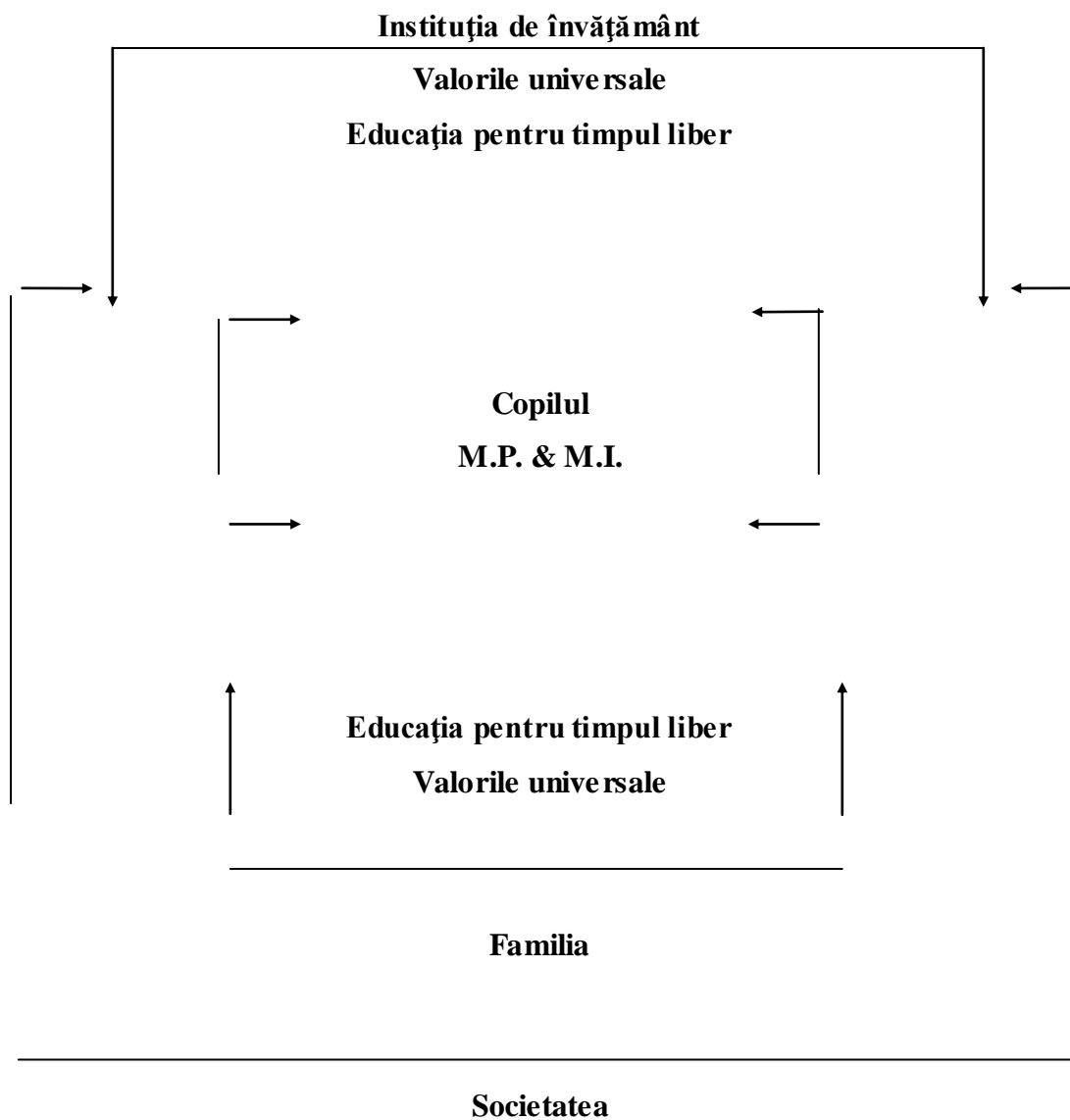


Figura 1. Schema conceptuală a educației pentru timpul liber

Astfel, în centrul schemei este plasat copilul, educația și orientarea autoperfecționării cărui depinde de corelarea și interacțiunea acestuia cu modelul de perspectivă/M.P. și cel instrumental/M.I., care conțin variate forme și metode de educație (descrise anterior), ce vor contribui la valorizarea conținuturilor educației pentru timpul liber în cadrul familiei și instituției de învățământ. Este evident faptul că societatea trebuie să fie interesată în cultivarea individului cu privire la consumarea rațională și eficientă a timpului liber.

În concluzie, educația pentru timpul liber, concepută ca deziderat al noilor educații, poate fi ajustată la orice conținut general și formă de organizare a educației. Principalul aspect, aici, îl reprezintă modul de abordare a gestionării timpului în educația familială și școlară a copilului și orientarea personalității acestuia spre autoeducație și autoperfecționare.

Bibliografie selectivă

1. Angelescu, C., Jula, D., *Timpul liber. Condiționări și implicații economice*, Editura Economică, București, 1997.
2. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Litera Educațional, Chișinău, 2003.
3. Cucus, C., *Timp și temporalitate în educație*, Polirom, Iași, 2002.
4. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Centrul Editorial Poligrafic, USM, Chișinău, 2008.
5. Pineau, G., *Temps et contretemps*, Editions Saint-Martin, Montreal, 1987.
6. Seinvert, Lothar J., *Organizează-ți bine timpul*, Rentrop și Straton, București, 1997.
7. Алексеев, П.В., Панин, А.В., *Философия*/3-е изд., Москва, 2004.

Rolul stimei de sine în adaptarea socială a adolescenților

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

Abstract

The article is a correlational study, which aims overall objective is to investigate the relationship between low self-esteem and adolescent adjustment. Self-esteem is an attitude towards themselves, adaptive behavior can be expressed through behaviors with positive character, consistent with social norms and rules or by maladjustment and therefore I considered important to study this relationship. The study showed that extreme deviations in the level of self-esteem can cause mismatch amid social patterns that influence the individual at the adolescence, when during fixation aspirations and match patterns and directions of professional achievement.

Keywords: *adaptation, adaptive behavior, self-esteem, self-confidence, adolescence.*

Comportamentul adaptativ este considerat asiguratorul echilibrului între individ și mediul prin care trăsăturile interne ale individului găsesc punctele comune (adaptarea) în contextul social. Atunci când adaptarea este greoaie sau eșuează, apare inadaptația, care se manifestă prin tulburări de relaționare și încălcarea regulilor colectivității în care individul trăiește și își desfășoară activitatea [1, p. 172].

Comportamentul adaptativ dezirabil este comportamentul care corespunde dorinței celor din jur, normelor, regulilor grupului, societății. În opoziție cu el este comportamentul indezirabil, adică inadecvat contextului și normelor grupului, care perturbă activitatea sau starea de echilibru relațional în care se află un grup sau o organizație și denotă neadaptare. Modalitățile în care aceste tipuri de comportament se regăsesc la adolescenți, ca și tipurile de conduită adoptată în diferite medii sociale, sunt prezentate pentru a fundamenta tendințele comportamentale ale

elevilor regăsiți la această vârstă, pentru că tulburările de comportament ce pot apărea la adolescenți sunt variate și ele trebuie să-i îngrijoreze pe cei din jur [1, pp. 17-25].

Stima de sine, ca valoare umană schimbătoare și sensibilă, constituie una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și este o judecată despre sine, despre care specialiștii susțin că, dintre toate judecățile pe care individul le formulează în viață, nici una nu are atât de mare importanță ca aceea referitoare la el însuși. Pornind de la definiția dată de Rosenberg (1979), trecând prin opinia lui W. James (1998), cea mai completă și complexă definiție s-a remarcat a fi cea a lui G. Albu (2008), care prezintă stima de sine ca încrederea individului în capacitatea proprie de a gândi, de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și de a avea succes [1, p. 22]. Această definiție conturează stima de sine ca o apreciere subiectivă a propriei persoane, ceea ce și este, de fapt. În calitate de dimensiune a personalității, stima de sine se încadrează în cunoașterea de sine ca element definitoriu pentru imaginea de sine. Aceasta din urmă, la rândul ei, se bazează pe încrederea în sine, iubirea de sine și concepția despre sine.

A. Owens (1993) a relevat trei dimensiuni ale stimei de sine: stima de sine normală, autodeprecierea și infatuarea. C. Andre și F. Lelord (2003) vorbesc despre patru tipuri ale stimei de sine: stimă de sine înaltă stabilă și stimă de sine înaltă scăzută, precum și stimă de sine scăzută stabilă și stimă de sine scăzută instabilă [2, p. 34]. Întrucât adolescența este percepută de mulți ca o perioadă de criză, imaginea de sine, stima de sine și încrederea în sine reflectă caracteristicile acestei vârste. Modalitățile în care nivelul stimei de sine, în calitate de componentă autoreflexivă cu caracter fluctuant al personalității, pot fi identificate sau influențate direct au fost în atenția mai multor studii psihologice. Deși nivelul stimei de sine este flexibil și strict dependent de experiențele personale, stima de sine este mai puțin studiată din perspectiva influențării indirecte prin adaptarea subiecților în diferite experiențe de viață inedite la vârsta adolescenței [5, p. 87].

În opinia specialiștilor, relația dintre stima de sine și capacitățile de adaptare se reflectă prin intermediul satisfacției interioare, generată de performanțele școlare, sau al unor stări afective specifice adolescenței, al unor afecțiuni ale psihicului, cum ar fi furia și depresia. Încă nu este cert faptul dacă nivelul scăzut de adaptare la condițiile schimbătoare de mediu determină scăderea stimei de sine sau o stimă de sine scăzută duce la inadaptare, de aceea ne-am propus să determinăm direcția acestor influențe [6, p. 124].

Pentru a identifica și stabili care este rolul stimei de sine în adaptare, a fost nevoie a se stabili relațiile între cele două dimensiuni. Fiind o atitudine față de propria persoană, stima de sine se poate exprima fie prin comportament adaptativ, prin conduite cu caracter pozitiv, concordante cu normele și regulile sociale, fie prin neadaptare și de aceea am considerat important să studiem relația dintre acestea. O mare controversă, prezentă în literatura de

specialitate, este legată de nivelul de dezvoltare intelectuală și stima de sine. Activitățile indirecte, monitorizate ca efect asupra stimei de sine, aduc în atenție atât adolescenți cu dezvoltare intelectuală în limitele normalității, cât și copii și adolescenți cu dizabilități intelectuale, ceea ce permite extinderea observațiilor științifice legate de reflexia internă la adolescenți care nu numai că provin din medii diferite, dar au și nivel de dezvoltare diferit. Acestea sunt motivele pentru care am considerat că abordarea psihologică a relației dintre stima de sine și adaptarea psihosocială poate releva influențarea importantă asupra personalității adolescenților.

Secvența de cercetare reprezintă un studiu corelațional ce își propune ca principal obiectiv practic stabilirea relației de condiționare reciprocă dintre nivelul stimei de sine și adaptarea adolescenților.

Eșantionul a fost format 80 din persoane, cu o repartitie pe sexe de 60% fete și 40% băieți și vârste cuprinse între 16 și 19 ani.

Instrumentele utilizate: chestionarele *Stima de sine* (SES), *Încrederea în sine*, testul de determinare a nivelului de adaptare.

Adolescenții au nivel scăzut al stimei de sine în proporție de 38%, conturată dominant pe o încredere în sine diminuată (33%). Faptul că peste 60% din eșantion înregistrează deformări ale imaginii de sine indică doar o contribuție parțială a dimensiunii cercetate în tulburările imaginii de sine la adolescenți, aducând în atenție faptul că o preocupare majoră, la această vârstă, este imaginea corporală – altă dimensiune a imaginii de sine –, dar și faptul că performanța rolului poate influența mult această dimensiune globală a personalității. Tipul dominant de autoapreciere la adolescenți este cel care indică o deficiență accentuată în a face față neajunsurilor, cumulată cu nerecunoașterea vulnerabilităților și un simț al realității diminuat, ei fiind dominați de amintiri negative în impulsurile comportamentale, aspirațiile și scopurile fiind supradimensionate, aproape imposibil de realizat (la 54% din subiecți), ceea ce indică o criză reală la această vârstă.

Maturitatea emoțională indică o proporție echilibrată între sensibilitatea emoțională (46%) și echilibrarea emoțională (52%) la adolescenți, ceea ce indică un fond timic foarte vulnerabil, care ar putea conduce spre adaptare defectuoasă. Nivel mediu de adaptare a fost identificat la 46% din eșantion. Relațiile cele mai semnificative au fost identificate între adaptare și imaginea de sine, la nivelul eșantionului, unde $p < 0,01$, iar tăria semnificației indică un $r = 0,414$, această observație indicând cât de mult influențează stima de sine scăzută neadaptarea. Cercetarea a evidențiat că la adolescenți, între stima de sine și celelalte dimensiuni investigate, există puternice legături, toate determinând dezvoltarea unei personalități echilibrate. Orice tulburare la nivelul uneia dintre aceste dimensiuni sau decalajele de dezvoltare și maturare a lor determină fluctuații și schimbări, indiferent de dezvoltarea intelectuală a adolescentului. Datele ne arată că

un procentaj de aproximativ 40% din adolescenți ar suferi astfel de tulburări, care, prin efectul dominoului, afectează atât comportamentul, cât și atitudinile despre sine. Cercetarea a evidențiat o serie de influențe care dau o polaritate periodică stimei de sine: respectul din partea părinților, respectul din partea profesorilor, precum și cel din partea prietenilor și colegilor.

Urmărind să stabilim relațiile cele mai semnificative între dimensiunile personalității (stima de sine, încrederea de sine) și adaptarea socială, s-au identificat următoarele legături, în ordinea tăriei legăturii: polaritatea și nivelul stimei de sine sunt determinate de încrederea de sine la vârsta adolescenței, întrucât legătura lor este puternic semnificativă ($r = .870$; $p < 0,01$) pentru fete, cât și pentru băieți ($r = .808$; $p < 0,01$); adaptarea înregistrează o corelație puternică cu imaginea de sine ($r = .680$) la subiecții de sex feminin și cu stima de sine la subiecții de sex masculin ($r = .545$), pe când la fete cea mai puternică legătură adaptarea o are cu încrederea în sine ($r = .600$), toate pentru un prag de semnificație $p < 0,01$. Deci stima de sine stă la baza adaptării sociale, iar cu cât această adaptare se extinde ca percepție și interrelaționare cu diversitatea socială, cu atât stima de sine se echilibrează mai rapid la adolescenți.

Pentru a putea stabili dacă modificările stimei și încrederii în sine sunt generate de nivelul de adaptare al adolescenților, s-au comparat valorile obținute de cele două subgrupe ale lotului experimental, cea cu nivel înalt de adaptare și cea cu nivel scăzut de adaptare, și s-a observat că stima de sine tinde spre echilibrare la subiecții din prima subgrupă, pe când la cei din subgrupa a doua se menține respectul de sine scăzut. La nivelul încrederii în sine, dimensiune care este mai afectată la această vârstă, au fost atestate date care indică normalitate și echilibru la ambele grupuri. Aceste observații au permis constatarea că atât stima de sine, cât și încrederea în sine sunt influențate, la adolescenți, de capacitățile lor adaptative.

Studiul a evidențiat indirect și anumite aspecte referitoare la stima de sine și relația ei cu adaptarea socială a adolescenților, care pot genera următoarea concluzie: devierile extreme ale nivelului stimei de sine pot genera neadaptare pe fondul unor modele sociale care influențează individul la vârsta adolescenței, când este în perioada fixării aspirațiilor și a căutării de modele și direcții de realizare profesională. Prin urmare, formarea stimei de sine și exprimarea ei prin reacții comportamentale este determinată social, cultural și istoric. Determinarea istorică este dată de momentul prin care trece societatea și valorile promovate de aceasta. Ca și din punct de vedere al istoriei individuale a fiecărui subiect (adolescent), determinarea socială este generată de nivelul de modele sociale (opinii și acțiuni unanim acceptate) acționale cu care se confruntă sau pe care le alege aspirațional adolescentul (valoarea educației pe piața muncii, respectarea nucleului social – familia –, modelele expuse și analizate de mass-media). Determinarea culturală însă este generată de mediul restrâns al familiei, de concepțiile, prejudecățile și

convingerile acesteia, care sunt transmise la copil de la vârste fragede și domină mult timp autoevaluarea și autoaprecierea acestuia.

Deși majoritatea lucrărilor de specialitate subliniază legătura strânsă între stima de sine scăzută și neadaptarea socială, proporțiile date la cele două dimensiuni nu sunt relevante pentru a stabili o relație de cauzalitate-efect între ele. Nu numai stima de sine scăzută generează neadaptare, ci și stima de sine mult prea crescută (infatuarea) prezintă o relație mai accentuată cauzalitate-efect. În prezent, între adolescenți a apărut competiția în ceea ce privește puterea și influența părinților, familiei, relațiilor, aceasta fiind tot un model favorizat de feedbackul social primit de adolescenți, un răspuns care îi dezorientează. Tulburările aflate la nivelul stimei de sine și al capacității de adaptare au cauze dominante externe, interiorizate defazat (mult mai lent decât tumultul schimbărilor sociale). Fiind puternic dependente una de cealaltă, stima de sine și adaptarea se condiționează, se generează și se echilibrează reciproc.

Bibliografie

1. Albu, G., *Comunicare interpersonală*, Polirom, Iași, 2008.
2. Andre, C., Lelord, F., *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, Editura Trei, București, 2003.
3. Baumeister, R.F., Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), pages 1-44, 2003.
4. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2007.
5. Matthews, G., Deary, I., Whiteman, M., *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*, Polirom, Iași, 2005.
6. Nuță, A., *Abilități de comunicare*, Sper, București, 2004.

Formarea continuă a dirigintelui în contextul postmodernității: diagnoză, eficiență și prognoză

Carolina Calaraș, dr. în pedagogie, conf. univ.,
Catedra de științe ale educației, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract

Article reflect a theoretical study with practical implications. The author argues the need for ongoing training of teachers which satisfy the tutor classroom. They analyzed some aspects of diagnosis, prognosis and interrelations sociopsihopedagogic procedural and managerial type the continuing education and boosting independent learning teacher – tutor in postmodernity. The study contains an experiment finding on the current situation in teacher professional development conducted in educational institutions and those pre-university type in Moldova.

Keywords: *class master, postmodern times, efficiency, diagnosis, prognosis, training/formation continues, professors, politics formation continues.*

Cercetarea pedagogică realizată ne-a orientat spre aplicarea operațiilor investigaționale de tip longitudinal și observațional, ceea ce a asigurat acumularea cantitativă a informațiilor pe parcursul derulării experimentului preconizat. Scopul cercetării a vizat formarea continuă a cadrelor didactice care îndeplinesc funcția complexă de diriginte în cadrul instituției de învățământ (gimnaziu, liceu, colegiu). Lotul investigat: 80 de diriginți care exercită această funcție circa 15 ani și posedă o anumită experiență de muncă cu elevii.

În continuare, vom efectua o sinteză, mai întâi, a investigației preliminare, pentru a răspunde exigențelor *diagnozei*, care reprezintă una din principalele funcții ale managementului educațional și, mai apoi, a investigației în întregime. În acest context, precizăm că *diagnoza stabilește nivelul prezent la care a ajuns un fenomen educațional, ajutând să se cunoască atât realizările valoroase obținute, cât și eșecurile sau lacunele, dificultățile întâmpinate*, pentru ca în etapa următoare să căutăm și să stabilim căi eficiente de prevenire și lichidare, ceea ce va genera *prognozarea*, adică acțiunile de predicție în timp a educației și/sau a altui fenomen cercetat. Astfel, *prognoza* am început-o de la datele *diagnozei*; explorând starea de fapt, am stabilit tendințele și perspectivele de dezvoltare a aspectului investigat. Funcția de prognozare reprezintă o activitate bine gândită, care urmărește ca fenomenul cercetat să fie supus unor schimbări ameliorative, pentru a-i asigura o dezvoltare ascendentă. Prognoza, în procesul de învățământ, este necesară pentru a preveni *consecințele necunoscutului*, ale insuccesului, ale unor scăpări ce ar fi posibile datorită unor situații imprevizibile și/sau incompetenței profesionale, calității joase a muncii, insuficienței imaginației și creativității pedagogice.

Esența formării continue în postmodernitate o percepem prin rostul și sensul vieții omului

prosper, care tinde spre re/actualizarea și sporirea calității competențelor profesionale. Ideea formării continue, pe întregul parcurs al vieții, care, de fapt, este o școală eternă, nu este una nouă. Or, o aflăm încă în opera lui Ian Amos Comenius, fondatorul științei pedagogice. Aceasta a fost dezvoltată și definită în diverse forme, ca, de exemplu: *ideea educației recurente; a enculturației*, expusă de ilustrii savanți ai secolelor XVIII și XIX, *educația socială, educația adulților* [4; 5], *educație postșcolară, postuniversitară, autodidaxie; educație permanentă/pe tot parcursul vieții omului*, pe care pune miză pedagogia postmodernă.

Educația permanentă presupune dezvoltare și perfecționare continuă. Studiind literatura de specialitate, am analizat circa 20 de definiții [1; 2; 3; 4 etc.] și am relevat *două axe ale raționalității acțiunii pedagogice, reliefate în conținutul educației permanente*. Una depinde de atitudinea formată la specialist în procesul studiilor inițiale la facultate. Aceasta se manifestă în autoeducație și autoperfecționare, în activități independente, derivate din motivele intrinseci ale persoanei, și alta se realizează prin diverse forme și tehnologii propuse și organizate de instituțiile care se ocupă de perfecționarea cadrelor didactice, obiectivându-se prin frecventarea unui șir de activități special organizate. Indiferent de situația în care se află cadrul didactic, rezultatul educației permanente este același: formarea unei personalități creative, competente, active, orientate spre o autoperfecționare continuă sistematică. Fenomenul pedagogic vizat este foarte clar conturat în definiția dată de Ioan Bontaș [1]. Educația permanentă reprezintă un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional ale personalității, a capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative [Ibidem]. Anume în acest context, cercetarea realizată și analiza experienței de formare continuă a profesorului-diriginte dezvăluie mai multe aspecte relevante. Fiecare instituție de învățământ dispune de un patrimoniu de resurse umane, cunoștințe și experiențe pe care trebuie să-l gestioneze și direcționeze spre formarea continuă a cadrelor didactice, mai cu seamă a diriginților, deoarece în această funcție pedagogul exercită o multitudine de roluri importante pentru dezvoltarea personalității elevului, pentru valorificarea eficientă a parteneriatului educativ elev-școală-familie-comunitate.

Experimentul realizat a demonstrat că la nivel de politici și planificare strategică, formarea continuă a cadrelor didactice, la general, poate fi considerată destul de eficientă, însă aspectul legat de perfecționarea, mai precis, de *formarea continuă, a diriginților lasă de dorit* (83%); *nu este adecvat gândită și organizată* (71%); conținutul modulelor și aspectele abordate de către specialiștii care țin cursuri sunt depășite (69%); se evită re/actualizarea teoriilor psihologice de învățare, educare și formare a personalității elevului sau se elucidează fragmentar, fără argumente științifice și dovezi praxiologice (47%). Managerii școlari (42%) și diriginții

(80%) consideră că formarea continuă a diriginților este lăsată mai mult pe seama instituției de învățământ, ceea ce este necesar, dar nu și suficient. În acest sens, ne-am propus să delimităm câteva strategii ce țin de *formarea continuă* a profesorului-diriginte, explorate reușit de instituțiile de învățământ:

- instituția de învățământ trebuie să aibă grijă de *aprovizionarea* sistematică, continuă cu resurse umane (obiectivul politicilor de angajare/recrutare în funcția de diriginte);
- instituția de învățământ trebuie să mărească patrimoniul profesional prin intermediul asigurării perfecționării prin aplicarea unui sistem de transmitere, consolidare, reactualizare a cunoștințelor și competențelor, experienței dobândite de profesorii-diriginți (obiectivul major al formării continue);
- formarea continuă a profesorului-diriginte trebuie să reprezinte o variabilă definitorie a succesului fiecărui elev și colectivului clasei de elevi în procesul edificării carierei școlare.

Analiza experienței pedagogice, a cadrului teoretic și a celui experimental asigură reliefaarea unei probleme complicate și foarte delicate privind calitatea activităților de formare continuă: măsurarea rezultatelor perfecționării cadrelor didactice – mai cu seamă a profesorului-diriginte în funcția sa de manager al actului educativ – să fie realizată nu numai în baza unor examene sau elaborări metodice, dar și în baza desfășurării unor activități concrete cu elevii, părinții, inclusiv în baza elaborării și implementării unor proiecte educative de 3-6 luni, care vor fi supuse unor evaluări sistematice de un grup de experți. Acest lucru ar permite o apreciere mult mai obiectivă a activității dirigintelui și ar spori calitatea cursurilor de perfecționare. Totodată, acest moment necesită și o revedere a salarizării specialiștilor care participă la procesul de formare continuă a diriginților, dar și a cadrelor didactice care îndeplinesc funcția de diriginte. Studiul teoretic realizat a permis să propunem două instrumente care ar asigura analiza și eficientizarea formării continue. Primul instrument reprezintă *Schema nivelurilor de eficiență a formării*, elaborată de A. Savage, care conține următoarele componente: *acțiuni de diagnoză; acțiuni de perfecționare; acțiuni de modificare a cunoștințelor, atitudinilor și comportamentelor cadrelor didactice; acțiuni de verificare a schimbărilor produse; calitatea competențelor profesionale* [Apud 2]. Al doilea instrument a fost elaborat de noi în baza primului și a schemei relațiilor în formarea continuă a lui I.B. Martory [6]. Considerăm că instrumentul elaborat de noi (figura 1.) poate servi drept punct de reper pentru analiza, monitorizarea și optimizarea sistemului complex de relații sociale, psihologice, pedagogice, manageriale, prezente în cadrul procesului de formare continuă a cadrelor didactice, inclusiv a diriginților. În baza surselor bibliografice examinate, a experienței pedagogice avansate privind formarea continuă a cadrelor didactice și a opțiunilor managerilor școlari, a diriginților, am redefinit conținutul relațiilor care se formează și contribuie la perfecționarea profesională a pedagogilor. În viziunea cercetătorilor din domeniul științelor educației [1; 3; 4; 5; 6], relația ce reflectă feedbackul formatori-cursanți reflectă un proces

normal de creștere a volumului de cunoștințe prin învățare și explorarea eficientă a competențelor dobândite în acțiuni practice. Aceasta contribuie la formarea și îmbunătățirea climatului psihosocial al grupului, sporește cultura generală a fiecărui cadru didactic, în sens larg, și a culturii manageriale, în sens îngust. Rezultatul formării continue se observă încă la un nivel important, la nivelul interrelațiilor dintre stocul de cunoștințe profesionale, climatul social și organizarea procesului de formare, ceea ce asigură procesul autoperfecționării persoanei și al productivității muncii cu elevii/ clasa de elevi și părinții acestora.

În viziunea noastră, tabloul interrelațiilor procesuale (sociopsihopedagogice și manageriale) care se stabilesc în cadrul formării continue a profesorului-diriginte sunt multiaspectuale și complexe (figura 1). Bineînțeles că premisele expuse, opinia lotului investigat și analiza cadrului experiențial ne-au orientat spre reliefarea unui număr mai mare de relații și elemente constitutive ale procesului de formare continuă. Astfel, în schema elaborată, *relația 1* elucidează *feedbackul dintre politicile de formare continuă și stocul de cunoștințe și competențe profesionale* dirijate de instituțiile ce se ocupă de formarea continuă a profesorului-diriginte, care se află în centrul tuturor interrelațiilor, cu ieșire la *relația 10*, ce reflectă, de fapt, *scopul final al actului dat – tendința și acțiunile de autoformare a individului*. *Relațiile 2, 3, 4, 5, 6, 7* indică coerența condițiilor de creare a optimului psihopedagogic necesar în formarea continuă. *Relația 8 și 9* denotă finalitățile întregului proces [2]. Așadar, schema constituie o reprezentare grafică a elementelor structurale ale procesului și a interrelațiilor sociopsihopedagogice și manageriale, ce poate servi drept reper teoretic pentru conștientizarea și construirea cadrului strategic al derulării procesului vizat, crearea și controlarea condițiilor de eficientizare a formării continue (fie în instituția de învățământ, fie în cea de organizare și desfășurare a formării continue de nivel municipal și/sau republican). După cum putem observa, formarea continuă depinde de structura procesului, și anume de *politicile de formare continuă, planificarea strategică*, ce influențează la mod direct planificarea curentă și operațională; *administrarea și implementarea programelor de perfecționare a cadrelor didactice și a diriginților* (nu ca un aspect complementar, ci ca unul independent); *cultura organizațională*, care va include ansamblul de condiții, resurse și mijloace utilizate/tehnică, materiale și suporturi didactice etc. Evident că produsul activității de formare/perfecționare continuă se contura mai clar în procesul muncii diriginților, de aceea evaluarea și aprecierea cursanților ar putea fi amânată pentru 2-3 luni, pentru a observa la concret ce schimbări a inclus în activitatea lui dirigințele care a frecventat cursurile de formare continuă. Aici, pot fi implicați administrația instituției în care activează cursantul și specialiștii care au ținut cursurile respective în cadrul reciclării.

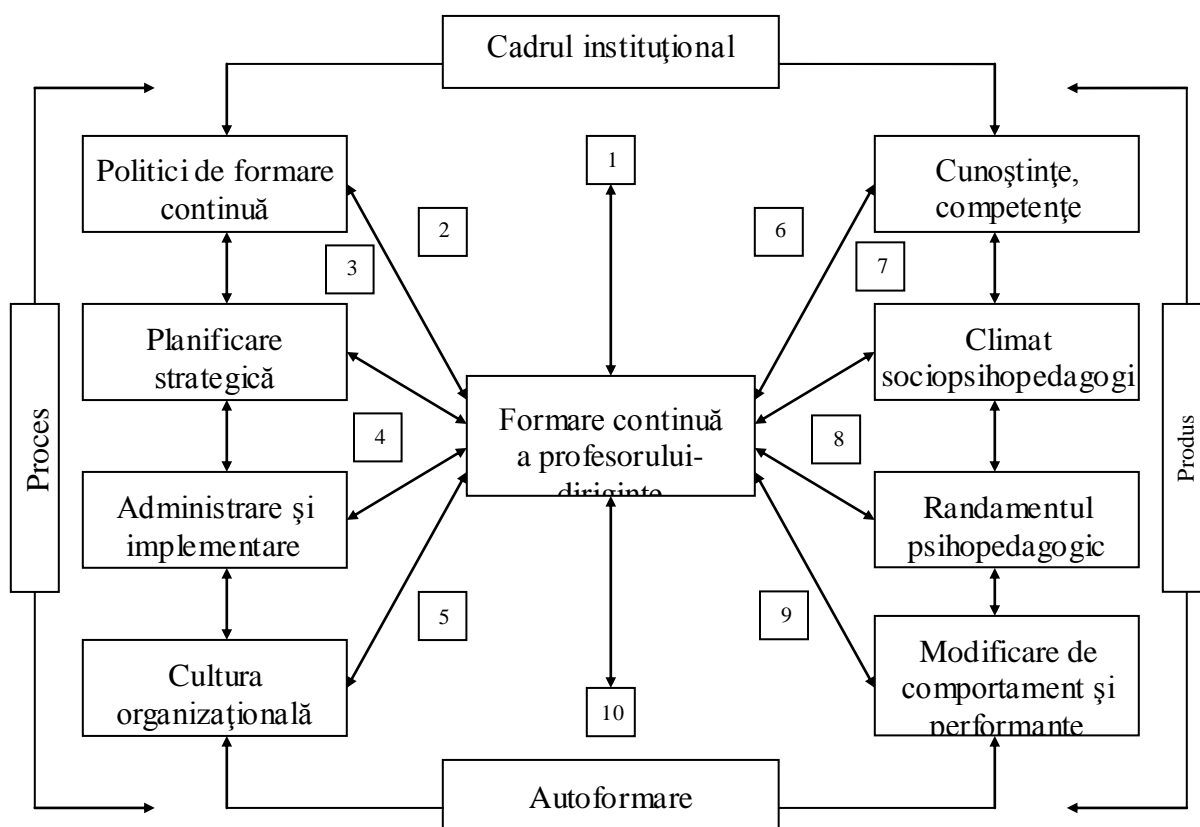


Figura 1. Interrelațiile procesuale (sociopsihopedagogice și manageriale) în cadrul formării continue și al autoformării profesorului-diriginte

În final, vom descrie succint nivelurile și relațiile sociopsihopedagogice și manageriale identificate în procesul de formare continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova. Perfecționarea/reciclarea cadrelor didactice există de circa 65 de ani, fiind, de la început, organizată de Ministerul Învățământului Public pe lângă Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice. În prezent, *Institutul de Științe ale Educației* are în structura sa un *Departament de formare continuă*, care se ocupă cu perfecționarea profesorilor, managerilor școlari și a educatorilor din instituțiile preșcolare. Curriculumul formării continue propune patru module:

- a) *Psihopedagogia învățământului formativ;*
- b) *Valorificarea conținuturilor educaționale;*
- c) *Tehnologii educaționale;*
- d) *Informatizarea procesului educațional.*

Durata perfecționării este de trei săptămâni pentru profesori și educatori, cu 108 ore, și de două săptămâni pentru managerii școlari, cu 72 de ore. Cursurile de perfecționare sunt obligatorii o dată la cinci ani și se finalizează cu un *proiect tehnologic*. Modulele, sau

conținuturile, ce vizează în special activitatea dirigintelui nu sunt prezente în curriculum. Unele aspecte ale dirigenției sunt examinate tangențial, la opțiunea cursanților (62%).

O contribuție deosebită în perfecționarea cadrelor manageriale din învățământ o aduce Facultatea de Formare Continuă a Cadrelor Didactice și a celor cu Funcții de Conducere din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău [Apud 2].

Departamentele municipale și raionale de educație, tineret și sport organizează întruniri metodice, conferințe teoretico-practice pe diverse probleme legate de activitatea diriginților (o dată în două luni). Întrunirile metodice și conferințele teoretico-practice sunt organizate și desfășurate în diverse instituții: în școli primare, gimnazii, licee. În aceste activități sunt implicați cercetătorii din cadrul IȘE, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, USM etc.

În ultimii 10-12 ani, cercetătorii din domeniul științelor educației [2; 3; 4 etc.] și din Centrul Educațional Pro Didactica au elaborat proiecte, au organizat discuții, mese rotunde și conferințe științifico-practice axate pe tema optimizării activității dirigintelui, realizării educației școlare prin prisma *noilor educații*, eficientizării parteneriatului educativ școală-elev-familie. Acest lucru a fost perceput imediat ca unul benefic și a fost valorificat destul de eficient de către cadrele didactice (62%). Managerii școlari (42%) și diriginții (80%) consideră că formarea continuă a diriginților este lăsată mai mult pe seama instituției de învățământ, ceea ce este necesar, dar nu și suficient.

Lotul de cadre didactice investigat a propus o *strategie de formare continuă* pe care am dezvoltat-o și am numit-o **Dirigenția – zece trepte de formare/autoformare continuă** (care este, de fapt, o autoformare dirijată, deoarece diriginții au fost orientați și monitorizați în studierea aprofundată a aspectelor vizate). Rolurile-cheie asupra cărora se propune să se lucreze sunt următoarele:

1. **Profesorul-diriginte ca learner** se documentează sistematic asupra modului de conducere și desfășurare a actului educativ.
2. **Profesorul-diriginte ca lider adult** implică elevii în luarea și realizarea deciziilor la toate etapele și în diverse situații.
3. **Profesorul-diriginte ca model de conduită** este axat pe autocontrol, fiind orientat spre îmbinarea inteligenței cu empatia, perseverența și creativitatea.
4. **Profesorul-diriginte ca promotor și adept al imaginii pozitive a unității de învățământ** se axează pe necesitatea autoperfecționării ca profesionist și promovarea pe diverse căi a specificului, metodelor, strategiilor de lucru ale instituției date cu elevii, familia etc.
5. **Profesorul-diriginte ca manager al actului educativ** este orientat spre dirijarea eficientă a clasei, spre a ghida formarea colectivului acesteia. O miză importantă, aici, se pune pe influențarea pozitivă asupra relațiilor interpersonale în clasă, încât fiecare

membru al colectivului de elevi să se simtă bine. În acest rol, dirigintele asigură colaborarea în cadrul colectivului de elevi, consensul cu părinții și valorifică conținuturile educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), cultivând elevii.

6. **Profesorul-diriginte ca educator** se manifestă la toate nivelurile procesului instructiv-educativ.
7. **Profesorul-diriginte ca consilier** se manifestă prin perfecționarea calităților de ascultare, întreținere a dialogului discret, a înțelegerii și soluționării problemelor de ordin moral, etic și psihologic ale elevilor, părinților.
8. **Profesorul-diriginte ca promotor al culturii democratice** se axează pe promovarea drepturilor, libertăților omului/copilului, implicând activ și elevii în valorificarea culturii de a învăța, a se respecta ca personalitate, a-i respecta pe alții și a-și îndeplini cu demnitate obligațiunile de cetățean.
9. **Profesorul-diriginte ca partener educativ și agent motivator** își perfecționează competențele și capacitățile de a trezi curiozitatea și dorința elevilor pentru cunoaștere, autoperfecționare, stabilind relații eficiente cu părinții, administrația instituției și profesorii ce predau în clasa respectivă.
10. **Profesorul-diriginte ca profesionist reflexiv și ca inițiator al schimbării în școală** implică o funcție, o responsabilitate și în același timp un drept și o obligație a dirigintelui de a analiza critic propria activitate și activitatea unității de învățământ, pentru a promova idei noi, a implementa principiile educației permanente.

Acest program a fost corelat cu funcțiile, rolurile, profesiograma dirigintelui și cu fișa de post. Participarea profesorului-diriginte la procesul de verificare a activității sale și la cel de autoformare o considerăm esențială pentru optimizarea procesului de formare/autoformare, deoarece asigură dezvoltarea competenței de a se analiza, a se aprecia în mod critic, contribuind astfel la valorificarea imaginației și reflexivității pedagogice.

În concluzie, am vrea să menționăm următoarele:

1. Dacă formarea continuă a cadrului didactic la nivel de republică și instituție de învățământ înregistrează anumite succese, atunci în perfecționarea dirigintelui există multe dificultăți și lacune, situația fiind mult mai complicată.
2. Acțiunile și activitățile organizate de departamentele de educație sunt dispersate, fragmentare, nu sunt structurate în baza unor politici strategice unice, ceea ce ar satisface necesitățile unităților de învățământ și ar asigura o formare continuă cu caracter planificat și prospectiv, în conformitate cu exigențele educației permanente.
3. Cercetarea realizată a demonstrat că numai o abordare sistemică, axată pe principiile hermeneuticii pedagogice, realizată în baza unei diagnoze și prognoze ample, consecutive, sistematice și științifice, orientată spre formarea inițială și continuă, poate

contribui substanțial la optimizarea pregătirii profesionale a dirigintelui.

Sperăm că investigația realizată a deschis noi perspective de cercetare a problematicii ce ține de variate aspecte ale perfecționării cadrelor didactice, inclusiv de formare la diriginți a competențelor de valorificare eficientă a relației parteneriale diriginte-elev-familie în contextul formării conceptului și imaginii de sine la elevi, integrării sociale în condițiile democratizării societății.

Bibliografie

1. Bontaș I. Pedagogie. București: All Educațional, 1996.
2. Calaraș C., Gonciar E. Dirigințele – manager al actului educativ. Chișinău: CEP USM, 2009.
3. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău-București: Litera Educațional, 2003.
5. Dave R. (coord. șt.) Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991.
6. Martory I.B. L`entreprise , l`investissement en formation du personnel. Paris: PUF, 1992.

Evoluția conceptului de „învățare personalizată”

Lucia Șchiopu,
doctorandă, Catedra de științe ale educației,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

A new paradigm that has developed a change strategy in Educational System that proves to be a revolutionary and benefic one is personalized learning. It is an innovative strategy that is meant to change different areas of teaching and learning. Personalized learning is about transforming the educational institution into personalized learning system. Personalized learning is about determining the student's strength and modeling the right type of teaching strategy to be used to ensure the achievement of the desirable goals. It is about focusing on the student and tailor the educational content to individual students' abilities, skills and knowledge. Personalized learning is about creating flexible learning environments not only within the class but outside it as well.

Keywords: *personalized learning, personalized learning system, flexible learning environments, teaching strategy, educational authority, subject of education, object of education, progressivism, innovative strategy.*

În școala tradițională, în interiorul câmpului educațional, profesorul era unicul pol de autoritate, accentul se punea pe profesor și pe procesul de predare, și nu pe procesul de învățare. În mod tradițional, sistemul educațional s-a ocupat de conținuturi, care trebuia să fie învățate: memorate și reproduse [4, p. 56]. Educația se desfășura în limitele a doi poli: subiectul educației

(profesorul) și obiectul educației (elevul/studentul). După Ioan Nicola, educația este o activitate socială complexă, care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment, un subiect – individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv – în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual.

În didactica modernă, poli educaționali își schimbă funcționalitatea; elevul/studentul devine subiect și partener al educației, deoarece el, împreună cu profesorul, formează o comunitate educativă. Profesorul poate juca rolul de consultant atât al părinților și elevilor/studentilor, cât și o pârgie de legătură cu societatea. Cel care realizează învățarea, la rândul său, este partener al profesorului în propriul proces de formare.

Filosoful polonez J.-M. Bochenski descrie autoritatea ca o relație dintre trei elemente: purtătorul autorității, subiect și un domeniu. În viziunea lui, purtătorul este individul care deține autoritatea, subiectul este omul pentru care purtătorul își exercită autoritatea vizată, iar domeniul constituie mediul în care purtătorul deține autoritatea în raport cu subiectul. Profesorul, în această perspectivă, se prezintă ca purtătorul autorității, elevul/studentul – ca subiectul autorității și, respectiv, domeniul este format din obiectul de studiu pe care îl prelucrează profesorul.

Așadar, din obiect al educației, elevul/studentul se transformă în subiect al educației. O altă interpretare a educației ar fi o formulă de pregătire a omului pentru exercitarea diferitor roluri sociale.

Instituția de învățământ pregătește personalitatea pentru situații polivalente, valori multiple, o realitate care se află în permanentă schimbare, astfel încât să se pună accent nu numai pe conținuturi, ci și pe capacități și atitudini, raportate la valori. Situația din învățământul autohton poate fi schimbată prin trecerea la o nouă paradigmă educațională – abordarea personalizată –, caracterizată printr-un nivel înalt de flexibilitate și formarea unei rețele de oferte educaționale și permiterea subiectului educațional să facă alegerea dorită. Ideea de învățare personalizată în educație este foarte simplă: a adapta și ajusta conținutul educațional, care a fost învățat și asimilat de fiecare elev, student sau adult, cu ierarhia sa de nevoi și interese individuale, la propriul ritm de învățare.

Învățarea personalizată adaptează domeniul pedagogiei, curriculumului și variatelor contexte educaționale create pentru elevi/studenti, pentru a satisface necesitățile și aspirațiile lor educaționale. Învățarea personalizată este o modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile fiecărei persoane în parte. Ea a fost definită de mai mulți autori în diferite moduri. Aceștia au pus accent pe varii aspecte ale acestui concept.

Evoluția conceptului de „învățare personalizată” poate începe cu trecerea în revistă a principalelor curente educaționale ale secolului XX – pragmatismul și progresivismul –, care au influențat evoluția sistemului educațional american și mondial în ritm dinamic și complex.

Progresivismul este o parte constitutivă a educației noi, care are la bază pragmatismul. A apărut ca o reacție la școala tradițională, în vederea trecerii la noile realități ale societății [2, p. 477]. Pragmatismul a relevat natura duală a omului: cea biologică și cea socială, care sunt privite prin prisma valorilor, schimbărilor permanente, gândirii critice și contopirii cu realitatea socială. Bazată pe acest concept filosofic, teoria educațională progresivistă a inaugurat o revoluție pedagogică – școala axată pe copil. Progresiviștii văd copilul ca un tot, activitatea căruia este privită în limita a doi catalizatori: dezvoltarea psihologică și mediul social în care trăiește.

Teoria învățării personalizate este inspirată din filosofia educațională progresivă. Cel mai aprig susținător al mișcării progresivismul, **John Dewey** (1859-1952), filozof, psiholog și reformator educațional, a explicat conceptele care pornesc de la experiență și merg spre reflecție, de la democrație la comunitate. Metafora lui John Dewey sugerează că „elevul devine soarele” în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogiei: conținutul, metodele, mijloacele de învățământ, profesorul, spațiul clasei, organizarea clasei, organizarea instruirii. Clasa este un atelier în care interesele și capacitățile educatului sunt puse în acțiune [2, p. 440]. Adepții progresiviști ai lui John Dewey considerau că procesul educațional trebuie să rezulte din interacțiunea dintre individ și cultura în care el trăiește, de aceea în conținutul educațional trebuie să fie incluse toate elementele schimbării dinamice ale culturii. Progresivismul insistă pe un curriculum bazat pe experiența umană, care include toate aspectele vieții cotidiene, practice, sociale, morale, vocaționale, estetice și intelectuale [2, pp. 477- 479].

La începutul secolului XX, două mișcări educaționale – Winnetka Plan (1919) și Dalton Plan (1920) – au inaugurat o etapă nouă de dezvoltare a abordării învățării personalizate în învățământul american. Winnetka Plan s-a centrat în întregime pe copil („whole child”) și pe educația acestuia în plan fizic, emoțional, social și intelectual. Winnetka Plan s-a bazat pe „1 mastery learning”, care se manifestă prin însușirea unui complex de priceperi de acțiune adecvat și creativ în orice situație didactică. Sistemul Winnetka este cunoscut prin introducerea claselor mobile lansate în SUA și răspândite, ulterior, în învățământul particular din Anglia, Olanda și din Țările Scandinave.

C. Washburne, autorul Planului Winnetka, a făcut o încercare de a extinde limitele procesului educațional, incluzând domenii de dezvoltare emoțională, socială și creativă.

H. Parkhurst, autorul Planului Dalton, a remarcat necesitatea stabilirii unui echilibru dintre trebuințele individuale ale individului și cerințele comunității. Planul Dalton le-a permis elevilor/studentilor să-și elaboreze și administreze propriul orar, ritm de lucru, conținut didactic și, totodată, l-a prezentat pe profesor mai mult ca un antrenor și sfătuitor, decât un transmițător de cunoștințe.

H. Parkhurst susține că fiecare elev/student poate să-și programeze curriculumul în așa fel încât să-și satisfacă propriile interese, abilități și trebuințe; să promoveze independența și dependența față de anumite aspecte; să-și dezvolte deprinderile sociale și responsabilitatea față de alții. Acest plan a pus accent pe instruirea individualizată bazată pe studiul independent în biblioteci, laboratoare, grupuri de lucru, parteneriate sociale și pe consilierea pedagogică adecvată.

É. Claparède, în lucrarea „L'éducation fonctionnelle” (1920), afirmă că elevul/studentul trebuie să aibă ocazia să-și aleagă singur o serie de activități, fiind deja impulsionat de profesor pentru a-și dezvolta și perfecționa capacitatea intelectuală, socială și morală, precum și dezvoltarea personalității [1, p. 128].

Când vorbim despre *învățarea personalizată*, avem în vedere o cale de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optimă a elevului/studentului ca subiect al învățării.

Învățarea personalizată este o strategie activă care necesită construirea unei experiențe de învățare pozitive și semnificative într-o relație democratică, socială, non-directivă. Prin urmare, această abordare va fi privită ca o paradigmă educațională cu impact preponderent în valorificarea resursei umane în creșterea calității activităților.

Învățarea personalizată este o poziție etică ce include valorizarea subiectului învățării. Învățarea personalizată este o opțiune strategică bazată pe potențialul subiectului educațional de a se implica activ nu numai în procesul de învățare, dar și în crearea diferitor parteneriate cu comunitatea [3, p. 40].

Învățarea personalizată îi cere elevului/studentului să-și asume responsabilitatea pentru dobândirea cunoștințelor, iar profesorului, să devină un organizator iscusit al experiențelor de învățare. Profesorul trebuie să genereze un climat de încredere în puterea elevilor/studentilor, un climat favorabil pentru gândirea independentă, creativă, încurajând și motivând permanent subiecții educaționali.

Trăsăturile esențiale ale învățării tradiționale și ale învățării personalizate

Învățarea tradițională	Învățarea personalizată
Instruire centrată pe profesor	Instruire centrată pe elev
Predare de cunoștințe	Schimb de informații
Bazată pe fapte și cunoștințe	Bazată pe gândire critică, negociere, consiliere, luare de decizii
Bazată pe discipline tradiționale	Abordare în funcție de trebuințe, nevoi, interese și abilități
Studentii sunt receptori pasivi	Studentii sunt subiecți activi, descoperă, inventează noi metode de lucru
Organizare formală în auditoriu	Organizare flexibilă legată de mediul social
Accent pe memorare, reproducere	Accent pe creativitate, aplicare, descoperire, colaborare, parteneriate
Evaluare prin examene tradiționale	Diversitate de evaluări: elaborarea de proiecte, prezentări, discursuri
Învățare pasivă	Învățare activă
Lucrul individual	Lucrul în colaborare
Stimularea unui singur simț	Stimularea multisenzorială
Interacțiune cu profesorul	Interacțiune cu mediul social

Bibliografie

1. Claparède Ed. L'éducation fonctionnelle. Geneve, Delachaux & Niestle Edition, 1931. 266 p.
2. Elmer Harrison Wilds, Kenneth V. Lottich. The Foundation of Modern Education. Holt, Rinehart and Winston, INC, 1970. 590 p.
3. Quigley A. Fulfilling the promise of adult and continuing education, Jossey-Bass Inc., 1989. 127 p.
4. Warger C. A resource guide to Public School. Early Childhood programs, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.198 p.

Models of teaching a foreign language in personalized learning

Lucia Șchiopu,
doctorandă, Catedra de științe ale educației,
UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Învățarea personalizată este, cu siguranță, o teorie revoluționară a educației, care, prin programul său flexibil și opțional, onorează și recunoaște talentul unic, aptitudinile, pasiunile și attributele fiecărui student, precum și obstacolele și provocările învățării. Cadrul didactic poate recurge la diferite modele, pentru a armoniza predarea cu stilurile de învățare ale studenților, cu abilitățile, interesele, posibilitățile cognitive, dar și pentru a improviza spectrul acestora pentru dezvoltarea domeniilor cognitiv și metacognitiv și a potențialului intelectual al studentului. Modelele de predare a limbii engleze, care pot fi, cu siguranță, funcționale în abordarea personalizată, sunt: modelul investigației de grup, modelul organizatorilor de progres, modelul dezvoltării intelectuale, modelul de predare nondirectivă, modelul gândirii inductive, modele de modificare comportamentală, modelul de învățare pe bază de abilități și aptitudini, modelul adaptării diferențelor individuale.

Cuvinte-cheie: *modelul investigației de grup, modelul organizatorilor de progres, modelul dezvoltării intelectuale, modelul de predare nondirectivă, modelul gândirii inductive, modelul de modificare comportamentală, modelul de învățare pe bază de abilități și aptitudini, adaptarea la diferențele individuale, activitate metaforică, sinectica.*

The new paradigm that has developed the change strategy in Educational System that proves to be a revolutionary and benefic one is personalized learning. It is an innovative strategy that is meant to change different areas of teaching and learning. Personalized learning is about transforming the educational institution into personalized learning system.

Personalized learning is a highly structured and responsive approach to learning for each individual child and young person. It creates an ethos in which all students are able to progress, achieve and participate in the educational communication process. It strengthens the link between learning and teaching by engaging students and their parents as partners” [1, p. 6].

Personalized learning is determining the student’s strengths and weak points and is modeling the right type of teaching strategy used to ensure the achievement of the desirable goals. It is about focusing on the student- making him the subject of the education- and tailor the educational content to individual students’ abilities, skills and knowledge. Personalized learning is about creating flexible learning environments not only within the class but outside it as well.

Personalized teaching is about sharing experience, reflecting the study of our own practice, about outlining the models of teaching that are the results of our inquiry into discovering new tools of exploring the students' potential. The purpose of personalized teaching is to increase the capacity to learn, to create intelligence. Personalized learning is about inhibiting learning differences in understanding, learning styles, gender, attitudes, race, culture and socio-economic background. The power of personalized setting is to give the power to students to educate themselves with the help of instruction, to give the power to teachers to explore the minds, ideas and emotions interacting with the environment.

The teaching models come to underly theories and illustrate their utility and help teachers master the art of communicating with young generation to increase the educational effectiveness.

Models of teaching are often called the models of learning as they are connected to acquiring ideas, knowledge, skills, values, means of thinking. The way teaching is conducted impacts directly students' capacities to understand, recall, retrieve and build new knowledge.

Group Investigation Model initially developed by Dewey who had proposed that entire school be organized as „miniature democracy”. Students participate in the development of the social system and, through experience, gradually learn how to apply the scientific method to improve human society [3, p. 441]. Later, this model was developed by Herbert Thelen who tried to combine it as a unity of the form and structure of democracy with scientific inquiry. According to him the classroom is a model of larger society with a corresponding social order and culture, with negotiation rules as discipline management. The inquiry is created by confrontation with an issue, a practical problem and the group must formulate the inquiry. So, it is about identifying- formulating- pursuing the solution. The development of knowledge should take place in a group which is an arena for needs, attitudes, interests and an instrument for adjustment to social negotiations. Group investigation model builds: respect for dignity of all, commitment to pluralism, independence as a learner, commitment to social inquiry, interpersonal warmth and affiliation, constructivist view of knowledge, disciplined inquiry and effective group process and governance [4, p. 87].

Concept Attainment Model built on Bruner's concept formation is based on student's decision on building categories, determining the attributes of categories. This model is about how students attain concepts. In the process of this model students describe thoughts, discuss roles of hypotheses and attributes. It is a good inductive reasoning study and development of students' concept building strategies. Concept attainment model develops: sensitivity to logical reasoning in communication, tolerance of ambiguity, inductive reasoning, awareness of alternative perspectives, concept-building strategies [4, p. 177].

Synectics is a model about enhancing creative thought developed by William J. J. Gordon. It is nothing but a guide to the development of innovations. Gordon summarizes synectics in four ideas: 1) creativity is important in every day life; 2) creativity can be taught, described and understood; 3) creativity is similar in all domains; 4) individual and group creativity is similar. Gordon stresses that emotional component is more important than intellectual, by bringing the creative process to consciousness we can directly increase the creative capacity of both individual and the group [4, p. 240].

Synectic model incorporates the metaphoric activity that is the creation of substitutions between a subject and an object by replacing its characteristics or functions. Otherwise saying creating a new idea from a prior one. Metaphoric activity allows people to find new ways and new meanings to human life and activity. Synectics develops: general creative capacity, creative capacity in subject domain, achievement in subject domain, group cohesion and productivity [4, p. 257]

Advanced Organizer Model by Ausubel states that this model should orient the students to the study of subject matter. Ausubel addresses to learning, teaching and curriculum as a unity, thus it regards how curriculum is organized, how the brain processes the new knowledge and how teachers manage the curriculum and learning in an educational setting. Advance organizer model develops: conceptual structures, meaningful assimilation of information and ideas, interest in inquiry, habits of precise thinking [4, p. 277].

Cognitive Development Model presented by Kohlberg Lawrence in the USA based on Piaget's work distinguishes levels of thinking in different stages. Human life is perceived as the process of assimilation of schemas in the process of life. Piaget classifies the child's development in the following stages:

- 1) sensoriomotor stage (0 to 2 years);
- 2) preoperational stage (2 to 7 years):
 - a) preconceptual thought (2 to 4 years);
 - b) intuitive thought (4 to 7 years);
- 3) Operational stage (7 to 16):
 - a) Concrete operational thought (7 to 11 years);
 - b) formal operational thought (11 to 16 years).

According to this model instruction must be conducted in such a way to influence the student's levels of thinking by exposing the student to higher stage of rational reflection [4, p. 288].

Non-Directive Teaching Model approached by Carl Rogers places the student at the center facilitating the process of learning. The teacher is more like a facilitator who tries to create

a non directive relationship. According to Rogers the student undergoes “a growth syndrome” which consists of: feelings release, insight development, action, integration to new orientation. Nondirective teaching model develops: personal awareness, self-development, social and academic goals [4, p. 307].

Inductive Thinking Model built by Bruce Joyce states that thinking is a transaction between the person and knowledge or data. It is a process that is formed through the formation of the relationship between the mind and information. According to this model thinking can be taught. There are three thinking skills: concept formation, interpretation of data and application of principles. The teaching strategies that are used are: identifying the data relevant for topic, grouping these items into categories and developing labels for the categories [4, p. 149] . Inductive thinking model develops: awareness of the nature of knowledge, sensitivity to language, attention to logic, concept formation process [4, p. 159].

Behavior model by Skinner emphasizes the role of this model to create conditions to help students to progress „here and now” which means to get the desirable results in the shortest time and quickly. The model is based on two principles: operant conditioning developed by Skinner that stresses reinforcement and counterconditioning developed by Wolpe that stresses the substitution of adaptive response to a maladaptive response. Reinforcement is the essential component of the model and it increases the frequency of the response [4, p. 322].

Mastery Learning conducted by John Carrol and B. Bloom explains that student’s achievement is correlated to his aptitude. The nature of aptitude demands a specific quantity of time and a specific way to be instructed [2, p. 12]. Mastery learning is a straightforward, optimistic and clear strategy. To create a mastery learning system takes careful development, planning and action, it also places the teacher in an encouraging assisting role that has a positive effect on self-esteem of the students [4, p. 342].

The Model of Adapting to Individual Differences by David Hunt describes human development in terms of complex systems of processing information. Optimal development occurs when the environment facilitates the „conceptual work necessary for the person’s conceptual growth. When environmental conditions are not optimal, then some form of arrestation is assumed to occur” [4, p. 129]. As all people are different and they are at different stages of their development, thus it should be conducted different teaching models to match the learner’s progress. Hunt distinguishes 4 levels of integrative complexity: low complexity, moderate complexity, moderately high complexity, and high complexity [4, p. 131].

There is no good or bad model of teaching. It is the teacher’s choice and mastery to choose the best model that suits and fits the students’ learning styles, mental potential, interests

and needs. In the hands of a competent teacher the implementation of each of these models will lead to the realization of desirable goals and achievement of high results.

Bibliography

1. Department for Education and Skills (DfES) Great Britain. 2006. 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Nottingham, DfES Publications. 60 p.
2. Guskey T. Closing Achievement Gaps. Revisiting Benjamin Blooms „Learning for Mastery,, Journal of Advanced Academics 01/2007; 8-31.
3. Holt, Rinehart and Winston, INC, *The Foundation of Modern Education*, 1970. 590 p.
4. Joyce B., Weil M. Models of teaching, fifth edition. Prentice Hall of India Private Limited New Delphi. 2003. 478 p.

Модернизации современного образования как фактор саморазвития и самореализации личности

Людмила Петровна Кух,
аспирант НПУ имени М.П. Драгоманова,
Киев, Украина

Abstract

In the article the author theoretically analyses the conceptual models applied new „global paradigm of integrative social management philosophy, upbringing and education”. It is a change of roles of agents of educational and social development, administrative, upbringing and educational process. In opinion of author, this necessity is dictated by complication of educational, social, economic and moral choice of personality, the variety of paradigms of social development. Make the analysis of world view and administrative aspects in models and methodology of modern social philosophy of education and management of educationally-educator processes.

The author marks that among existent terms and pre-conditions of the successful forming and functioning the systems of education and social education and upbringing and legal effective models of multilevel management one of the most important things is a presence of the developed civil society.

Keywords: *globalization, education, upbringing, personality, modernization, management, education, philosophy of education, self-development, self-realization, civil society.*

Как институт подготовки человека к жизни, образование не только обогащает ее знаниями, социальным опытом, формирует необходимые компетенции, но и

разворачивает горизонты видения собственной перспективы, формирует модель собственной проекции в будущее. К сожалению, последнее в большей степени локализуется в идеале, то есть как замысел, по которому образование должно предоставляться личности. Общественные проблемы такой степени выхолостили из образования его продуктивное содержание. Вопрос «зачем мне учиться, если это ничего не дает в будущем» кажется вполне правомерным.

Последнее означает, что образовательная отрасль нуждается не только в «косметическом ремонте», но и в полной реконструкции. Наиболее объемно эти задачи охватываются понятием «модернизации образования». Рассматривая основные направления модернизации современного образования как фактора саморазвития и самореализации личности и гражданской институализации глобального развития, невозможно обойти вниманием вопросы функционирования менеджмента образования, общественного воспитания и социальной философии образования. Для изучения темы, на наш взгляд, следует осуществлять интегративную концептуализацию и сравнительный анализ различных мировых моделей образовательно-управленческого и образовательно-воспитательного процесса в контексте гражданской институализации и реформирования общества, систем менеджмента образования различного уровня и образовательно-воспитательной сферы современной глобализированной системы мирового социума.

В статье проанализируем идейно-философские концепции и методологию формирования профессиональной и социально-ориентированной личности в условиях глобализации, реформирования институтов общества и системы образования. Формирование данного типа институтов гражданского социума, социально-воспитательной и образовательно-квалификационной ориентации означает развитие у членов общества общественно значимого профессионализма, общественного самосознания, творческой самостоятельности, независимости суждений в сочетании с гражданской ответственностью, уважения к взглядам других людей, чувства самоуважения, способность ориентироваться в мире интеллектуальных и духовных ценностей, умение принимать решения и нести ответственность за свои действия и поступки.

Движение от общего к частному, когда в процессы образования и обучения, управления и познания постоянно привлекается социальный контекст, позволяет адекватно, в русле системного подхода, определить ведущую логику развития образования и воспитания в условиях мировой глобализации и интеграционных процессов, которые охватывают не только сферу экономики и политики, но и в значительной степени, особенно и систему образования, управленческую парадигму.

Обосновывается необходимость плюрализма парадигм при разработке новых подходов к предмету глобалистики, менеджмента, управления образованием, обучением и социальной философией образования и общественного воспитания.

Для понимания современного мира как единого целого, экономико-социальной системы, долгое время в научной литературе широко использовался термин *интернационализация*. Сейчас все чаще для характеристики процессов, происходящих в мире, начинает употребляться слово *глобализация*. Возникают и разрабатываются разного рода концепции глобализации. По изменению сроков скрываются существенные изменения процессов, которые происходят в масштабе земного шара. Глобализация прежде всего проявляется в свободном, ничем не ограниченном перемещении идей, капитала, товаров и денег из страны в страну. Наибольшее продвижение произошло в сфере финансов: уже сейчас возникла и осуществляет гигантское влияние на всю жизнь мира глобальная финансовая система. Поэтому акцент исследований стоит стратегически направить на изучение процессов глобального развития мирового социума в контексте формирования институтов гражданского общества, структур самоуправления, общественной институализации образования в концепциях социальной философии и управленческих моделях. В этом контексте в современной педагогике и философии образования [1-4; 7-12] рассматриваются тенденции и модели институтов образования и общественного воспитания, процессов социального управления в контексте развития гражданского общества с учетом существующих концепций социальной философии, форм мировоззренческих стратегий развития современного индустриального общества и глобализации, а также особенности взаимоотношения социума, человека и государства.

После краха советской системы образования в отечественных социальных дисциплинах утвердилась мода на несколько заимствованных западные теории – такие, как *«теория тоталитаризма»*, *«теория модернизации»*, теории *«столкновения цивилизаций»*, *«конца истории»*, *«постиндустриализма»*, *«мира постмодерна»* и тому подобное. мода на некоторые – например, на «столкновение цивилизаций», «конец истории» или «мир постмодерна» – быстро прошла (поскольку оказалась непрочной в социально-экономических исследованиях).

Теория модернизации, наоборот, утвердилась и даже превращена в официальный образовательный канон. Сама теория модернизации возникла из идей, согласно которым считается, что развитые страны показывают менее развитым их будущее и что все страны должны в своем развитии пройти одинаковые этапы.

Собственно теория модернизации возникла в 1950-х – начале 1960-х гг. в США и Великобритании и была предназначена для «внешнего употребления»: для стран

«третьего мира», в частности тех, кто активно освобождался от колониальной зависимости. Основной идеей классической теории модернизации была идея неизбежного перехода от «аграрного» общества к обществу «индустриальному». Этот переход в страны «третьего мира» несли страны «первого мира», которые уже по одному этому факту выступали как «прогрессоры», «культуртрегеры» и «благодетели».

В конце 1980-х – начале 1990-х гг., в связи с распадом Восточного блока, который захватил западное обществоведческое мнение неожиданно, теория модернизации была срочно «вынута из архива» под лозунгом «неомодернизации» [6, с. 53]. Теперь теория модернизации применялась уже не до «третьего мира», а ко «второму», то есть к странам бывшего советского блока. Поскольку, однако, сразу стало ясно, что по отношению к постсоветскому пространству теория модернизации еще менее адекватная (очевидно, что индустриализация здесь давно прошла; общество носило светский характер; традиции были сведены к минимуму в ходе антибуржуазной трансформации и т.д.), пришлось срочно разработать определенный круг теорий «неомодернизации». Они вводили множество оговорок и приложений в классическую модель (до привлечения понятий «капитализм западного типа» и «капитализм незападного типа», «оборачиваемости» и «необратимости» модернизации, «экзогенного» и «эндогенного» характера модернизации).

В российской и в восточноевропейской литературе концепции «неомодернизации» подвергаются жесткой критике как явно пропагандистские, ненаучные и те, которые не основаны на реальных фактах. Впрочем, и среди известных западных политологов есть большая группа специалистов – в первую очередь, специалисты из Восточной Европы и бывшего СССР – которые резко отвергают «неомодернизационизм». С. Коэн, например, убедительно показал, что в бывшем СССР идет процесс, который он назвал «демомодернизацией» [1, с. 15]. Активные попытки насадить в отечественных социальных науках (и в системе образования) теорию модернизации связаны, судя по всему, с тем, что постсоветские страны инкорпорируются в мировую капиталистическую экономическую систему как страны периферии. Это явление – составная часть процесса глобализации, которая идет в настоящее время в мире.

Быстро меняется культурная жизнь людей практически на всей планете. Современные средства телекоммуникации и масс-медийные сети позволяют неудержимо распространять по всему миру разнообразные игры, музыку, литературу, кинопродукцию. Такое влияние на культуру отдельных стран может иметь нежелательные последствия, когда их традиционные культурные ценности оказываются под угрозой.

Быстрому прогрессу глобализации способствует бурное развитие информационных и коммуникационных технологий, овладение миром идеей сетевого способа организации общественной деятельности. Этот способ стал безальтернативным для информационной среды, финансовой, торговой, телекоммуникационной, транспортной и других систем взаимодействия между людьми. Он является главным двигателем будущего развития – экономического, научного, культурного и социального. Исходя из того, что явления интеграции и глобализации быстро нарастают, а их свойства определяются законами, которые диктует господствующая тенденция глобального развития, эти явления приобретают особое значение в первую очередь для малых стран и стран, ставших на путь интенсивного развития или поиска модели экономико-общественной интенсификации. В этих условиях людям нужны новые знания и навыки, чтобы умело использовать новые идеи и новые технологии, эффективно работать с ними. Эти особенности общественного развития обуславливают быстрые изменения в различных сферах человеческой деятельности.

Несмотря на то, что изучение процессов глобализации активно проводят известные исследовательские центры мира, такие как Колумбийский университет (США), Европейский институт технологических исследований будущего (IPTS – Institute of Prospective Technological Studies, Севилья, Испания) и другие, становится очевидным, что ответы на эти вопросы – впереди. Одним из главных признаков современного этапа развития мировой цивилизации является глобализация всех сфер общественной жизни человека – культурная глобализация, информационная, и, соответственно – образовательная глобализация.

К примеру – Болонский процесс, главной целью которого является создание единого Европейского пространства образования. Одним из фундаментальных его аспектов является повышение социально-научной и учебной мобильности молодежи, исследователей и преподавателей, чему должно способствовать признание всеми европейскими учебными заведениями единого принципа построения систем образовательно-социального воспитания, обучения и администрирования образования. Согласно принципам и документов Европейской ассоциации университетов, именно философско-воспитательные и научно-образовательные программы связывают между собой европейское пространство высшего образования (European Higher Education Area, ЕНЕА) и европейское исследовательское пространство (European Research Area, ERA).

На всех этапах Болонского процесса провозглашалось, что этот процесс является добровольным, основывается на ценностях европейского образования и культуры и не нивелирует национальных особенностей образовательных систем разных стран Европы,

многовариантный, гибкий, открытый, постепенный. Но не следует чрезмерно идеализировать Болонский процесс, поскольку он имеет свои естественные сложности и противоречия. Как присоединение к этому процессу, так и неприсоединения имеют свои преимущества и риски.

Практически в каждой европейской стране существует богатый опыт построения системы высшего образования. Результаты анализа этого опыта могут способствовать развитию и обогащению отечественной системы образования, позволят избежать повторения ошибок и дадут возможность раскрыть новые подходы к решению ряда проблем в этой области. На рубеже тысячелетий проблема образования, особенно высшего, ее роль в становлении государства и влияние на жизнь общества приобрела особую актуальность и стала предметом исследования не только историков, но и экономистов, политологов, философов.

Интерес к заявленной теме обусловлен, в частности, следующими обстоятельствами. Во-первых, это – изучение достижений мирового образовательного пространства в контексте современной глобалистики, мирового образовательного менеджмента и западной социальной философии в интеграции с наработками философии образования и концепций общественного воспитания.

В условиях становления институтов гражданского общества, отечественной сферы социального воспитания и образования и поиска эффективных форм менеджмента, изучение опыта других национальных школ является плодотворным и полезным. Во-вторых, мы рассматриваем ценностные и управленческие ориентиры социального, интеллектуально-профессионального и духовного развития индивида институтов гражданского социума одновременно комплексно и интегративно в контексте процессов глобализации. Привлекается к анализу и использованию значительного количества иностранных источников, с целью обогатить глобалистику, социальную философию, менеджмент и философию образования, педагогику новыми идеями, подходами.

Без опоры на философию и эффективный менеджмент невозможно поступательное развитие общественной и педагогической теории, качественной практики, поскольку нельзя управлять, воспитывать и обучать, не имея определенной управленческой модели, идейно-нравственной и мировоззренческой позиции, ясного представления о том, какой социум и личность следует формировать, какими принципами должен человек руководствоваться в общественной жизни. Этот подход позволяет, наконец, прояснить понятия «ответственности», «свободы», «права человека», «равенства», «справедливости» в системе саморазвития и управления социальным и образовательно-воспитательным процессом, обосновать понятие «правильного общественного поведения, нравственной

жизни». Словом, он дает возможность разобраться в широком круге вопросов, которые возникают в процессе социального развития, управления и воспитания, обучения и образования на макро- и микроуровне в процессе системно-институциональной глобализации.

На наш взгляд, непрерывность процессов глобальной гражданской институализации, общественного воспитания и образования, качественное управление ими и их интенсивность могут быть обеспечены лишь при общественных условиях принципиально демократического характера. Поэтому гражданская и образовательно-воспитательная практика нуждается в качественной методологической основе. Ею должна стать именно управленческо-философская система интегративной глобальной парадигмы гражданской институализации на основе социальной философии демократического управления, общественного воспитания и образования.

Перспективной «моделью» менеджмента, глобального развития, общественно-государственной системы воспитания и образования и философии образования нам представляется та, которая вычленяет и интегрирует в себе ценностно-воспитательный и социально-поведенческий аспекты как управленческих и философских, так и социологических, этических, педагогико-психологических и других отраслей знания в контексте формирования многоуровневых гражданских институтов. Эти идеи используются как методологические предпосылки для определения общественных стратегий и ценностей, образовательных и воспитательных принципов, установок, моральных и социальных качеств, которые нужно воспитывать и развивать у людей.

Важной, по нашему мнению, является и идея о необходимости философского обоснования и управленческого применения в отношении процесса образования и общественного воспитания – его цели, формы организации, характер формирования личности и др.

Социальная философия, философия образования, глобалистика и менеджмент рассматриваются как базис мировоззренческих основ институционально-гражданского процесса. Образовательный процесс возникает в этом контексте как объект управленческого и социально-философского анализа. Отсюда отмечаем, что среди существующих условий и предпосылок успешного формирования и функционирования систем образования и социального воспитания и правовых эффективных моделей многоуровневого менеджмента необходимо наличие развитого гражданского общества. Гражданское общество отличается от общества в целом тем, что привлекает граждан к самоуправлению, коллективным действиям в общественной, идейно-ценностной и политико-правовой сферах для формирования и выражения своих интересов, идей, обмена

информацией, достижения общей цели, выдвижение требований к государству и ответственности официальных человек. Оно станет посредником между частной сферой жизни людей и государством. Таким образом, оно объединяет огромное разнообразие формальных и неформальных организаций только в результате развития образовательно-воспитательной сферы и целенаправленного общественно-ценностного просвещения.

Система качественного образования, эффективного общественного воспитания различных уровней обязательно должна предусматривать время и эффективную систему социального управления, залогом существования которой является, в свою очередь, развитое институализированное гражданское общество, что требует и формирования правового государства как своей предпосылки. Вместе с тем, только развитая, стабильная демократическая система образования и общественного воспитания делает возможным образование эффективных институтов гражданского общества, правового государства и является основой стабильного демократического устройства и авторитетной власти.

Хаотичность, замедление и неэффективность трансформаций авторитарно-бюрократических систем макро- и микроуровней в мире и на постсоветском пространстве, в том числе и образовательном, их нестабильность вызывают необходимость поиска методов оздоровления гражданских институтов, общественных и государственных отношений, образования и воспитания, экономики; поиска путей перехода к управленческому механизму нового типа, который соответствует условиям функционирования гражданской демократии, мирового образования и культуры, экономики и политики и который предполагает обеспечения их сбалансированности, преодоления негативных процессов антиинтеллектуализма и духовного нищенства в социуме, образовании и воспитании, инфляции и монополизма, безработицы и качественной ненасыщенности потребительского рынка и дефицита бюджета в экономике, авторитаризма и гражданского невежества в политике. В связи с этим, перед академической наукой, гражданской и управленческой практикой возникают проблемы принципиально нового характера.

Таковыми проблемами являются:

- разработка концептуальной модели образовательной гражданской институализации и механизмов, обеспечивающих гармоничное сочетание сотрудничества и взаимодействия в общественных и образовательно-управленческих отношениях;
- рациональное планирование и общественная регуляция развития, производства и потребления знаний;
- наполнение образовательно-учебного рынка качественными товарами и услугами;

- устранение диспропорции между интеллектом и морально-духовным развитием социума;
- ускорение окупаемости капитальных вложений;
- ориентация на прогрессивные технологии в технологических инновационных стратегиях развития образования.

При этом особое место занимают проблемы:

- обеспечения стабильного роста качества общественного просвещения, образования и перспективности полученных знаний;
- развития фундаментальных научных исследований и сфер их применения в социуме;
- институционального развития образовательных общественно-государственных структур;
- внедрение объема новых знаний, образовательных изделий и услуг при снижении цен на новые виды продукции и ориентации на значительное сокращение численности производственных и управленческих работников с одновременным повышением качества их деятельности, достижения общих преимуществ в условиях глобального развития мира.

В современных теориях управления происходит эволюция к расширению сфер самоуправления, менеджмента человеческих ресурсов. Это связано с тем, что в современных общественных условиях именно человек как гражданин (социум), в том числе работник (производство), ученик (в образовании) уже не является объектом-исполнителем. От него самой жизнью требуется активная позиция, благодаря чему стимулируется творческий подход, формируется личная ответственность за результаты своего труда и общественной деятельности. И действует он ради общих целей (социума, предприятия). Поэтому в концепциях менеджмента необходимо формирование новой стратегии, началом чего является слом традиционных стереотипов в управленческом мышлении.

Поэтому мы и стремимся доказательно продемонстрировать, что современные изменения в природе развитого индустриального общества привели к тому, что узкоспециализированный анализ рыночного механизма не может уже дать реального представления о структуре институциональной общественной системы. Государство стало неотъемлемым элементом функционирования экономики и образования, и в определенном значении все общество преобразовано в экономический аппарат и наоборот, наблюдаем масштабное явление государственно-политического и управленческо-воспитательного интервенционизма в экономическую систему. Различные элементы общества пронизаны образовательно-воспитательной, производственно-

экономической и управленческой рациональностью. Образование и воспитание, экономика и политика, системы управления/самоуправления становятся автономными интегрированными сферами общественного развития, получают возможность не подменять друг друга, а только взаимно ограничивать и дополнять.

Не только качественное удовлетворение существующих потребностей, но и заблаговременное прогнозирование форм их возникновения, анализ возможных последствий и постоянный поиск новых методов взаимодействия является главной стратегической и повседневной задачей функционирования любого общества, его институтов, предприятий, учреждений и организаций.

Реализацию этой задачи обеспечивает качественное внедрение методов менеджмента/самоуправления, что основывается на мировом опыте деятельности и теоретических обобщениях в сфере общественной гражданской институализации, эффективного менеджмента, самоуправления и управления человеческими и материальными ресурсами, применяясь на микро- и макроуровне всех без исключения качественно функционирующих сегментов общественной и государственной, образовательной и воспитательной, экономической и политической жизни. Все это диктует необходимость формирования новых подходов к общественной деятельности, образованию и воспитанию, управлению человеческими и производственными ресурсами. Это связано с тем, что традиционные формы накопления, хранения и трансляции знаний, хозяйствования, традиционные методы управления – с их ориентацией на валовые показатели массового производства, на унификационную стандартизацию, которые не обеспечивают качественной заинтересованности и эффективного взаимодействия участников по горизонтали и не уделяют достаточного внимания конечному потребителю – себя не оправдывают. Поэтому в настоящее время идет беспрецедентный слом существующих мировоззренческих стереотипов, прежде всего в сфере образовательно-воспитательного и управленческого мышления.

В этом контексте отдельно обращаем внимание на ряд положений данной статьи.

В частности, по нашему мнению, важно наличие различных, относительно самостоятельных этапов углубления демократических основ управления образованием: содержательного, ценностно-нормативного, административного.

Необходимо осуществлять выявление образовательно-управленческого потенциала всех этапов, которые обозначают различные подструктуры целостного процесса демократизации образования и менеджмента.

Важна также идея необходимости формализации на организационных принципах роли каждого из участников коммуникации по поводу образовательно-управленческих,

учебных и воспитательных ценностей – как со стороны администрации (но на принципиально новых основаниях), так и со стороны общественности. Нерегулярное «участие» в формообразовании решений в виде эпизодического участия или выполнении принятых управленческой верхушкой решений, при отсутствии навыков управления, оставляет человека пассивным участником социальных и производственных процессов, что сложились господствующей идеологией. Следствием этого есть развитие у человека созерцательной и исполнительской позиции.

Концептологично необходимо осуществлять формирование новой парадигмы тесного интегративного союза между философией образования, глобалистикой, теорией управления, социальной философией и педагогикой, выявление принципов и механизмов демократизации образования. Ведь для институционального обеспечения этого стремления каждого гражданина, а также для формирования предпосылок необходимого появления такого стремления у граждан нужна развитая структура управления системой образования, базирующейся на демократических принципах и механизмах. Тема научного исследования, таким образом, обозначает центральную проблему в политике демократизации глобального и отечественного образования, что вполне логично определяет основную цель исследования: разработку концептуального подхода к демократизации системы образования страны в дискурсе развития системы самоуправления в пространстве социума, образования, государства и моделях управления.

Антагонистически-эксплуатационные отношения между людьми и, прежде всего, в сфере непосредственной коммуникации являются основным отчуждающим фактором, поскольку в них человек предстает не в качестве уникальной личности, а как некий фетишизированный эталон господствующих экономических и политических идеологий. Коммуникативный менеджмент способствует улучшению ситуации, поскольку в нем человек, в том числе гражданин, работник, ученик/студент уже не является объектом-исполнителем. От него ожидается активная позиция, стимулируется творческий подход, формируется личная ответственность за результаты своего труда и общественно-гражданской деятельности.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998 – 608 с.
2. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность//Философия и жизнь. – М.: Знание, 1991. №7. – С. 32-41.
3. Саух П.Ю. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культур освітнього простору на межі тисячоліть// Освіта і управління. – 2001. – № 3-4. – С. 26-30.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций/Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО «Издатель-ство АСТ», 2003. – 603 с.
6. Black C.K. The Dynamics of Modernization. – N.Y.: LCI&Co, 2006. – 212 p.
7. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). London: Routledge & Kegan Paul Books, 2005 – 207 p.
8. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 1994. – 123 p.
9. Peters R.S. Democratic Values and Educational Aims//Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record, v. 80, n. 3 p. 463-482. – Feb., 1999.
10. Sintschenko V. Bilder von der wirtschaf im spätkapitalismus//Kluczowe aspekty naukowej działalności. – 2012. – Volume 9. Ekonomiczne nauki. – Przemysł: Nauka i studia, 2012. – S. 50-61.
11. Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft//Soziale Wirtschaft. – 5/2010 – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt. – S. 161-183.
12. Walford G. Durkheim, democracy and diversity: some thoughts on recent changes in England and Wales. – Durkheim and Modern Education. Edited by G. Walford and W.S.F. Pickering (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). – London and New York : Routledge, 1998. – 226 p.

***Regressus ad uterum și coincidența contrariilor animus-anima în proza fantastică
a lui Mircea Eliade***

Nadejda Ivanov,
*doctorandă, Institutul de Filologie,
Academia de Științe a Moldovei*

Abstract

Formidable writer and researcher of the history of religions, Mircea Eliade's work manifests early in life irresistible temptation to certain events / conditions / situations archetypal, where human existence incorporates the cosmological sense totalizer, a primordial unity. The author introduce „people” artists within a literary topic that goes slightly unreal real, the fantastic, imaginary, dreamlike, mystical or magic. In the dark and indistinct timeless involvement logical reason triggering fear and panic characters, so the Self explorers must rely on intuition loved, animus-anima archetypal image.

Keywords: *archetype, sacred-profane, love, anima-animus, mystic ritual, unconscious, paradisiacal space.*

Autorul romanului *Șarpele*, Mircea Eliade, intenționează să redescopere și să restituie cititorilor săi sentimentul și starea primordială a miracolului arhetipal. Personajele dezrădăcinate de sacru încep o cursă de inițiere spirituală în lumea sa intimă și în cunoașterea suprasensibilului. Însă taina, până acum înfricoșătoare, va fi revelată doar personajului care se va lăsa condus de sentimentul interior misterios, nemanifestat până acum, integrându-l ulterior într-o totalitate androgenică. Astfel că, pe parcursul

operei, autorul ilustrează morfologia schimbătoare a ființei umane, ajunsă, până la urmă, la o stare paradisiacă.

Sergiu Andronic, personajul principal al romanului, este „de meserie aviator, sau aproape aviator”. Ocupația bărbatului, în plan ontologic, simbolizează eliberarea spiritului *pneuma* să caute și să se contopească cu feminitatea sa, *anima*, ascunsă în trupul uneia dintre femei. „<<Zborul>>, scrie savantul Mircea Eliade în *Mituri, vise și mister*, semnifică plastic capacitatea anumitor indivizi privilegiați de a-și abandona corpul și de a călători <<în spirit>> în cele trei regiuni cosmice” [11, p. 108]. Prin urmare, ascensiunea reprezintă posibilitatea de dizolvare în Unu a dihotomiei dualității de Cer (yang) și Pământ (yin). Necunoscutul le mărturisește condrușilor că „Eu îmi fac orele de zbor... Să nu credeți însă că pot zbura singur. Acum mă învăț...”. Autonomia și libertatea totală a zborului personajul le va trăi doar după ce-și va regenera integritatea androgenică primordială. În același timp și oaspeții familiei Solomon, fără știrea lor, participă la respectiva tehnică extatică, la un act al „despovăririi, al dematerializării, al eliberării – sufletului sau spiritului” [2, p. 141], cu alte cuvinte, la o deșănțare de condiția umanului, în timpul căruia Andronic va desfășura ritualul de *regressus ad uterum* în trei etape. Adrian Mioc, în studiul său *Problema timpului în opera lui Mircea Eliade*, semnalează că, pentru ca sufletul să depășească contrariile, omul „trebuie să treacă prin trei etape de inițiere, sau <<morți succesive>>. De fapt, ele sunt aceleași trei trepte: lumea terestră, lumea spirituală și, în fine, neantul” [21, p. 177]. Astfel că în timpul analizei hermeneutice a romanului identificăm cele trei faze ale ceremonialului de inițiere și revenire la *inferios*, la timpul și spațiul sacru, prin intermediul „zborului” organizat de șamanul lumii artistice.

Mircea Eliade nu ezită să evidențieze misiunea creatoare a protagonistului său atunci când îi potrivește un nume foarte sugestiv. În *Trilogia cosmologică* Lucian Blaga atrage atenția asupra importanței numelui. Filosoful accentuează, în special, valoarea lui magică: „cel dintâi zeu, care a existat mai înainte de a fi lumea, s-a făcut de la sine, din *numele* său. Vasăzică, el, la început, n-a fost zeul, ci numai *numele* său. Numelui îi era însă inerentă o putere magică, încât pe temeiul simplu al numelui a putut să ia ființă însuși zeul” [1, p. 356]. Constatăm așadar că numele Andronic are o conotație mitică-arhetipală, întrucât, fiind un personaj în devenire, el sugerează tendința către forma superioară a umanității. Numele *Andronic* provine din limba greacă: *ανδρο* – „bărbat” și *νικος* – „biruință”. În contrast cu ceilalți oameni „morți în viață”, în arhitectura personajului respectiv autorul insuflă dorința ancestrală – dragostea – flacăra vie a sufletului –, ce-l mântuie de pedeapsa singurătății. Iubirea, ancora spirituală, conduce *yang*-ul, negreșit, spre o contopire în fecioara sa eternă. Astfel, Andronic, înzestrat cu energia primordială de procreație a lumii noi, trezește instinctul original al femeilor pentru o biruință asupra condiției umane. Drept rezultat, fiecare dintre ele se simte chemată și cercetată să-și exprime sentimentul față de acest necunoscut: „[Liza] Ea voia cu tot dinadinsul să se plimbe în barcă, alături de tânărul necunoscut [...]. Andronic o atrăgea și mai mult acum, o amețea. A

trecut prin atâtea primejdii... Înfruntă moartea în fiecare ceas... Se lega de el atâtea mister, atâtea virilitate, atâtea aventură, încât Dorina începu să-l privească amețită. Parcă mai multă forță o strivea, după ce o atrăgea aproape, foarte aproape de acest frumos necunoscut”.

Descoperim că și personajul masculin central este atras de gândurile și de sentimentele fetelor. Dorințele obscure, tainice, recunoscute până acum ca rușinoase, s-au eliberat din lanțurile realității. Altfel spus, pentru un timp scurt, fiecare dintre ele își dă seama de lipsa esenței sale interioare, însă aceasta nu e de ajuns, întrucât „Atâtea vreme cât nu vom face să răsară în Cerul nostru steaua polară, care <<luminează și adeverează>>, orice încercare de trecere este zădarnică”[19, p. 141], scrie Vasile Lovinescu.

De aceea, Sergiu Andronic va menține activ ritualul descoperirii Sinelui Total „îngropat” de conștiință, organizând jocul de grajuri. Astfel că, invitați să se vadă pe ei înșiși adevărați, să cunoască pe *altul* arhetipal, personajele se înspăimântă de necunoscutul imprevizibil și numai Dorina se arată neînfricată, ba mai mult, încrezută și supusă planului inițiatorului. Ea acceptă imediat jocul ca pe o luptă interioară împotriva fricii, slăbiciunilor și imaginii false despre sine. Putem considera, așadar, intrarea în pădure prima treaptă a purificării și pregătirii miresei pentru nuntă.

În timpul jocului organizat de Sergiu, elementele raționale și cele întru totul iraționale se întrepătrund. Jean Chevalier și Alain Gheerbrant atenționează că „Jocul surescită imaginația și stimulează emotivitatea” [3, p. 182], din care motiv personajele se desprind ușor de realitatea exprimată mai întâi prin timpul istoric, apoi prin condiția umană limitativă. Acest transfer miraculos de la sugrumare psihică la descătușare și refulare provoacă o trăire sufletească de un tip aparte, nou. În acest sens, cititorul asistă la derularea primei etape a ritualului de inițiere, pentru că „sufletul trebuie să renunțe la ceea ce este, să renunțe la sine și întreaga lume” [18, p. 133]. Deși oamenii intrați în pădure par a rămâne legați încă de convențiile sociale, cadrul lor psihic, proiectat asupra imaginilor arhetipale – pădure, noapte, lună –, este concentrat spre configurarea unui „om nou”.

La nivelul sensurilor simbolice, observăm construcția unui spațiu mitic pe fondul unor imagini înzestrate cu semnificații profunde, ce prevestește lumea întunecată, „această lume nocturnă fiind imaginea răsturnată, ca într-o oglindă, a lumii noastre”, explică Gilbert Durand. În aceeași ordine de idei, romancierul salvează personajele de „închisoarea” lor existențială, oferindu-le un fundament spiritual reflectat în imagini, fiindcă, scrie Mircea Eliade în *Imagini și simboluri*, „Imaginile constituie <<deschidere>> către o lume transistorică” [8, p. 192]. Simbolul pădurii și al nopții le amintesc personajelor libertatea necondiționată cosmică din preistorie. „Pescuitorul de suflete”, Sergiu Andronic, izolează omul de tot ce este înșelător, întorcându-l într-un spațiu cosmogonic, unde există o corespondență mistică între *yin* și *yang*. Personajele introduse în pădure vor participa la ritmurile ei cosmice și la reunirea celor două principii complementare de Cer și Pământ, fără niciun obstacol. Pădurea, în acest context, simbolizează „locul sacru”, microcosmosul, „pentru că *repetă* peisajul

cosmic: pentru că este o oglindire a Întregului” [12, p. 256], scrie istoricul religiilor Mircea Eliade în *Tratat de istorie a religiilor*. Existența profană a personajelor se va purifica în locul ce reprezintă receptacolului sacrului, *imago mundi*.

Bineînțeles, Marele Tot, de care s-ar putea apropia inițiații, relevă în același timp și ascensiunea în arhetipul totalității psihice, întrucât, spune Carl Gustav Jung, „inconștientul colectiv se exprimă în reprezentări arhetipale” [26]. În același timp, psihanalistul elvețian mai accentuează coexistența și expresia naturii în ființa umană: „Toate fenomenele naturii mitizate, cum ar fi vara și iarna, fazele lunii, anotimpul ploilor etc. nu sunt alegorii ale unei experiențe obiective, ci expresii simbolice ale dramei intime inconștiente a sufletului, care devine accesibilă conștiinței umane pe calea proiecției, adică oglindită în fenomenele naturii” [16, p. 14]. Prin urmare, invazia oamenilor în pădure simbolizează scufundarea în straturile abisale ale sufletului. Jocul de-a „fiecare își caută nevasta” le permite să-și descopere complexul inconștient de *anima* și *animus* și se dăruie partenerului vieții coborât și întors la izvoarele originare ale fericirii. În atmosfera nocturnă, în „*abyssus* feminizat și matern” [7, p. 278], dispare pentru puțin timp dualitatea și apare eliberarea: manifestarea sacrului, armonia, echilibrul și perfecțiunea. Aici, oamenii aruncă „veșmintele” deja nefolositoare ale eului și-și lasă Ființa străpunsă de manifestarea sacrului, act ce simbolizează „o chemare de Sus, *Anamnesis*, pentru reamintirea patriei pierdute” [19, p. 163]. Iar Sergiu Andronic, în acest timp, când „toți s-au ascuns în miezul pădurii” și a rămas singur, se desprinde de ipostaza umană, de toți factorii distructivi ai ființei și revine la formula de *homo religios*: el „pătrunde în lumea de dincolo, în chip de încercare inițiatică, printr-o peșteră” [8, p. 53].

Odată cu îndepărtarea de nivelul conștiinței, Liza este cuprinsă de frică. Observăm un sens ambivalent al acestui sentiment; el exprimă atât teama de necunoscut, cât și dorința arzătoare de integritate a ființei. Mitologul Mircea Eliade menționează că frica este un sentiment firesc pentru conștiința profană, „apropierea de realitate provoacă un sentiment ambivalent, de teamă, de bucurie, de atracție, de repulsie etc.” [8, p. 55]. Neliniștea fetei derivă din înaintarea ei în starea arhetipală. În itinerarul spre Sine „răsare” alteritatea, *celălalt eu*, *animus*, redat artistic, inițial, printr-o umbră: „I se păruse că vede o umbră mișcându-se atent, pândindu-i parcă apropierea; i se păruse, în acea clipă, că aude o răsuflare înțepenită, ca dintr-un gătlej de fiară, îi fu frică și rămase pironită locului, neîndrăznind să privească decât înainte. Umbra se mișca încet, prudent, temându-se să facă zgomot”. Înțelegem, așadar, că, înainte de a realiza actul de manifestare a Absolutului, Sergiu Andronic organizează ceremonialul recunoașterii și contopirii cu spiritul arhetipal, anulând dedublarea ființei și redobândind „conștiința totală”. În acest caz, simbolul pădurii și simbolul nopții se „va fixa pe căutarea și descoperirea unui factor de stabilitate în sânul fluidității temporale și se va strădui să *sintetizeze* aspirațiile la o lume dincolo de transcendență și intuițiile emanente ale devenirii” [7, p. 243]. Umbra pe care o vede personajul feminin este, de fapt, în explicația psihanalitică, „o trecătoare îngustă, o poartă

strâmtă, a cărei dureroasă îngustime nu poate fi evitată de cel care coboară în fântâna adâncă. Trebuie să facem cunoștință cu noi înșine, pentru a ști cine suntem, căci dincolo de poartă se află în mod surprinzător o întindere fără margini, de o nemaiauzită nedeterminare, unde, după cât se pare, nu există interior și exterior, sus și jos, aici și acolo, al meu și al tău, bine și rău” [14, p. 59]. În același timp, filosoful Aurel Codoban mai atenționează că ritualul de integritate nu are finalitate, dacă arhetipurile nu funcționează eficient în întreg aparat psihic [5, p. 86]. Astfel că imaginația și intuiția, metoda de cercetare a Sinelui, absoarbe *celălalt eu*, masculin, în interiorul său feminin, care imită, reproduce și reactualizează totalitatea arhetipurilor. Vedem că este momentul ce denotă practica ritualică de trecere de la individualitate la totalitate. Drept urmare, datorită acestei desprinderi de nivelul rațiunii, umbra nedeslușită și înfricoșătoare se limpezește și din obscurul psihicului se configurează arhetipul *animus*, în chipul personajului masculin Stamate. În ochii Lizei, el apare acum misterios, atrăgător și plin de viață: „Recunosc pe Stamate, apropiindu-se și el cu oarecare teamă, cu brațele încordate”. Eroticul dezlănțuit reprezintă un mijloc de exprimare a alterității. Sentiment mistic, menționează Rudolf Otto, ce ia naștere doar „atunci când instinctul sexual – sănătos și firesc – pătrunde din viața instinctuală, omenește superioară, a sufletului și sentimentelor și se împletește cu aspirația, cu dorința, cu dorul, cu simpatia, cu prietenia, cu iubirea, cu lirismul, cu poezia și cu plăsmuirea imaginației în general...” [22, pp. 60-61]. Naratorul heterodiegetic dezvăluie dorința acestor două contrarii de unificare în Unu-Tot printr-o dragoste mistică. Fiecare dintre ei este străpuns de o aspirație metafizică de a se contopi în trupul celuilalt și în toate nivelurile psihice, dorind transcendența din existența profană: „Bătea vântul, atât. Liza, acum, îi simțea parcă răsuflarea, de-a dreptul în trupul lui. Și nici nu mai era atât de intimidat acum de prezența femeii (...). O amuza și o flata în același timp pasiunea aceasta bruscă, pe care izbutise s-o aprindă în inima tacitului inginer, își dădea seama că se putea juca fără teamă cu el (...). Femeia se înfioră. El simți sânul zbatându-se și o păstra mai strânsă în brațe”. Observăm că reintegrarea „formelor” reprezintă o cale a desăvârșirii și a eliberării, întrucât „Întovărășirea bărbatului cu femeia nu-i decât procreația; și lucrul este de ordin divin (...), căci, deși se petrece-ntr-o ființă muritoare, conține nemurirea, adică zămislirea și nașterea. Așa ceva nu are loc în ceea ce-i lipsit de armonie și urâtul nu se armonizează deloc cu divinul” [23, p. 62], scrie filosoful antic Platon în *Banchetul*. Personajele re-trăiesc pentru o clipă realitatea mitică, în care „Unitatea primordială nu fusese încă fragmentată prin actul Creației” [9, p. 112]: „Liza o luă la goană prin pădure. Nu-i mai era teamă, acum, știindu-se urmărită de Stamate. Dar se simți întinerită, liberă și asta îi mărea bucuria fugii”.

În plan contrar, cuplul Dorina și Manuilă explorează spațiul sacru predestinat pentru o analiză psihologică fină a partenerului. Fiecare dintre ei se simte chemat pentru a-și potoli setea sentimentului originar în brațele celui de alături. Însă dacă interesul băiatului pentru fată creștea arzător; Manuilă, în același timp, în ochii Dorinei, pierde dreptul de logodnic, întrucât, în comparație cu ursitul primordial

Andronic, acesta i se pare total străin. Manuilă, fiind influențat de misterul ritului, este de nerecunoscut. În dialogul verbal nesemnificativ ca esență mitică, băiatul se arată foarte degajat, exprimându-și astfel slăbiciunile obscure ale psihicului, adevăratul său eu: „Căpitanul începu să râdă și se apropie mai mult de fată. I se părea că nu are în fața lui pe o eventuală logodnică, o domnișoară bine-crescută, pe care trebuie s-o respecte, ci una din acele fete, nenumărate în viața lui de holtei, îi apucă brațul și o trase ușor spre el (...). Dorina rămase surprinsă, împietrită de brusca schimbare a căpitanului. <<Ce fel de om e ăsta, care îndrăznește așa de mult și cu atâta vulgaritate?...>>”. Descătușarea însă i se pare ridicolă personajului feminin, luând în considerare că dorul ei față de unitate îi inspiră încrederea că Andronic este bărbatul potrivit – arhetipul vieții. Mai cu seamă, „Alteritatea, susține filosoful Aurel Codoban, pe care avem ocazia s-o întâlnești, este cea a prezenței Celuilalt. Dacă există un loc unde celălalt să poată fi creditat, să poată deveni scop, și nu mijloc, acest loc este iubirea” [4, p. 12]. Astfel, această situație de necoincidență a contrariilor a „trezit” spiritul adormit *animus* și iubirea ancestrală față de băiatul misterios, cristalizându-se, totodată, dorința metafizică a Absolutului: „Dorina se posomorî iar. O enerva insistența lui Manuilă. <<Cine știe ce poate crede de mine bădăranul ăsta...>> De fapt, Dorina, zărindu-l, nădăjduise o clipă că e Andronic. Ar fi fost amuzant să se întâlnească cu Andronic singură. Poate cine știe...”

Conflictul intim, lupta pentru reintegrare a contrariilor le găsim redată expresiv și în proza de început a lui Mircea Eliade. În povestirea *Cel care trebuie ascultat* eroticul mistic „leagă” doi străini ce au uitat despre condiția lor de „totalitate nedivizată”. Personajele, reprezentanții lumii profane sunt lipsiți de orice nume și nu se încadrează în niciun cronotop. Naratorul își concentrează întreaga atenție doar pe cercetarea interioară a ființei, asupra experienței separării sufletului de trup și căutării luminii adevărate, „care dorește să o salveze, să-l elibereze de trupul său întunecat. De aceea pune în mișcare mecanismul mântuirii, spre a-l recupera pe Nous” [6, p. 16]. Menționăm, așadar, că fata, adversarul băiatului, coboară într-un spațiu incognoscibil, oniric, arhetipal, pentru a se refugia din existența tulburătoare și osândită. Personajul feminin se abate din itinerarul conștient și descoperă o parte a psihicului, la prima vedere negativă, unde: „Lumina strecurată sfios prin geamuri fumurii (...). Se potolea stins zgomotul mașinilor de cules litere. Din încăperea lungă, cu lămpi atârdate deasupra meselor, se revărsa, înăbușind, mireasmă de cenușă, de plumb topit și de gaz” [9, p. 276]. Spaima, ca urmare a guvernării coordonatelor logice într-un spațiu care nu respectă standardele realității, oprimă conștiința și eliberează inconștientul robit. Ea îi simte prezența foarte aproape, de aceea înaintează grăbită spre originile sufletului, unde o așteaptă întregirea cu eul masculin. Astfel, mânată de instinctul original, trece prin toate căile de purificare și mântuire spirituală, redată prin treptele de coborâre și deschiderea ușilor în labirintul intim: „Scările de piatră, umede, se sfârșesc în fața unei uși cu geamuri (...). Fata a trecut prin fața atelierului – fără să se oprească. Nu s-a întrebat. Auzea pașii grăbiți și răsuflarea celuilalt. Simțăminte neînțelese și dureroase o sfâșiau (...). Coborî mai jos spre curte” (p.

38). În continuare, *celălalt*, ca alteritate, nu va fi doar văzut, ci și perceput prin toate simțurile, ceea ce o va aduce până la extaz. Rudolf Steiner scrie în *Știința spirituală*: „Chiar dacă omul nu ar poseda organele necesare perceperii acestei forme, ar trebui totuși să recunoască existența ființei de care vorbim, numai în efectele lor sau, mai bine-zis, dacă o putere invizibilă ochilor ne-ar da târcoale și ar produce toate distrugerile pe care le provoacă lupul vizibil” [25, p. 101]. Astfel că starea de extaz la care ajunge fata la atingerea celuilalt reprezintă, precum explică Ioan Petru Culianu în *Experiențe ale extazului*, o tehnică de ieșire din ritmurile istoriei și o posesiune de una sau mai multe activități insolite [6, p. 25]: „Și deodată răsuflarea băiatului o deșteptă. Înfiorarea izbucni fierbinte (...). Privirile erau vrăjite și trupul tremura, ascultând chemarea unei vieți noi, necunoscute”. Magia naturală a erosului mistic descoperă brusc latura tainică, nebănuită a firii: băiatul recunoaște în ea *anima* sa nostalgică: „Mireasma de copilă tăinuită”, iar celălalt – străinul – se preschimbă în „stăpânul.. Cel care trebuia ascultat”.

O manifestare surprinzătoare a arhetipului *anima-animus* o atestăm în nuvela *Tatăl*. Naratorul redă o analiză autoreflexivă a personajului masculin care luptă cu imagoul tatălui asupritor, proiecția *animusului*, ce-i împiedică continuitatea existenței și devenirea întru feminitatea sa. Conflictul interior al personajului masculin se datorează incompatibilității imaginii personale cu imaginea ideală de sine. Dat fiind că „Tata este o imagine model pentru fiu” [15, p. 225], protagonistul a preluat inconștient masca socială echivalentă cu imaginea respingătoare a tatălui, astfel că el nu se mai poate desprinde ușor pe parcursul vieții de această introiecție, manifestată deja ca o parte a sinelui. În prima fază a proiecției, persoana, scrie Wolfgang Mertens, „ar dori să scape de o parte din propriul sine (în forma unor aspecte de personalitate mai cuprinzătoare sau a unor reprezentanțe ale sinelui și ale obiectului sinelui), deoarece acesta îl amenință din interior (de exemplu, ura îndreptată spre un imago matern trăit ca obiect al sinelui, care nu se lasă controlat de copil) sau pentru că el dorește să pună la adăpost unele aspecte ale sinelui de alte aspecte (presupuse rele sau distructive)” [20, p. 36]. Așadar, imaginea socială, numită de psihanalistul Jung *persona*, exercită o presiune comportamentală, prin urmare sentimentul de ură predominant declanșează fantezme argumentative pentru valorificare arhetipului *anima*: „Tatăl său îl stăpânea ca pe un copil fără puteri [...]. Zi după zi, ura împotriva tatălui creștea. Când rămânea singur, se întreba dacă mai poate pași pe drumul ales înainte de luminarea tainei. Visele îi îndurerau ochii cu un roșu putred, care îi lăsa în carne sfârșeala bolii și spasmul nebuniei; <<culoarea sângelui coborât din tată>>, gândea” (pp. 83-84). Incontestabil, starea anxioasă de reprimare din timpul copilărie, defulată în inconștient, ține locul altei forme de subjugări psihologice. „Pentru copil, scrie C.G. Jung, părinții sunt rudele cele mai apropiate și mai influente. La vârsta adultă, influența se scindează, imagourile părinților sunt de aceea pe cât posibil și mai mult refulate de conștiință și, din pricina influenței lor prelungite, poate chiar reprimare, ele capătă lesne un semn negativ” [15, p. 215]. *Animus* – în acest context, imaginea ideală a bărbatului, exprimată prin trăsăturile violente ale tatălui

(agresiv, rece, nepăsător la reacțiile afective ale supusului) – sugrumă cealaltă trăsătură refulată din inconștient, *anima*, exprimată prin imagoul mamei blânde, iubitoare, imagine arhetipală a Magna Mater, Marea Zeiță, legătura secretă cu Marele Tot, timp în care Neumann crede mama însuși sinele copilului – „mama reflectă sau acționează ca o <<oglină>> a sinelui copilului” [24, p. 223]. Identificându-se cu *ea*, personajul re-naște: imaginea arhetipală tăinuită se configurează într-un străin în haine albe, simbol al purificării și mântuirii spirituale: „Femeia – nu era femeia plăcută tatălui [...]. Alături de mama copilăriei se ivi chipul uitat al domnului în haine albe. Mama îl lăsa să privească singur florile. Domnul în haine albe îi vorbea mamei. Ce ajunse Domnul? Ani după ani fusese oaspetele casei lor” (p. 85). Respectiva încercare de evadare din condiția intrapsihică se încheie însă cu eșec. Personajul masculin, ce are statutul psihologic de copil, nu reușește să se detașeze de proiecția tatălui și să „metabolizeze” dragostea mamei. Psihanalistul elvețian Jung explică limpede în *Psihologie și alchimie* că „anima devine un factor dătător de viață, o realitate sufletească incompatibilă cu lumea tatălui (...). De aceea este logic ca tatăl să-l alunge pe cel care visează, ceea ce nu înseamnă altceva decât *excomunicare*” [17, p. 73]. Menționăm, în acest fel, că condiția umană la care este robită omenirea este redată în nuvelă printr-o fobie patologică a personajului, de care nu se poate mântui fără intervenția unui „ceva supraindividual” feminin. Schizofrenia obsedantă a personajului, în limbajul semiotic, indică mama drept o cale de vindecare, fiindcă, spune Gilbert Durand, „se realizează simbolic o întoarcere în pântecul matern” [7, p. 290], în *anima*, sub forma imagoului matern [15, p. 225].

Personajul masculin conștientizează deci că imaginea monstruoasă de care fuge face parte din sine, ba mai mult, este el însuși în oglindă – *Persona* ce acționează precum un protector împotriva lumii exterioare. De aceea, sentimentul urii, furiei, mâniei a imagoului tatălui amenință feminitatea din întunericul sufletului, lăsând-o să zace într-o „spaimă tăcută”. Descoperim însă pe parcurs că frica de moarte, de autodistrugere este mult mai puternică, de aceea protagonistul caută ieșirea din labirint: „Să-șiucidă tatăl? Vedenia sângelui, a trupului neînsuflețit cu răni vișinii îl desfătă și îl înspăimântă. Nu cutează, nu cutează să-șiucidă tatăl. Îl ura – dar ura lui era mai mult disprețul dezgustat și deplin. Să fugă? Nu cuteza, nu cuteza să fugă. Mânia tatălui îi risipea îndrăznelile gândului. Cum să trăiască singur?” (p. 85) Astfel că indecizia și frica l-a forțat să „ucidă” dorința tăinuită de a se complini cu *anima*, manifestarea beatitudinii și armoniei spirituale. Drept consecință, spiritul eliberat din inconștient, redat în „Domnul în haine albe”, a fost retras în neființă: „Tatăl râdea, râdea – la glumele Domnului. Apoi, dispăruse. Au aflat mai târziu de moartea lui, într-un lagăr de la Dunăre, ucis de foame, de soare și de vergi. Își aminti cum plânse mama și cum bău tatăl, veselindu-se întru ascuns...” (p. 85) Înfrângerea, tradusă ontologic ca marea dramă existențială, pierderea complinirii spirituale, abandonarea atât de nedemn a sufletului îi asigură întreruperea procesului de transcendere metafizică, revenind la condiția de larvă: „După, era un om pierdut. Nu mai avea curajul să vorbească. Cerneala se

uscate în călimară și praful se așternea pe polița cărților” (p. 86). Însă spre surprinderea receptorului, naratorul intervine cu o neașteptată schimbare esențială în deznodământul nuvelei. Imagoul tatălui brutal este străpuns de puterea divină a dragostei, de arhetipul *anima*, exprimat prin „lumina lămpii”, pe care masculinul agresiv a încercat de mai multe ori s-o scuture cu pumnul. Prin urmare, *animus* s-a dizolvat neputincios în sensibilitate, grație, Înțelepciune, dând naștere unui om nou, regenerat în *Nous* din *illo tempore*: „O bucurie sălbatecă, cu păreri de dragoste, îl robi. Își cuprinse copilul, cu brațul purtând paharul rubiniu. <<Fiule, iată că te-ai întors la noi..., legea noastră și vinul nostru...>> S-ar fi spus că tatăl plângea în răs (...). Tatăl înțelegea lumina lui. Se temea (...). El era acum pocăit. O toropeală necunoscută îi urmează trupul. Voia să râdă, să râdă de tatăl său. Voia să spună, să spună tatălui său: <<nu te-am cunoscut!...>>” (pp. 86-87). Constatăm că protagonistul, căruia autorul nu i-a dat niciun nume, fiindcă el reprezintă o identitate arhetipală, a eliberat sufletul *anima*, lăsându-l să guverneze microcosmosul său și să-l integreze în spiritul cosmic *Brahman*. Personajul masculin, prin urmare, obține nemurirea, autonomia, fiindcă „<<nemurire>> înseamnă, psihologic vorbind, <<dincolo de conștiință>> și nici nu poate însemna altceva, de vreme ce declarația despre nemurire este făcută întotdeauna de un om viu” [15, p. 218].

În cele din urmă, ajungem la concluzia că Lumea Nouă, utopică din cadrul prozei fantastice se configurează într-un context cu regăsirea de Sine. Astfel că sacrul este o trăire proprie lăuntrică, înțeleasă ca o metamorfoză în urma confruntării cu inconștientul. „Căzuți” la rădăcinile ființei, personajele se confruntă cu numinosul prevestit de *celălalt eu* tănuit, „lănțuit” de realitate, de aceea manifestarea arhetipului *anima-animus* este înțeleasă de conștiința inșilor ca o irealitate respingătoare, înspăimântătoare. Și doar imaginația îi salvează de monstruoșitatea imaginii alterității, fixând personajul într-o autocercetare a ființei, văzută, la prima vedere, ca o hermeneutică psihică. Salvarea de teroarea istorică echivalează cu acceptarea acelei realități iraționale onirice, cu angoasele sale psihice. Drept urmare, transcenderea în sacru reprezintă o consecință a adăugării a acelei imagini fantasmatică *anima-animus*, ce oferă eliberarea ființei integrate în Marele Cosmic.

Bibliografie

1. Blaga Lucian. Opere 11. Trilogia cosmologică. Ediție îngrijită de Dorli Blaga. Studiu introductiv de Al. Tănase. București: Ed. Minerva, 1988.
2. Chevalier Jean, Gheerbrant Alain. Dicționar de simboluri. Vol. I. București: Ed. Artemis, 1994.
3. Chevalier Jean, Gheerbrant Alain. Dicționar de simboluri. Vol. II. București: Ed. Artemis, 1994, p. 182.
4. Codoban Aurel. Amurgul iubirii. De la iubirea pasiune la comunicarea personală. Ediția a III-a. Cluj: Ed. Idea Design&Print, 2010.

5. Codoban Aurel. Sacru și ontofanie. Pentru o nouă filosofie a religiilor. Iași: Ed. Polirom, 1998.
6. Culianu Ioan Petru. Experiențe ale extazului: extaz, ascensiune și povestire vizionară din elenism până la Evul Mediu. Ediția a II-a. Traducere de Dan Petrescu, prefață de Mircea Eliade. Iași: Ed. Polirom, 2004.
7. Durand Gilbert. Structurile antropologice ale imaginarului. Introducere în arhetipologia generală. Traducere de Marcel Aderca. Prefață și postfață de Radu Toma. București: Ed. Univers, 1977.
8. Eliade Mircea. Imagini și simboluri. Eseu despre simbolismul magico-religios. Prefață de Georges Dumézil. Traducere din franceză de Alexandra Beldescu. București: Ed. Humanitas, 2013.
9. Eliade Mircea. Maddalena. Nuvele. Cuvânt înainte: Mircea Handoca, note și postfață: Nicolae Florescu. Ed. „Jurnalul literar”, 1996.
10. Eliade Mircea. Mefisto fel și androginul. Traducere de Alexandra Cuniță. București: Ed. Humanitas, 1995.
11. Eliade Mircea. Mituri, vise și mistere. Traducere de Maria Ivănescu și Cezar Ivănescu. București: Ed. Univers Enciclopedic, 2008.
12. Eliade Mircea. Tratat de istorie a religiilor. București. Traducere de Mariana Noica. Prefață de George Dumézil și un cuvânt înainte al autorului. Ed. Humanitas, 1992.
13. Eliade Mircea. Morfologia religiilor. Prolegomene. Text comunicat și prefață de Mircea Handoca. Cuvânt înainte de Angelo Morretta. Jurnalul literar, 1993.
14. Jung Carl Gustav. În lumea arhetipurilor. Traducere din limba germană. Prefață, comentarii și note de Vasile Dem. Zamfirescu. București: Ed. „Jurnalul Literar”, 1994.
15. Jung Carl Gustav. Opere complete 7. Două scrieri despre psihologia analitică. Colecție coordonată de Vasile Dem. Zamfirescu. București: Ed. Trei, 2003.
16. Jung Carl Gustav. Opere complete. Vol. 9/1. Arhetipurile și inconștientul colectiv. Traducere din germană de Daniela Ștefănescu, Vasile Dem. Zamfirescu. București: Ed. Trei, 2014.
17. Jung Carl Gustav. Simboluri onirice ale procesului de individuație. (Psihologie și alchimie, vol. I). Traducere de Carmen Oniți. București: Ed. Teora, 1996.
18. Libera Alain de. Mistica renană: De la Albert cel Mare la Meister Eckhart. Traducere de Cristian Bădiță. Timișoara: Ed. Amarcord, 1997.
19. Lovinescu Vasile. Meditații, simboluri, rituri. Ediție îngrijită de Roxana Cristian și Florin Mihăescu. București: Rosmarin, 1997.
20. Mertens Wolfgang. Introducere în terapia psihanalitică. Vol. 3. Colecție coordonată de Vasile Dem. Zamfirescu. Traducere din limba germană de Roxana Melnicu. Revizuirea traducerii de Vasile Dem. Zamfirescu. București: Ed. Trei, 2005.
21. Mioc Adrian. Problema timpului în opera lui Mircea Eliade. Structura temporalității în lucrările teoretice. Timișoara: Ed. Marineasa, 2001.
22. Otto Rudolf. Sacrul. Despre elementul irațional din ideea divinului și despre relația lui cu raționalul. Traducere în românește de Ioan Milea. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
23. Platon. Banchetul. Traducere de C. Papacostea. Timișoara: Editura de Vest, 1992.
24. Samuels Andrew, Shorter Bani, Plaut Freud. Dicționar critic al psihologiei analitice jungiene. Traducere din engleză și studii introductive de Corin Braga. București: Ed. Humanitas, 2005.

25. Steiner Rudolf. Știința spirituală. Evoluția omului și a lumii. Ediția a III-a. Traducere autorizată din limba germană, ediție îngrijită de Societatea Antroposofică din România. București: Ed. Arhetip – Renașterea Spirituală, 1994.
26. Web site: ru.scribd.com/doc/964525/CARL-GUSTAV-JUNG-Arhetipurile-si-inonstientul-colectiv#scribd (vizitat pe 21.07.2015)

Impactul calitativ al manualului școlar asupra procesului de învățare din perspectiva formării de competențe

Zinaida Galben-Panciuc, *învățătoare, grad didactic superior, LT „Gheorghe Asachi”, cercetător științific, lector superior, IȘE*

Abstract

The Education acquired in school today is not enough to cope with the the avalanche of problems faced by the humanity. A quality education should ensure a cultural and value balance, would open and diversify opportunities for children, namely the development of all economy fields. Creating a favorable quality learning context becomes an imperative of the time meaning noway to give the child „ready-knowledge”. In this context imposes itself that the main function of the manual of yore – the information to be reduced in favor of capacity building functions and competences.

Keywords: *educational standards, curriculum, competence, digital competence, manual, didactic assignment, teaching activity, didactic exercise, Information and Communication Technology (ICT), computer assisted instruction, hypertext, interactive whiteboard, learning quality, metacognition, facilitator-teacher.*

Spiritul contemporan trebuie să facă față unor mari sfidări, cum ar fi globalizarea, interculturalitatea, protecția mediului, sărăcia, explozia informațională, stresul, accelerarea ritmului vieții, creșterea gradului de incertitudine, conflictele în societate. Aceste probleme implică analize și abordări moderne, pragmatice la scară planetară, mergând spre o nouă *ecologie educativă*. Republica Moldova își concentrează eforturile întru soluționarea problemelor la nivel național prin susținerea educației, în baza căreia poate fi edificată o societate civilizată, democratică, generatoare de idei, tehnologii și soluții pentru viitor, demonstrând astfel că educația în țara noastră reprezintă o prioritate [12].

Mai multe documente de politici educaționale vin „să conlucreze” în acest sens. Principalul document de politici în domeniul educației este Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „[Educația-2020](#)”, care are la bază trei principii esențiale: *acces* pentru toți cetățenii, *relevanță* pentru societate și economie și *calitate* a învățământului. Or, „o educație de calitate ar asigura un echilibru cultural și valoric, ar deschide și diversifica oportunități pentru copii, respectiv evoluția tuturor sectoarelor economiei” [2].

Educația dobândită astăzi în școală nu este suficientă pentru a face față avalanșei de probleme cu care se confruntă omenirea. În același timp, abordările teoretice și praxiologice ale fenomenului educațional, datorită complexității sale, cuprind astăzi o gamă variată de perspective, oferindu-ne șanse de a face față acestor probleme. Crearea unui context propice învățării calitative devine un imperativ al vremii, însemnând nicidecum a-i oferi copilului „cunoștințe de-a gata”. O învățare bună trebuie să fie activă și să-l implice direct în activitate, iar instrumentul-cheie, pentru a deprinde orice abilitate sau atitudine, este reflecția. Se impun, așadar, activități care să-i dezvolte **propria gândire, să-l ajute să înțeleagă lumea prin descoperire, prin interacțiune, situații experiențiale specifice, de simulare**. Aflându-se în centrul propriului proces de formare (învățarea centrată pe elev), copilul își dezvoltă simțul propriei identități, își formează abilitățile de a acționa potrivit în diferite situații-problemă și, nu în ultimul rând, de a avea control asupra mediului instrucțional [17]. Am preluat definiția învățării ca „fiind o activitate prin care se obțin progrese în adaptare, care vizează achiziția de cunoștințe, operații intelectuale și însușiri de personalitate, achiziții ce apar la nivelul individului ca „bunuri” personale, obținute predominant pe bază de exercițiu (cu precizarea că aceste achiziții trebuie să fie de durată) [1], în scopul corelării acesteia cu **manualul școlar**, suport real, fără de care e dificil sau chiar imposibil a realiza un proces educațional cu finalități în termeni de competențe. Fiind denumit și „manualul elevului”, acesta oferă/trebuie să ofere conținuturi și sarcini didactice racordate la exigențele timpului, la nevoile și aspirațiile celui care învață. Dezvoltându-și abilitățile de a învăța singur, de a valorifica în mod independent manualul, elevul devine un partener activ și responsabil al procesului de învățare, fiind implicat constant în realizarea sarcinilor de lucru prin căutare de răspunsuri, rezolvări proprii [17]. În contextul acestor idei, **întreg accentul se va transfera de pe activitatea învățătorului pe rolul elevului ca subiect al propriei învățări, ideea fiind foarte veche! (o formă de învățare centrată pe elev a fost folosită încă de Socrate, 470-399 î.Hr.)** [Ibidem].

Recunoscând cu toții că educația trece printr-o perioadă de criză fără precedent, enumerăm câteva dintre cauzele acesteia: *lipsa interesului elevilor față de școală, diminuarea calității instruirii, calitatea precară a suporturilor educaționale* etc. Perfecționarea continuă a manualului școlar a fost și rămâne una dintre prioritățile majore ale școlii. Noua variantă a curriculumului modernizat (2010) îi conferă autorului de manuale dreptul de a lua decizii asupra modalităților de prezentare a conținuturilor pe care le consideră optime în evoluarea nivelului calității procesului educațional. În același timp, acesta relevă și responsabilitatea cadrelor didactice în ceea ce privește asigurarea pentru elevi a unui demers individualizat, centrat pe nevoile acestora, care să pună fundamentele unei învățări durabile pe parcursul întregii vieți, în

funcție de anumite condiții și exigențe înaintate. În acest context de idei, o cităm pe Oana Moraru, fondator și manager al Școlii Helikon (un **proiect de alternativă educațională privată** pentru ciclurile preșcolar, primar și gimnazial din România), care propagă necesitatea de a reorganiza științific, documentat și creativ conținuturile învățării, idee asumată la nivelul școlii [14].

În condițiile modernizării învățământului, se cere ca funcția principală a manualului de altă dată – cea de informare (transmitere de cunoștințe) – să fie diminuată în favoarea funcțiilor de formare a capacităților și competențelor de fixare și consolidare prin realizarea unor sarcini didactice care să mobilizeze un ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, capacități, priceperi, asigurând integrarea lor. Focalizarea programelor școlare pe dezvoltarea de competențe reclamă organizarea manualelor școlare prin raportare la acest element cu rol organizator – **competența**. În conformitate cu aceste afirmații, conștientizăm faptul că *sarcinile didactice* constituie un element important al unui manual.

Cât de relevante sunt *sarcinile didactice* din manualele școlare pentru treapta primară din perspectiva formării de competențe? Oana Moraru dă un răspuns ferm la această întrebare: manualele nu au la bază o cercetare psihopedagogică actualizată [13].

Analiza rezultatelor Studiului de vivacitate a manualelor școlare, organizat și desfășurat în unități școlare selectate de către Ministerul Educației (2013), a opiniilor cadrelor didactice din țară (pe întreg parcursul cercetării), a unor manuale, precum și a concluziilor noastre în baza observărilor directe ale procesului didactic au condus spre concluzia că, deși *manualul școlar* a înregistrat îmbunătățiri evidente, totuși nu putem vorbi astăzi despre o calitate înaltă a acestuia. Unii autori nu întotdeauna respectă, iar în unele cazuri chiar neglijează, proiectarea manualului fără ambiguități, logic structurată, bazată pe o anumită taxonomie a sarcinilor didactice. Tipologia de sarcini utilizate în majoritatea manualelor este, de cele mai multe ori, selectată la discreția autorilor, într-o manieră improvizatorică. Aceasta și pentru că în literatura de specialitate nu se atestă o metodologie complexă de proiectare și structurare a sarcinilor didactice în contextul manualului școlar. Carențe în elaborarea și structurarea sarcinilor didactice în manualele școlare au fost sesizate și de către experții locali, în anumite perioade, odată cu demararea reformelor în învățământ. Acestea au fost expuse în Raportul final de evaluare a manualelor școlare pentru clasele a III-a și a IV-a, evaluare realizată de Ministerul Educației și Centrul Educațional PRO DIDACTICA încă în aprilie-mai 2002, fapt ce confirmă preocuparea în timp a Ministerului Educației pentru elaborarea unor suporturi educaționale de calitate [10].

Așadar, manualul școlar continuă să rămână principalul instrument didactic atât pentru elev, cât și pentru învățător. O definiție mai actuală confirmă ideea că acesta „reprezintă un

document oficial de politică a educației, asigură concretizarea programei școlare într-o formă ce vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în primul rând din perspectiva elevului” [4]. Tipărit sau electronic, un manual urmează pas cu pas programa școlară, având menirea de a dezvolta conținuturile astfel încât acestea să susțină și să ghideze efortul copilului în dobândirea competențelor prestabilite, în condiții definite prin principiile pedagogice. În acest context, cu ajutorul acestui instrument de lucru, elevul se informează, dar și se formează. Pentru a răspunde noilor prevederi, dar și nevoilor celor instruiți, se impune reconsiderarea statutului manualelor școlare prin îmbunătățirea cantitativă și calitativă a acestora sau/și elaborarea unor noi generații de manuale, care să susțină desfășurarea eficientă a procesului educațional, dezvoltarea multilaterală a personalității copilului. Or, un manual bun este mai mult decât un depozitar de informații, acesta oferă (trebuie să ofere!) suport educațional, condiții și strategii optime pentru a dezvolta gândirea elevului, capacitățile și dispozițiile sale intelectuale, voliționale, morale, estetice. Elaborarea unui astfel de manual vine în întâmpinarea propunerii Ministerului Educației în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020” „de a schimba accentele în educație în favoarea calității procesului educațional și a competențelor pe care tinerii le obțin în procesul educațional” [18].

Învățarea este un proces permanent și complex, prezent în toate domeniile și perioadele vieții. Se cunosc varii definiții ale învățării. Mai relevantă însă ni s-a părut cea a lui A.N. Leontiev, potrivit căruia *învățarea* reprezintă „procesul dobândirii experienței individuale de comportare”. Din această definiție rezultă clar că învățarea înseamnă nu doar acumulare de informații, ci și dezvoltare personală, care însumează formarea și dezvoltarea gândirii, sentimentele și voința, deci întreaga personalitate a individului, cu antrenarea întregului psihic [20]. Care este rolul manualului școlar în dezvoltarea personală a elevului? Cum ar trebui să fie modelul didactic al acestuia, care să răspundă exigențelor multiple ale teoriei și practicii pedagogice moderne? Aceste întrebări, strâns legate de asigurarea calității în învățământ și prin suporturile didactice, își așteaptă răspunsul. Încercarea noastră de a aborda subiectul dat are scopul de a găsi un răspuns cât mai plauzibil la aceste întrebări. *Manualul școlar* trebuie să ofere un cadru propice pentru facilitarea învățării. Acesta trebuie să reprezinte un sistem de cunoștințe și sarcini didactice care să exerseze și să pună în aplicare programul curricular, pentru asigurarea consecvenței, coerenței, unității și relevanței acestuia, principii și practici care repun în valoare rolul formativ al instruirii și evaluării la elevii claselor primare. La baza conceptualizării manualelor de științe (clasele II-V) au stat legi, principii și criterii de selectare și structurare a conținuturilor și sarcinilor didactice. În procesul de selectare și organizare a acestora, am ținut cont de cele două filtre importante: *finalitățile educației și un set de criterii*

(*indicatori*) care să asigure relevanța conținuturilor selectate, cu raportare la exigențele ce țin, pe de o parte, de ansamblul surselor conținuturilor și al valorilor care fundamentează un anumit tip de societate și, pe de altă parte, de nevoile, interesele și posibilitățile intelectuale și fizice ale elevilor. Astfel, în demersul nostru de elaborare a manualelor, ne-am condus de cele mai ilustrative **legi pedagogice**:

- *legea educabilității (posibilitatea ca fiecare individ să fie educat);*
- *legea concordanței între cerințele dezvoltării sociale și evoluția problematicii teoretice și practice a educației;*
- *legea abordării educatului ca subiect al educației;*
- *legea interacțiunii optime între factorii educației;*
- *legea unității între formele educației: formale, non-formale, informale;*
- *legea unității între educație și instrucție, între autoeducație și autoinstruire în dezvoltarea personalității;*
- *legea cunoașterii și utilizării rezultatelor unei acțiuni educative, ca stimulent pentru realizarea următoarei sarcini, situații;*
- *legea caracterului permanent al educației [11].*

Drept repere de bază în elaborarea manualelor școlare ne-au servit **principiile pedagogice**, care s-au impus cu dominanță asupra conținuturilor propuse:

- *principiul integrării teoriei cu practica;*
- *principiul particularităților de vârstă și individuale;*
- *principiul accesibilității;*
- *principiul sistematizării și continuității;*
- *principiul intuiției;*
- *principiul însușirii conștiente și active;*
- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor;*
- *principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stabile a inteligenței;*
- *principiul învățării prin acțiune;*
- *principiul construcției componențiale și ierarhice a structurilor intelectuale;*
- *principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.*

De asemenea, în elaborarea lucrărilor ne-am condus și de un set de criterii care vizează categoriile:

filosofice:

- dezvoltarea social-culturală;
- idealul educativ;

- acordul axiologic cu arta, cultura și aspirațiile poporului;
- orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor și a învățării;

logico-științifice:

- reducerea redundanței informaționale;
- respectarea logicii științei;
- interdisciplinaritatea;

psihologice:

- asigurarea dezvoltării psihice optime;
- adecvarea conținuturilor particularităților de vârstă ale elevilor;
- gustul efortului propriu și bucuria de a învăța;

pedagogice:

- concordanța conținuturilor cu logica didactică;

de ordin logic și psihologic;

- echilibrul între elaborarea programelor și organizarea procesului de învățământ;
- creșterea ponderii valențelor formative ale conținuturilor didactice.

În elaborarea manualelor școlare, am apelat la experiențele consacrate de organizare a conținuturilor învățământului – modalități de corelare –, care pot fi catalogate ca inovații:

- ✓ *intradisciplinaritatea*, care asigură coerența metodologică și conceptuală a disciplinei;
- ✓ *interdisciplinaritatea* trebuie să-l ajute pe elev în formarea unei imagini unitare asupra realității, să-și însușească o metodologie unitară de cercetare a realității și să-i dezvolte o gândire integratoare;
- ✓ *pluridisciplinaritatea (tematică)*, prin care temele constituie obiectul de abordare din partea mai multor discipline, fiecare cu perspectivă, logică și metode distincte. Perspectiva *pluridisciplinară*, sau *tematică*, permite abordarea unei teme, a unei situații sau a unei probleme de către mai multe discipline autonome, fiecare având unghi propriu de abordare și o metodologie distinctă [19].

Fundamentarea teoretică a sistemului de sarcini didactice în manualul școlar presupune, de asemenea, o abordare amplă și multiaspectuală, axată pe teorii, legi, principii. La baza conceptualizării sistemului de sarcini didactice pentru manualul școlar au stat cele mai semnificative teorii ale învățării: *teoria conexiunistă a învățării (E.L. Thorndike)*, *teoria învățării prin contiguitate (E. Guthrie)*, *teoria condiționării operante și a instruirii programate (B.F. Skinner)*, *teoria modelării și învățării sociale (A. Bandura)*, *teoria consolidării și învățării sociale (J. Dollard și N. Miller)*, *teoriile gestaltiste ale învățării (W. Kohler)*, *teoria disonanței cognitive (L. Festinger)*, *teoriile umaniste ale învățării (C. Rogers)*, *teoria învățării situaționale*

(A. Collins, J.S. Brown și S. Newman). Teoria învățării situaționale promovează ideea achiziției cunoștințelor și abilităților în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate aceste cunoștințe și abilități în viața reală. Acest model oferă celor care învață posibilitatea de a se implica activ, de a observa, de a se angaja în contexte semnificative.

Conform *Teoriei libertății de a învăța* a lui Carl Rogers, există doar două tipuri de învățare: *cognitivă* (cognitive learning) și *empirică* (experiential learning) [15]. Unele forme de învățare par a fi cognitive într-un mod primar, dar îl schimbă pe cel care învață într-o măsură foarte mică. Învățarea empirică este experiențială în mod primar sau semnificativă (significante), cu un anumit înțeles și produce o schimbare esențială [Idem, p. 119]. Carl Rogers delimitează cinci elemente implicate în învățarea semnificativă/empirică (significant or experiential learning). Reproducem cu fidelitate aceste elemente, pentru a nu le știrbi din autenticitate, dar și pentru o mai bună înțelegere a celor expuse. Astfel, învățarea semnificativă:

1. *Are calitatea implicării personale.* Întreaga personalitate, atât sub aspectul sentimental, cât și în cel rațional și cognitiv, se implică în procesul învățării.
2. *Este autoinițiată.* Chiar și atunci când impulsul vine din afară, simțul descoperirii, al intenției de extindere, de luare în stăpânire și de înțelegere vine din interior.
3. *Are putere de rezistență.* Are semnificație importantă pentru comportament, atitudini, poate chiar și pentru personalitatea celui care învață.
4. *Este evaluată de cel care învață.* „Acest lucru nu este chiar ceea ce vreau – nu merge atât de departe pe cât vreau, așa este mai bine, aceasta este ceea ce vreau să știu.” Se poate spune că, în definitiv, locul evaluării se regăsește în cel care învață.
5. *Esența o constituie înțelegerea.* Când are loc o asemenea învățare, elementul de înțelegere, pentru cel care învață, cuprinde întreaga experiență [Idem, p. 120].

Curriculumul la *științe* constituie un punct de plecare în integrarea disciplinelor, programa la această disciplină desemnând cunoștințe din toate domeniile științelor despre natură și om – *fizică, chimie, biologie, astronomie, geografie, psihologie, sociologie* etc. Corelațiile intra-, inter- și pluridisciplinare reprezintă perspective dintre cele mai adecvate în abordarea fenomenelor și proceselor complexe ce au loc în natură, contribuind astfel la „formarea unei imagini unitare a realității”. Respectându-se principiul integrator și la elaborarea manualelor, în baza acestora pot fi organizate și desfășurate demersuri educaționale de calitate, cu implicarea deplină a elevului în situații concrete și semnificative de învățare, realizând sarcini care solicită competențe achiziționate la mai multe discipline școlare. Astfel, predarea într-o manieră integrată permite o baleiere orizontală a problemelor abordate și o structurare a acestora în o serie de teme integratoare mai aproape de înțelegere la vârsta respectivă. Pornind de la obiectivele comune ale domeniilor studiate, corelate cu teme specifice ale acestor discipline, se ajunge la o

abordare integrată. Competențelor li se asociază conținuturi structurate modular, care sunt abordate în activități de învățare, iar conținuturile preconizate pentru aprofundare sau extindere vin să satisfacă nevoile individuale ale elevilor.

Având la bază *conținuturi integrate*, manualul de *științe* este, așadar, sursa esențială și instrumentul de formare a elevului, preconizat să susțină efortul acestuia pe tot parcursul învățării.

O modalitate de modernizare și adecvare a manualului școlar la cerințele scolii contemporane este și *organizarea modulară a conținuturilor*, corelată cu criteriile științifice și psihopedagogice. Structurate în module didactice, acestea includ seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ raliat la cerințele și capacitățile elevilor. Or, unul dintre scopurile învățământului modular se referă la accentuarea flexibilității conținuturilor în funcție de interesele și capacitățile elevilor, de particularitățile lor intelectuale și psihice. Un modul didactic, din perspectiva manualului tradițional, presupune un conținut complex de instruire, organizat ierarhic și care cuprinde: *un sistem de informații, probleme, sarcini didactice, aplicații practice, teste de autoevaluare, mijloace de învățământ* (imagini, scheme, diagrame s.a.). Tendințele de dezvoltare a Tehnologiilor Informaționale și de Comunicații (TIC) impun pentru viitorul apropiat o modificare a modelului structural al resurselor educaționale pentru învățământul preuniversitar. În Concepția manualului digital, aprobată recent de Ministerul Educației, găsim argumente convingătoare în acest sens: „Apariția sistemelor informatice mobile, care combină organic posibilitățile de vizualizare, editare și control al datelor digitale, realizând în același timp o comunicare eficientă și care oferă un spațiu practic nelimitat de stocare, permite, într-o perspectivă de loc îndepărtată, să se deplaseze „centrul de greutate” al resurselor educaționale și, în particular, al manualelor, către formatul digital.” Din perspectiva manualului digital, un modul se completează cu o gamă largă de instrumente virtuale (hipertext, imagini modelate animat, sonorizări de text, transmisii video de filmulețe educaționale, conexiuni directe cu internetul, evaluări electronice etc.). Toate acestea imprimă procesului de învățare calitate și eficiență sporită. Un argument pro pentru elaborarea manualelor digitale ar fi și cel prin care se recunoaște faptul că secolul XXI este marcat de globalizare și abandonul vechilor tehnologii de învățare. Metodele tradiționale nu mai pot face față avalanșei de cunoștințe și dispersării accentuate a calificărilor, meseriilor și domeniilor de activitate, care devin tot mai specializate, dar, în mod paradoxal, tot mai interconectate. Constatările specialiștilor din domeniul psihopedagogiei cu referire la gradul de reținere a informațiilor este, de asemenea, o dovadă adusă în susținerea necesității de a folosi un manual modern: *reținem 10% din ce citim, 20% din ce auzim, 30% din ce vedem, 50% din ce vedem și auzim, 70% din ce discutăm cu alții, 80% din ce experimentăm și 95% din ce îi învățăm pe alții* [16]. De aceea,

prin manualul digital, „instruirea asistată de calculator devine astăzi o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele școlare și universitare”, afirmă, pe bună dreptate, Sorin Cristea [4]. Utilizarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale îi imprimă actului de învățare caracter atractiv și accesibil.

În procesul de organizare modulară a conținuturilor, am urmărit ca acestea să asigure continuitatea educativă, să rezerve posibilități de intrare, de ieșire, de reorientare, de schimbare de perspectivă, de adecvare la diferite situații. Structurarea modulară este centrată pe elev și înlesnește astfel cuprinderea cunoștințelor în ansambluri logice, care depășesc atât cantitativ, cât și calitativ caracteristicile subunităților curriculare, iar găsirea unor strategii puternic individualizate prin autoinstruire, cu siguranță, va acorda o mai mare libertate de acțiune celui care învață [19].

Cadrul didactic va aborda conținuturile manualului într-o manieră creativă și personalizată, iar în funcție de capacitățile contingentului de elevi el poate completa, omite, ajusta sau substitui părți din acestea. În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare la *științe*, învățătorul va pune accentul pe motivația intrinsecă a elevilor, pe formarea unor atitudini superioare: interesul pentru cultură, știință, lectură științifică, pentru frumosul din mediul înconjurător și protecția, conservarea acestuia, dar și declanșarea curiozității, a dorinței de a cunoaște, a reflecta, a acționa – aspirația spre **competență**. Manualul oferă diverse contexte pentru realizarea acestor scopuri.

Ca metodă de bază în explorarea și cercetarea fenomenelor, a unor aspecte din realitate, este recomandată **observația directă**, metodă activ-participativă bazată pe receptivitatea, activismul și implicarea elevilor în activitățile de învățare. Manualul prevede un set de sarcini didactice, care, prin observare, conduc la formarea unor trăsături de comportament plauzibile, cum ar fi: *conștiinciozitatea, răbdarea, tenacitatea, imaginația, perspicacitatea etc.*

Incontestabil, forma cea mai atractivă de organizare a lecțiilor o constituie cea care presupune desfășurarea acestora *în afara clasei și chiar școlii*. Manualul școlar presupune conținuturi și sarcini didactice care permit realizarea activităților atât în sala de clasă, cât și în curtea școlii, în parcul sau în păduricea din apropierea localității (să ne amintim de *Școala sub cerul senin* a lui V.A. Suhomlinski!). Când iscusitul pedagog își conducea discipolii în *școala livezii, a câmpiei, în școala sub cerul liber*, propunându-le să se descalțe și să meargă pe iarba verde ori să stea sub un păr rămușor, aceștia erau cuprinși de bucurie. Îmbunătățirea sau revizuirea strategiilor didactice, în acest context, ar asigura echilibrul între activitățile statice și cele dinamice, acordându-se atenție cuvenită învățării în aer liber, deosebit de importantă pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a copilului de vârstă școlară mică.

Din punctul de vedere al **competențelor de comunicare științifică**, manualul înserează un spectru larg de sarcini prin care se învață și se fixează terminologia specifică disciplinei. De asemenea, sunt expuse diferite metode de receptare și prezentare a informațiilor, se încurajează folosirea pe larg a noilor tehnologii informaționale (TIC). De exemplu, în manual sunt sarcini care pot fi realizate folosind metoda *hipertextului, un text Word sau PPT etc. cu referințe (hiperlinkuri) către alt text, pe care elevul îl poate accesa imediat sau cu referințe ce pot dezvoltă în mod progresiv textul, pe mai multe niveluri de detaliu*. Prin intermediul acestei metode, elevul va putea crea pe o singură pagină hiperlinkuri cu texte, imagini, muzică, sonorizări care să demonstreze pregătirea temelor (documentare, redactarea compozițiilor școlare etc.). În plus, acesta își dezvoltă competența digitală. Manualul școlar se compune și din sarcini menite să dezvolte la elevi *competența de a se proteja*, de a proteja mediul înconjurător și pe ceilalți, de a forma practici legate de respectarea și aplicarea măsurilor de protecție și de siguranță a sănătății. Aceste practici vor consolida și atitudinea de respect pentru adevăr și rigoare, încrederea în adevărurile științifice.

În scopul formării și dezvoltării **capacităților de explorare și investigare a lumii înconjurătoare**, manualul oferă un suport considerabil și semnificativ, care solicită mai multe competențe: matematice, științifice, lingvistice, tehnologice. Pe termen lung, prin conținuturile manualelor, elevilor li se va forma și dezvolta **competența ce vizează un comportament civilizat în cadrul mediului natural și al celui social**, care face dovada unor buni cetățeni, activi și responsabili. Pentru ca un elev să-și formeze această competență, este necesar să se parcurgă câteva etape:

- să stăpânească un bagaj de cunoștințe fundamentale cu referire la mediul înconjurător, care să ajute la rezolvarea problemelor comportamentale în final (știu);
- să posede abilități și capacități de transfer a cunoștințelor în situații simple/standarde, demonstrând funcționalitatea acestora (știu să fac);
- să soluționeze unele probleme de mediu (observate chiar de el însuși), utilizând și interpretând cunoștințele într-o manieră proprie, adecvată: interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (știu să fiu);
- să rezolve **situații semnificative** în multiple contexte, ce reprezintă probleme din viața cotidiană (probleme de mediu, de sănătate, de alimentație, de management al timpului etc.) prin folosirea de cunoștințe și de metode variate; este vorba despre exteriorizarea acestora, manifestând astfel comportamente/atitudini corespunzătoare achizițiilor finale, deci competența (știu să devin și să conviețuiesc).

În concluzie: Tipărit sau electronic, un manual școlar de calitate trebuie să ofere un cadru propice formării și dezvoltării competențelor prestabilite, să ghideze efortul copilului în acest scop. Acesta trebuie să aibă conținuturi clare, captivante, conectate la viața și trăirile copilului. Raportate la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale, internaționale, conținuturile unui manual vor susține o învățare centrată pe elev care să răspundă nevoilor de dezvoltare personală, să asigure accesul tuturor copiilor la educație (Principiile fundamentale ale educației, Codul educațional, art. 7).

Cadrele didactice trebuie să demonstreze o pregătire pertinentă, în scopul realizării unor demersuri educaționale de calitate, relevante și eficiente.

Recomandări: Conținuturile manualul școlar la *științe* trebuie să se orienteze spre:

- ✓ *individualizarea și diferențierea procesului educațional – indicator al învățământului de calitate;*
- ✓ *noi abordări în didactica predării științelor, cum ar fi tehnici de prezentare a unui produs rezultat în urma unei activități;*
- ✓ *utilizarea TIC: concepere și elaborare de proiecte educaționale tehnologizate;*
- ✓ *valorificarea noilor educații;*
- ✓ *folosirea metodelor de predare activă, de gândire critică – suport sigur al educației centrate pe elev;*
- ✓ *inteligențele multiple și stilurile de învățare ale elevilor.*

Bibliografie și webografie

1. Bocoș, M., Chiș, V. ș.a., *Didactica modernă*, ed. a 2-a, rev., Cluj-Napoca, Dacia, 2001.
2. *Buletin electronic al Ministerului Educației al Republicii Moldova*, 2014: <http://www.edu.md/file/Buletin%20MIN%20EDU%202.pdf>, ultima vizualizare 16.08.2015.
3. Cozmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Iași, Polirom, 2008.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, 2000.
5. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*, Chișinău, Lyceum, 2011.
6. Goraș-Postică, V., „Abordarea manualului școlar din perspectiva formării competențelor”, în *Didactica PRO*, nr. 1 (15), Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Combinatul Poligrafic, Chișinău, 2001.
7. Guțu, V. (coord.) et. al., *Psihopedagogia centrată pe copil*, USM, Chișinău, 2008.
8. Hopkins, D., Ainsow, M. ș.a., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Prut Internațional, 1998.
9. *Importanța manualului școlar*: <https://ru.scribd.com/doc/90407053/importanța-manualului-școlar>, ultima vizualizare: 28.09.2015.

10. Institutul de Științe ale Educației, *Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare*, p. 197, Chișinău, 2007.
11. *Legătura dintre principiile didactice*: <http://www.scribub.com/profesor-scoala/Legatura-dintre-principiile-didactice-12322219611.php>, ultima vizualizare: 21.10.2015.
12. *Legea învățământului* :
<http://edu.asm.md/sites/default/files/pictures/Legea%20invatamantului.pdf>, ultima vizualizare: 14.08.201.
13. Moraru, O., *O școală pentru mediocritate*: <http://www.contributors.ro/editorial/o-scoala-pentru-mediocritate/>, ultima vizualizare: 14.08.2015.
14. Moraru, O., *Ce ascund învățătorii noștri*: <http://www.anticarton.ro/ce-ascund-profesorii-nostri-buni/#more-165>, ultima vizualizare: 11.08.2015.
15. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., *Știința învățării*, Iași, Polirom, 2005.
16. Raport de cercetare: *Modalități de dezvoltare a competențelor-cheie în învățământul primar*: <http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare-ICOS.pdf>, ultima vizualizare: 05.11.2014.
17. Rezumat: *Elevii ca participanți activi la propriul proces de învățare*: http://www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/center_of_learning_files/principles.html, ultima vizualizare: 11.08.2015.
18. *Strategia Educația 2020*: <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>, ultima vizualizare: 06.04.2015.
19. *Teoria și metodologia instruirii, teoria și metodologia evaluării*:
<https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=principiile%20de%20se%20lectare%20%C8%99i%20structurare%20a%20con%C8%9B%20inuturilor%20%C8%99i%20sarcinilor%20didactice>, ultima vizualizare: 05.11.2014.
20. Valush, C., *Învățarea nu înseamnă doar acumulare de informații, ci și dezvoltare personală*:
<https://editurasper.wordpress.com/2013/04/18/valush-constantin-invatarea-prin-dramaterapie-nu-inseamna-doar-acumulare-de-informatii-ci-si-dezvoltare-personala/>, ultima vizualizare: 03.08.2015.

Un model axiomatic al normativității în pedagogie/științele educației

Olimpia Florentina Avram, *lector,*
Universitatea Ovidius din Constanța, România

Abstract

In this article we propose an approach to the normativity in the Science of Education. This topic is debated and closely analysed in the third chapter of the doctoral thesis „Normativity in the Science of Education”.

We have chosen this topic given the significance of normativity as to the scientific nature, uniqueness and epistemological specificity of the science of education. Starting from its own axiomatic basis, that has a normative character, an area of human knowledge may acquire the status of science only if the basic statements in that area are certain, general and represent an epistemic basis of all the other scientific statements.

We consider that the normative statements are fundamental truths that need not be proved but on them all the other contents (statements) are based in order to avoid endless regression, circularity. In this article we will approach several fundamental axioms that we consider to be the basis for all the other pedagogical statements.

Keywords: *normativity, axiom, law, principle, rule, phenomenology, hermeneutics.*

Abordarea normativității pedagogice, pe care o propunem în prezentul articol, constituie un demers de maximă importanță pentru acest domeniu al cunoașterii. Întemeierea enunțurilor și, în ultimă instanță, a cunoașterii pedagogice pe asumptii certe, nedemonstrabile, non-inferențiale – pe axiome, legi, principii, reguli – reprezintă o abordare epistemologică (de întemeiere a cunoașterii) de tip fundaționalist.

Normativitatea conține „acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse” [5, p. 347].

Normativitatea în educație este de tip pedagogic și se poate situa la mai multe niveluri:

1) normativitatea instituțională, strâns legată de cadrul legislativ existent, se situează la nivelul instituțiilor implicate în educație;

2) normativitatea funcțională, de ordin didactic, deontologic, praxiologic, cu referire la competențele pe care cadrele didactice este nevoie să le îndeplinească în vederea utilizării unei vaste posibilități de combinare a unor norme, reguli în cadrul procesului instructiv-educativ din școală, în acord cu specificul fiecărei activități vizate, realizate.

Domeniul normativității reprezintă ansamblul de axiome, legi, principii, reguli care orientează praxisul. Aceste enunțuri de tip normativ presupun un grad mai mare de generalitate, sunt

prescriptive, însă gradul de obligativitate și generalitate al respectării acestor norme diferă – normativitatea instituțională având un caracter mai restrictiv decât cea funcțională.

Enunțurile de maximă generalitate ale pedagogiei, iar în articolul de față vom face referire doar la axiome, au constituit, de-a lungul timpului (în istoria pedagogiei), un patrimoniu cultural bogat. „Conștientizarea prezenței normei în educație s-a realizat încă din faza empirică a științei educației. Garantul eficacității educației stă în reproducerea traseelor care au condus la rezultate potrivite. Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări paideutice exemplare din motive de eficiență, este bine că ceea ce s-a dovedit a fi bun să se teaurizeze și să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic” [5, p. 348].

Epistemologia de tip fundaționalist, pe care se bazează perspectiva teoretică pe care o abordăm, ca parte a teoriei generale a educației, este însoțită de un demers metodologic specific.

Astfel, analiza și investigarea normativității educației se realizează printr-un demers de cunoaștere de tip construcționist. Perspectiva teoretică este de tip interpretativist, fenomenologic. Construcționismul reprezintă o orientare epistemologică ce pornește de la premisa că „orice cunoaștere și, de aceea, orice realitate cu sens este contingentă în raport cu acțiunile (practicile) umane, fiind construită prin interacțiunea dintre ființele umane și lumea din care acestea fac parte, se dezvoltă și se transmit într-un context eminent social” [2, p. 42].

Vom propune în cele ce urmează un model axiomatic constituit din enunțuri de maximă generalitate (axiome), specifice domeniului pedagogiei.

Precizăm faptul că, din punct de vedere metodologic, demersul este de tip fenomenologic, iar perspectiva teoretică, căreia i se circumscrie acest demers, este una de tip interpretativist. De asemenea, fundamentul epistemologic al acestei abordări a normativității în educație este de tip construcționist [2, p. 5].

Precizăm faptul că, din punct de vedere etimologic, termenul *Αξίωμα* semnifică „considerație”, „demnitate”, „ceea ce poate fi considerat ca adevărat sau bun”, „opinie”, „dogmă”, aparținând unei direcții sau școli filosofice. De asemenea, termenul mai desemnează și „propoziție generală, enunț, teoremă, principiu cunoscut ca fiind adevărat și de la care pornește o demonstrație”. În sensul său cel mai uzual (răspândit), termenul *axiomă* semnifică o premisă considerată a fi evidentă prin ea însăși, acceptată ca adevărată fără demonstrație de către toți cei care îi înțeleg sensul. „Acest consens al înțelegerii este acceptat în interiorul unei școli ca fiind un postulat sau, mai bine spus, o axiomă. Ea nu are nevoie să fie demonstrată, deoarece este un principiu prea evident pentru a putea să înceteze vreodată să fie considerată astfel” [6, p. 105].

Propoziții de acest tip se află la baza geometriei, constituind fundamentul acestei științe. „Filosofii școlii au spus că aceste propoziții (axiomale sau maximale) sunt evidente *ex terminis* imediat ce le înțelegem semnificația, astfel încât aceștia erau încredințați că forța convingerii lor

era fondată pe inteligența termenilor, și anume în legătura existentă între idei. Însă geometrii au făcut mai mult decât atât: au realizat adesea o încercare de a le demonstra” [6, p. 105].

În sensul cel mai general al termenului, în cadrul unui sistem de tip ipotetico-deductiv, axioma desemnează orice enunț, evident sau nu, care nu este dedus din alt enunț anterior, instituit printr-un act de decizie a rațiunii la începutul unei deducții.

Înțelese astfel, axiomele pot forma un sistem deductiv de tip axiomatic, constituit dintr-un ansamblu de principii aflate la începutul unei științe, fiind, din punct de vedere logic, raționamente de tip deductiv.

Euclid este cel care a constituit cel dintâi un sistem axiomatic elaborat, în „Elementele” sale, concepute cu 300 de ani î.Hr. Această metodă axiomatică a fost folosită și de Arhimede (287-212 î.Hr.) în fundamentarea mecanicii teoretice. În prima carte a tratatului său, matematicianul grec instituie șapte postulate și demonstrează cincisprezece propoziții. Ulterior, se vor concretiza două încercări majore de constituire a unor sisteme de gândire ce au la bază metoda axiomatică. Prima dintre ele este reprezentată de lucrarea „Philosophiae naturalis principia mathematica”, ce aparține lui I. Newton, și de lucrarea lui B. Spinoza: „Etica demonstrată în mod geometric”.

După modelul axiomaticii din științele teoretice, și în sensul „tare” (fundamentalismul de tip clasic, în epistemologie) al întemeierii cunoașterii s-a realizat și în pedagogie/științele educației o încercare de construire a normativității pedagogiei/științelor educației la nivel filozofic, epistemologic, prin elaborarea unor axiome. În acest sens, facem referire la abordarea propusă de Sorin Cristea [4, pp. 45-46]. Avem în vedere cele cinci criterii axiomatiche propuse „în raport cu caracterul probabilistic al normativității științelor socioumane, în generale, științelor pedagogice (n.n. – științelor educației) în special”, criterii axiomatiche pe care le putem considera drept axiome ale educației/pedagogiei/științelor educației: axiomă de tip fundamentalist-construcționistă este aceea a definirii educației ca activitate psihosocială, „rezultată din interacțiunea permanentă a laturilor psihologică și socială ale educației” [4, p. 45].

Întrucât în orice sistem axiomatic conceptele precedă, din punct de vedere logic, axiomele, iar „axiomele sunt enunțuri care au intervenit într-un fel sau altul în experiența noastră anterioară” [8, p. 322], vom defini în continuare conceptele de „axiomă” și „educație”.

Orice axiomă este, din punct de vedere epistemologic, „un principiu prim care se impune în mod convențional gândirii ca fiind dezirabil, corect, logic, esențial și a cărui valoare de adevăr apare ca evidentă, fără necesitatea demonstrării sale în cadrul constituirii unui domeniu de cunoaștere și de activitate” [8, p. 158].

Prima axiomă la care facem referire este aceea a definirii exacte, cât mai specifice, a educației (în câmpul epistemic circumscris de domeniul educației) ca activitate psihosocială, „rezultată din interacțiunea permanentă a laturilor psihologică și socială ale educației” [4, p. 45].

Semnificația necesității logice a acestei axiome vine din nevoia de a defini cât mai exact conceptul de „educație” în funcție de specificul abordării din domeniul pedagogiei, diferențiindu-o, astfel, de alte abordări ale unor domenii conexe sau înrudite care se ocupă de educație în mod tangențial, accidental.

Pentru ca pedagogia să fie științifică, ea trebuie să aibă un obiect de cercetare epistemic propriu, care să fie studiat prin intermediul unor concepte fundamentale specifice domeniului. O educație de calitate este necesar să fie definită din perspectivă pedagogică, să coreleze factorul psihologic cu cel social (înțelegând persoana umană atât în specificul trăsăturilor biologice, psihologice, cât și sociale, care îl definesc).

În vederea definirii cât mai exacte și specific pedagogice a conceptului de „educație”, propunem următoarea definiție: raportată la fundamentele educației și înțeleasă în sens specific, educația reprezintă atât „dezvoltarea armonioasă și dinamică, la ființa umană, a ansamblului de potențialități proprii (specifice) afective, morale, intelectuale, fizice, spirituale etc., cât și dezvoltarea simțului autonomiei, al responsabilității, al luării deciziilor, al valorilor umane și al fericirii la o persoană; transformare dinamică, pozitivă și continuă a persoanei umane” [6, p. 502], înțeleasă din punct de vedere sistematic. Educația este, de asemenea (sens specific), „un sistem deschis, constituit din resursele, activitățile și cunoștințele care îi aparțin în mod specific sau care sunt derivate din alte cunoștințe fundamentale și aplicate, al căror scop este acela de a permite ființelor umane să dezvolte la maxim dispozițiile lor și să își extindă progresiv autonomia în căutarea sensului existenței lor și al mediului lor; oferta organizată și metodică de posibilități de învățare prin intermediul unor mijloace diverse, mai ales, deși nu în exclusivitate, prin mijloace aparținând instituțiilor de învățământ” [6, pp. 502-503].

A doua axiomă este „axioma dimensiunii obiective a educației”, „concentrată la nivelul *funcției centrale a educației* (formarea-dezvoltarea personalității) și al *structurii de bază* corespunzătoare acesteia, exprimată prin corelația dintre educator și educat”, dintre profesor și elev (clasa de elevi etc.) [4, p. 45].

Caracterul obiectiv al elementelor constitutive ale acestei structuri epistemice, precum și al relației dintre ele, reprezintă componente esențiale ale oricărei activități de educație [4, p. 45].

Conceptele de bază implicate în realizarea corelației dintre actorii din educație (educator și educat) reflectă o realitate psihosocială specifică, având caracter obiectiv, precum și dezvoltarea unui limbaj conceptual specific științelor pedagogice.

Axioma dimensiunii subiective a educației este „exprimată prin finalitățile educației, care definesc orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective)” [4].

Axioma contextului general al educației „explică variabilitatea educației, exprimată extern (societate, sistem de educație/învățământ) și intern” (proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire la nivel de școală, clasă etc. [4, pp. 45-46].

Premisa de la care pornim, în relevarea corelației dintre conținuturile educației și valorile circumscrise acestora, este una de tip ontologic. Realitățile supuse cercetării prin constituirea normativității specifice educației și evidențiate prin enunțuri de maximă generalitate – axiomele educației – sunt entități inteligibile și dependente, în raport cu intenționalitatea subiectului cunoscător care le cercetează. De asemenea, din punct de vedere epistemologic, semnificațiile pe care le conferim intențiilor, motivațiilor subiectului cunoscător devin o realitate construită social. Realitatea socială este, la rândul ei, supusă interpretării – proces care resemnifică realitatea însăși. Realitatea obiectivă nu poate fi înțeleasă în afara locului pe care subiectul însuși îl ocupă în interiorul acesteia, dar nici în lipsa lumii valorilor, prin raportare la care lumea reală este resemnificată, reconstruită de către subiectul cunoscător. Într-o astfel de abordare metodologică de tip construcționist, a problematicii normativității pedagogice, nu există separație între subiectul și obiectul cunoașterii: subiectul, obiectul și procesul cunoașterii sunt indisolubil legate, faptele supuse cercetării (în cazul de față aparținând câmpului epistemic al educației) nu pot fi separate de valorile care le corespund [1, p. 18].

Axioma conținuturilor generale ale educației reprezintă o altă axiomă a educației. Ne vom rezuma, în descrierea acesteia, la cele cinci conținuturi ale educației, care corespund celor cinci valori:

- 1) Valorile morale corespund educației morale și, din punct de vedere istoric, valoarea morală este prima care s-a dezvoltat.
- 2) Educația intelectuală corespunde valorilor de tip intelectual.
- 3) Educația religioasă corespunde valorilor religioase.
- 4) Educația fizică abordează valorile fizice.
- 5) Educația estetică vizează valorile estetice. Toate paradigmele educației recunosc existența acestor cinci valori, paradigma curriculumului integrează însă toate aceste cinci conținuturi și valori.

Considerăm că paradigma curriculumului definește educația ca activitate psiho-socială, integrând atât paradigma psihocentristă, cât și pe cea sociocentristă, într-o unică paradigmă, de sine stătătoare. Ceea ce aceasta paradigmă integrală a educației aduce nou în axiomatică este definirea educației ca activitate psihosocială. Se pleacă de la cerințele psihologice prin proiectarea unor calități psihologice necesare, în vederea dobândirii unor conținuturi, cu scopul integrării individului în societate.

Această soluție integrală a curriculumului se constituie a fi cea mai completă și complexă abordare, conferind educației atât o dimensiune psihologică, cât și una socială.

Bibliografie

1. Arthur J., Waring A. Research Methods Methodologies in Education. London: Sage Publication, 2013. 417 p.
2. Crotty M. The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process. London: Sage Publication, 1998. 247 p.
3. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'Education. Montreal (Québec): Guérin, 2005. 1554 p.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
5. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
6. Lalande A. Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. 1323 p.
7. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'Education. Montreal (Québec): Guérin, 2005. 1554 p.
8. Marcus S. Paradigme universale. București: Paralela 45, 2011. 1103 p.

Problematika comunicării în pedagogia modernă

Svetlana Gorea, *doctorandă, UST*;
Daniela Eșanu, *doctorandă, UST*

Abstract

Communication is not just the simple transmission of information or information flows, but also a continuous search of a dialogist and sharing the mood with him. Thus, communication is manifested not only in posture of interconnection intelligences, but also as an opportunity for genuine co-participation. In the context of today's education, it requires competent teachers for a quality education that demands effective permanent, accountability, efficiency, multidisciplinary complex, rights enforcement strategy and highlighting the value of human individual.

Keywords: *communication, linguistic communication, didactic communication, modern pedagogy, didactic competence, programmatic competence.*

Psihopedagogia contemporană ne propune o răsturnare a vechii paradigme, care valoriza doar cunoștințele drept variabile esențiale ale procesului educativ, propunând competența și pedagogia centrată pe competențe ca alternativă la contextul socioeconomic contemporan, prin raportarea noilor educații la competențe ce vizează dimensiunea pragmatică a acesteia, o dimensiune care răspunde imperativelor unei societăți caracterizate de acțiune și pragmatism.

Problematika *comunicării* nu poate fi cercetată în afara problematicii epocii în care există, întrucât fiecare epocă își orientează preocupările teoretice asupra unor teme care acaparează prioritar interesul în variate domenii. Deoarece omenirea nu a vorbit niciodată în istoria ei atât de mult ca în zilele noastre, *tema comunicării* și a formelor ei domină astăzi întreaga societate contemporană, devenind o temă centrală de dezbatere și o dominantă a disciplinelor socioumane. Astfel, comunicarea a devenit obiect de cercetare pentru filosofie, sociologie, pedagogie (comunicare didactică), psihologie (psihologia socială), antropologie (antropologie culturală),

lingvistică și cibernetică, obligându-ne a ne regândi viața chiar în termenii teoriei comunicării. Pentru a răspunde exigențelor de calitate în învățământ, competența cadrului didactic devine nucleul profesionalității.

În contextul învățământului actual avem nevoie de cadre didactice competente pentru o educație de calitate eficientă și permanentă, care cere eficiență, responsabilitate, pluridisciplinaritate, proces complex, strategie de respectare a drepturilor și evidențierea valorii individuale umane. Educația de calitate este o cerință fermă și clară a epocii noastre, determinată de nevoile acute ale timpului prezent, când societatea se caracterizează prin diversitate și unicitate.

Dezvoltarea elevului constituie o preocupare permanentă pentru familie și pentru sistemul general de învățământ, care poate atinge standardele performanței absolute numai cu acordul oferit de cadre didactice competente.

Promovarea imaginii instituției în care ne desfășurăm activitatea are o mare influență asupra serviciilor oferite și asupra eficienței activității acesteia, ceea ce poate determina ca uneori să fie mai valoroasă, dacă obține, în climatul pedagogic, un anumit prestigiu, concretizat în mesaje transmise de cadre didactice competente.

Formarea personalului didactic trebuie să cuprindă o pregătire complexă, prin care să se creeze condițiile cunoașterii și autocunoașterii autentice, înțelegerea locului și rolului personalității în lume, să se înțeleagă și să se aplice filozofia educației, abilități pentru a aplica teoriile curriculare, teoriile evaluării, teoriile instruirii, metodologia didactică, pentru a-și forma o competență profesională. Principiile enumerate vin să asigure atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai schimbării/dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale. Pentru a îndeplini acest rol, cadrele didactice trebuie să fie profesionalizate, orientate spre dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor. Abordarea prin *competențe* a formării profesorilor școlari și universitari este o modalitate inovatoare de a reorienta procesul de formare de la pregătirea cadrelor didactice care „știu că” la pregătirea cadrelor didactice care „știu cum”, care permite a depăși orientarea tradițională cognitivă a învățământului, a descrie dintr-o perspectivă nouă conținutul formării profesorului constructivist.

Arta de a *comunica* nu este un proces natural sau o abilitate cu care ne naștem. Noi învățăm să comunicăm. Orice comunicare implică creație și schimb de înțelesuri. Aceste înțelesuri sunt reprezentate prin „semne” și „coduri” [4, p. 29]. Se pare că oamenii au o adevărată nevoie să „citească” înțelesul tuturor acțiunilor umane. Observarea și înțelegerea acestui proces poate să ne facă să fim mai conștienți referitor la ce se întâmplă când comunicăm.

Fiind un proces atât de complex, *comunicarea* și, implicit, *comunicarea didactică* cunosc

mai multe abordări și mai multe definiții. Printre unele definiții date comunicării didactice, mai relevantă scopului nostru ni se pare cea în conformitate cu care comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, realizând un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă, pentru a influența menținerea ori modificarea atitudinilor și comportamentelor individuale sau de grup, în cazul școlii, a comportamentului educațional școlar, obiectivat prin activitatea de predare și învățare și rezultatele obținute (performante), ca urmare a influențării pozitive și a unei comunicări didactice eficiente sau, invers, a unor eșecuri școlare pe fondul unor influențe negative și a unei comunicări (predări și învățări ineficiente).

Deducem că prin *comunicare* desemnăm relația prin care interlocutorii se pot înțelege și influența reciproc prin intermediul schimbului continuu de informații, divers codificate. În literatura de specialitate nu există un consens asupra conceptului de „comunicare didactică”, astfel că se mai utilizează și alte două concepte similare, cum ar fi cel de *comunicare educațională sau pedagogică*, care mijlocesc fenomenul educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de acestea, comunicarea didactică apare ca formă particulară obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate specifice unui act de învățare sistematică asistată. Din perspectiva educației formale, *comunicarea didactică* constituie baza procesului de predare și asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu roluri determinate, cum ar fi cele ale cadrelor didactice ca principali agenți educaționali și cele ale elevilor și studenților, în subordonarea nemijlocită față de conducerea unor asemenea instituții.

Comunicarea didactică este:

- formă a comunicării pedagogice, prin care se vehiculează conținuturi specifice diferitor discipline de învățământ, în vederea generării unui act de învățare;
- dimensiune explicativă a discursului didactic;
- structurarea comunicării conform logicii didactice, cu scopul de a facilita înțelegerea unui adevăr, și nu doar simpla lui enunțare;
- selecționarea și organizarea conținuturilor predate de către profesor, acesta ghidându-se după curriculum și manual.

Comunicarea reprezintă unul dintre conceptele greu de definit. Sensurile acestui concept vizează aspecte precum [4, p. 30]: „transmitere”, „transfer”, „influențare”, „interacțiune”, „împărtășire”.

a) *Transmitere* (de informații/cunoștințe). Adesea conceptul de „comunicare” este utilizat ca sinonim pentru informare. Informarea reprezintă însă numai o parte a unui sistem de funcții pe care le are comunicarea. Asocierea comunicării cu un proces de transmitere este evidentă mai

ales în cazul dicționarelor. Astfel, conform Dicționarului de neologisme, comunicarea înseamnă „a face cunoscut; a înștiința, a transmite”; conform Dicționarului explicativ al limbii române, comunicarea este „acțiunea de a comunica și rezultatul ei”.

b) *Transfer (de informații/cunoștințe)*. Acest sens al comunicării este specific mai ales comunicării educaționale, prin intermediul căreia se urmărește transferul de cunoștințe de la profesor la student.

c) *Influențare. Comunicarea* apare de fiecare dată când un sistem, respectiv o sursă, influențează un alt sistem, în speță un destinatar, prin mijlocirea unor semnale alternative care pot fi transmise prin canalul care le leagă.

d) *Interacțiune (în relațiile interumane)*. *Comunicarea* este considerată a fi un mecanism prin care relațiile umane există și se dezvoltă.

e) *Împărtășire*. Comunicarea educațională are ca scop dezvoltarea/creșterea spirituală a unei persoane. Ea presupune interacțiunea activă a celor implicați în procesul comunicării, într-un anumit context specific. Prin *comunicarea educațională* educatorul influențează educatul. Rezultatele *comunicării educaționale* se soldează cu modificări la nivelul personalității educatului, dar și al educatorului.

Fundamentele teoretice privind comunicarea au pus la punct o structură bine organizată, faptul acesta fiind demonstrat de cercetările din ultimii 50 de ani, iar preocupările în acest domeniu continuă să producă rezultate remarcabile. În cercetările curente, definirea *comunicării* rămâne a fi în continuare un câmp vast de cercetare și dezbateri controversate pentru specialiștii din diverse domenii, subliniază J. Abric [1, p. 12], îndreptându-se astfel, în opinia lui D. Bougnoux, fundamentarea științifică a sintagmei *științele comunicării* [2, p. 9]. În concepția lui L. Șoitu, comunicarea umană, în general, înseamnă *știința de a folosi mijloacele de exprimare* (cuvinte, gesturi, tehnici) și *abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul* (feedbackul), iar emiterea mesajului necesită *voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt*, cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii și *nevoia de a se face înțeles* [10, p. 50]. Aceste trei elemente – *criteriile, valorile și credințele* – sunt diferite pentru fiecare dintre interlocutorii care participă în procesul comunicării.

Astfel, în structura personalității, transmiterea elementelor cognitive asigură schimbul informațional menit să faciliteze integrarea *cunoștințelor, abilităților, deprinderilor*, iar codificarea mesajelor afective favorizează schimbul interpersonal, ce caracterizează circulația stărilor afectiv-emoționale și a atitudinilor.

O comunicare eficientă și de calitate trebuie să întrunească cinci obiective:

- *să ascuți*, adică să iei în considerare punctul de vedere al celuilalt;

- *să observi*, altfel spus, să fii atent la toate evenimentele – de multe ori de natură nonverbală – care au loc în situația de comunicare;
- *să analizezi*, în scopul de a discerne partea de explicit de cea de implicit, partea observabilă de cea ascunsă, de a degaja elementele care constituie câmpul psihologic și social determinant pentru indivizi;
- *să controlezi* calitatea și relevanța mesajului (feedbackul) și procesele susceptibile de a paraliza interacțiunea;
- *să te exprimi* pentru celălalt, în funcție de interlocutor și de natura obiectului comunicării.

Una dintre ipotezele teoriei comunicării este elaborată de Școala de la Palo Alto, Santa Cruz, supranumită „Școala de comunicare”, care înaintea ca fundamente următoarele principii:

- ✓ *principiul relațional și interraional*, care semnaleză un sistem de raporturi între elevul vorbitor și lumea înconjurătoare;
- ✓ *principiul comportamental*, care sugerează că întregul comportament al omului are valoare comunicativă, că orice acțiune întreprinsă de către o persoană sugerează verbal (sau nonverbal) ceva;
- ✓ *principiul parteneriatului acceptabil*, care afirmă că, pentru a putea comunica, elevul trebuie să-l accepte pe celălalt, adică pe partenerul său de comunicare.

Condițiile comunicării eficiente sunt:

- poziția corpului și gestică;
- ritmul respirației.

• *Elementele verbale și paraverbale sunt:*

- copierea canalului senzorial predominant al interlocutorului;
- tonul vocii și viteza.

• *Elementele mentale sunt:*

- către/dinspre;
- referința internă/referința externă;
- adecvate/neadecvate;
- posibilități/necesități/motive.

• *Valorile* vizează modul în care fiecare persoană decide ceea ce este bun sau rău, corect sau greșit. Pentru a le afla, trebuie să răspundeți la întrebarea „Ce este important pentru mine?”. Valorile sunt ordonate ierarhic, de la cea mai importantă la cea mai puțin importantă și pot fi ușor descoperite prin câteva întrebări-cheie.

• *Criterii echivalente*. Reprezintă modul în care valorile sunt înțelese în practică, deoarece aceeași valoare poate fi percepută în moduri foarte diferite.

- *Credințele* se referă la convingerea că anumite lucruri sunt adevărate și altele nu și la

secvențele cauză-efect („dacă..., atunci...”). Ele se formează pe parcursul întregii noastre existențe, pe baza mediului social, evenimentelor, cunoștințelor și rezultatelor precedente. Nici o persoană nu ar putea, în mod normal, să reacționeze în afara propriilor credințe, așadar și acestea trebuie descoperite și copiate cu grijă. A nu ține cont de credințele și de valorile altei persoane reprezintă principala cauză a neînțelegerilor.

- *Atașamentele* însoțesc valorile și credințele și vizează un element specific.
- *Amintirile* influențează profund percepțiile și răspunsurile comportamentale ale persoanelor. Este evident că nu puteți ști tot ceea ce își amintește cineva, dar informațiile pe care o persoană le păstrează din anumite experiențe pot fi de folos în conducerea unei conversații.
- *Deciziile* se refera la oameni și la mediu și sunt luate în mod inconștient în primii ani de viață și preponderent conștient ulterior (rațional sau afectiv). Ele exprimă credințe, valori, atașamente.

Utilizarea acestor momente-cheie are drept scop orientarea conversației în beneficiul participantului la comunicare, fără ca interlocutorul să conștientizeze acest lucru. În acest moment, interlocutorul vă va percepe ca pe o persoană deosebit de agreabilă, căreia, nu știe de ce, este înclinat să-i facă anumite favoruri, pe care nu le-ar face altei persoane.

Dezvoltarea competențelor de comunicare se realizează prin analizarea unui program de sugestii și reguli practice, prezent în fiecare dintre componentele actelor interpersonale: *a conversa, a argumenta, a seduce, a sugestiona, a manipula, a tăcea, a asculta, a scrie*.

Pentru a avea însă un instrument de lucru util, vom porni de la cele trei funcții pe care ni le propun T. Gamble și M. Gamble [6, p. 237]:

- ❖ Prima funcție se referă la *înțelegere și cunoaștere*. Astfel, comunicarea sprijină atât o mai bună cunoaștere de sine, cât și cunoașterea celorlalți. Mai mult, aceste două tipuri de cunoaștere sunt interdependente: atunci când îi cunoaștem pe ceilalți în procesul de comunicare, ne cunoaștem simultan propria ființă, învățăm cum ne influențează ceilalți în măsura în care îi influențăm, la rândul nostru.
- ❖ A doua funcție a comunicării vizează dezvoltarea unor relaționări consistente cu ceilalți. Nu este suficient să ne dezvoltăm propriul *eu* în relație cu alții și să-i cunoaștem. Avem nevoie de comunicare, avem nevoie de relații prin care să le împărtășim celorlalți realitatea noastră, să construim împreună semnificațiile realității care ne înconjoară. Prin aceasta, comunicarea îndeplinește, evident, și o funcție de socializare a persoanei.
- ❖ Cea de-a treia funcție se referă la dimensiunea de influență și persuasiune a comunicării. Prin comunicare, îi putem influența pe ceilalți să concluzeze cu noi în realizarea anumitor scopuri. Această funcție dezvoltă ideea de colaborare și de efort comun, perspective pe

care comunicarea le creează în interacțiunea umană. Principiile comunicării reprezintă un adăugiu la funcțiile pe care le-am expus.

Limba franceză, în predarea sa ca limbă străină, trebuie să se bazeze pe cele trei funcții la care se referă psiholingvistica: a) *conținutul* (ca mesaj ce trebuie comunicat); b) *structura* sau *componenta lingvistică* (cum se formulează acest mesaj din punct de vedere gramatical); c) *valoarea psihologică* sau *motivarea expunerii* (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător, față de cele comunicate).

Astfel, procesul de predare-învățare a limbii franceze reprezintă o interacțiune a aspectelor menționate, care sunt strâns legate de comunicare (unități fonologice, lexicale și gramaticale), iar în altă situație, asigură egalitatea ce există între procesele care definesc exprimarea orală (vorbirea) și procesele ce definesc vorbirea scrisă (redactarea), susține T. Slama-Cazacu [8, p. 398].

Comunicarea este un proces global de comportament. Chiar dacă privim comunicarea numai sub aspectul ei primar, această afirmație rămâne valabilă. De aici conchidem: învățarea limbilor noi trebuie să fie și învățarea unor elemente de comportament nou. Cine vrea să învețe o limbă, așa cum este ea folosită real, în mod necesar face cunoștință cu formele ei fundamentale.

În esență, scopul învățării limbii străine este interactiv și realizarea lui eficientă este posibilă doar în cazul orientării consecutive a procesului de studiu spre personalitatea elevului, interesele și cerințele lui individuale, experiența socioculturală și modalitatea de obținere a cunoștințelor. O astfel de tratare a scopului permite devierea de la obiectivele orientate teoretic spre cele practice, operaționale, educaționale în vederea formării competenței comunicative, consideră N.D. Galiscova [6, pp. 9-12].

Comunicarea reprezintă nu doar simpla transmitere de informații și nici circulația informațiilor, ci mai ales căutarea continuă a interlocutorului și împărtășirea stărilor de spirit cu acesta. Astfel, comunicarea se manifestă nu doar în situația de întreconexiune a inteligențelor, ci și ca oportunitate de coparticipare autentică.

Problema competenței a devenit un obiect de studiu discutat și foarte actual în pedagogie, psihologie, lingvistică, fapt demonstrat în cercetările teoretice ale savanților. Abordările conceptuale ale noțiunii date face ca problema în cauză să fie mai profund studiată.

Competențe (engl.) înseamnă *capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu* [2, p. 71]. În DEX, competențele sunt tratate drept *capacități de a cunoaște profund o problemă și pe această bază a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune* [3, p. 42].

În felul acesta, competența comunicativă poate fi tratată din cel puțin două perspective:

- *lingvistică*, ce se bazează, în mare măsură, pe capacitatea de a comunica eficient într-o anumită limbă;
- *psihosocială*, ce relevă capacitatea membrilor unei anumite comunități de a intra în relație unii cu ceilalți, de a-și convinge interlocutorii în realizarea unor scopuri personale sau colective.

M. Grigoroviță [7, p. 58] susține că competențele comunicative se află într-o strânsă legătură cu abilitățile de relaționare ale indivizilor, cu cunoștințele pe care ei le dețin în acest domeniu și cu gradul de conștientizare a dependențelor care se stabilesc între interlocutori.

De aici și orientarea către principiul comunicativ în procesul predării/învățării limbii străine (engleze). În cazul dat, comunicarea depinde de cunoștințele individului la acest nivel (a ști) și de abilități (a ști să faci, să folosești cunoștințele), de colectarea competențelor de comunicare și de producere a mesajului în forma verbală și scrisă.

Cercetătorul W. Wood (1991) definește competența comunicativă și subliniază că ea nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse [11, p. 82], după cum se poate deduce și din tabelul 1:

Tabelul 1. Componentele și valorile competenței

Componente ale competenței	Valori ale competenței
Componenta declarativă	Comunicare, limbaj
Componenta procedurală	Studiu de caz
Componenta cognitivă	Formare intelectuală
Componenta motorie	Comportamente nonverbale
Componenta conotativă	Acțiuni, influența asupra destinatarului (interlocutorului)

M. Grigoroviță [7, p. 33] delimitează următoarele *principii* în predarea limbilor străine, care stau la baza competențelor comunicative:

- ✚ al orientării comunicative;
- ✚ al însușirii active și conștiente;
- ✚ al aplicării în practică a celor învățate și a motivației;
- ✚ al corelării celor patru componente (audierea, vorbirea, citirea și scrierea);
- ✚ al conștientizării și al însușirii fenomenelor de limbă în context;
- ✚ al situativității comunicative;
- ✚ al unității temporale în însușirea cuvintelor (îmbinări, monolog, dialog, text).

În cercetare, a fost elaborată baza competenței comunicative lingvistice cu privire la *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, constituită din trei părți componente:

- componenta lingvistică;

- componenta sociolingvistică;
- componenta pragmatică.

De fapt, fiecare componentă este constituită din cunoștințe, atitudini, aptitudini și deprinderi și este caracterizată prin anumite *particularități specifice competențelor* [5, pp. 18-19]:

- *Competența lingvistică* include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale.
- *Competența sociolingvistică* trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), componenta sociolingvistică afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoștință de cauză.
- *Competența pragmatică* prevede utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcției comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționare. În baza unei analize și sinteze efectuate, a fost selectată o gamă variată de descriptori concreți, ceea ce ține de fundalul componentelor competenței lingvistice, care a fost potrivit la conținutul competențelor comunicative [9, pp.18-19] (tabelul 2).

Tabelul 2. Descriptorii competenței comunicative:

Lingvistică. Volumul vocabularului

A	Posedă un repertoriu elementar de cuvinte și expresii izolate.
B	Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafraselor asupra unui text sau a unei situații.
C	Stăpânește un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice și curente, care-i permite să argumenteze, să interpreteze anumite conținuturi și situații.

Corectitudinea gramaticală

A	Utilizează corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori de timp, acord și topică.
B	Menține un control gramatical bun. Nu comite greșeli care să conducă la neînțelegeri. Comite greșeli neînsemnate. Este influențat de limba maternă.
C	Posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală. Erorile sunt rare și nu se repetă.

Corectitudinea fonologică

A	Pronunțarea este mai puțin clară, persistă un accent străin, cu greu este înțeles de interlocutor.
B	Pronunțarea este clară, intonația – firească. Se simte un accent străin, care uneori produce erori de pronunțare.
C	Pronunțarea este clară, intonația – firească. Accentul din frază exprimă diverse manifestări de sens.

Sociolingvistică

Corectitudinea sociolingvistică

A	Poate stabili contact social, utilizând cele mai elementare formule de politețe, salut, rămas-bun și de prezentare.
B	Cunoaște formulele și regulile de politețe și se comportă în mod adecvat. Știe să coopereze cu grupul din care face parte.
C	Poate utiliza limba cu eficacitate și suplețe în relațiile sociale, inclusiv pentru uzul afectiv. Poate juca rolul de mediator în relațiile unui grup, pentru realizarea anumitor sarcini.

Pragmatică

A	Poate povesti o istorie sau descrie ceva în baza reperelor; poate întreține o simplă conversație; poate lega grupuri de cuvinte prin conectori elementari (<i>și, dar, că</i> etc.).
B	Poate folosi o gamă variată de mijloace lingvistice simple, pentru a exprima esențialul a ceea ce vrea să spună. Poate adapta la circumstanțe expresii simple. Poate povesti și descrie ceva simplu, liniar. Poate interveni într-o discuție asupra unui subiect, pentru a atrage atenția.
C	Demonstrează suplețe în formularea ideilor, prezentându-le sub forme lingvistice variate, pentru a accentua importanța lor. Posedă o exprimare corectă, care atrage atenția ascultătorilor. Argumentează și trage concluzii referitoare la subiectul pus în discuție.

Aceste trei trăsături ale *competenței lingvistice, sociolingvistice și pragmatice* sunt foarte strâns legate de competențele comunicative. Astfel, competența comunicativă este aplicabilă în realizarea activităților comunicative într-un spectru foarte larg, care, de fapt, implică *recepția, producerea, interacțiunea și medierea*.

Modurile prezentate pentru fiecare activitate sunt realizabile în formă orală, în formă scrisă și chiar în ambele (tabelul 3).

Tabelul 3. Moduri de activitate ce favorizează dezvoltarea competențelor comunicative

Operații de comunicare lingvistică			
Mediere	Interațiune	Receptare	Producere
Recepția și producerea activităților de mediere în formă scrisă sau orală prin intermediul traducerii sau interpretării unui text-sursă.	Elaborarea enunțurilor prin suprapunerea activităților de vorbire și de audiere. Locutorul și interlocutorul își formulează răspunsul în baza unor ipoteze referitoare la natura enunțului și interpretării lui.	Recunoașterea cuvintelor, integrarea textului ca entitate lingvistică și interpretarea mesajului din context.	Asamblarea comunicării sub formă lingvistică – operații lexicale, gramaticale, fonologice.

Se poate conchide că competența comunicativă este constituită din structuri cognitive-teoretice și acțional-practice prin intermediul cărora se poate realiza comunicarea.

Fundamentele tipologice ale învățării se referă și la asimilarea unei limbi străine: *a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să colaborezi și a învăța să fii*. Acestea constituie pilonii de bază în formarea competențelor comunicative. Astfel, putem deduce definiția competenței comunicative: *competența comunicativă este un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale; de aptitudini lingvistice și socioculturale; de abilități de relaționare verbală; de comportamente în funcție de situație, care interacționează cu trăsăturile de personalitate și implică comunicarea din perspective lingvistică, psihosocială și pragmatică*.

Capacitățile se referă la cunoștințe, priceperi și deprinderi de a comunica, a lua decizii, a analiza, a sintetiza, a argumenta, a rezolva o problemă sau sarcină, a evalua informații etc. La realizarea anumitor scopuri, indiferent că sunt individuale sau de grup, sunt necesare atribute ce conturează abilitatea și oportunitatea și, nu în ultimul rând, abilitatea de codare și decodare a mesajului.

De aici, concluzionăm că formarea și dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor de vârstă școlară mică în limba engleză este mereu în interacțiune cu trăsăturile de personalitate și, desigur, implică comunicarea dintr-un spectru larg de vorbire.

Noile realități și perspective sociale, economice, culturale au determinat necesitatea formulării finalităților educației nu doar în termeni concreți și pragmatici de obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de o abordare continuă în științele educației, numită *pedagogia competențelor*, și de activizarea și

intensificarea *didacticii funcționale*. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui *sistem de competențe* necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării sociale și, în perspectivă – a celei profesionale. *Esența Curriculumului bazat pe competențe nu neagă teoria obiectivelor, ci vine să intensifice și să extindă nivelul de cunoaștere.*

Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care el se poate confrunta în viața reală.

Pentru ca un student să-și formeze o competență, este nevoie ca el:

- să stăpânească un ansamblu de *cunoștințe fundamentale* în funcție de problema care va trebui rezolvată în final;
- să-și dezvolte capacități și deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații simple, realizând astfel *funcționalitatea* cunoștințelor;
- să soluționeze diverse *situații-problemă*, *conștientizând* astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie;
- să rezolve *situații semnificative* în diverse contexte care prezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale – *competențele*.

Bibliografie

1. Abric, J.C., *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Iași, Polirom, 2002, p. 199.
2. Brown, H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ed Edition, San-Francisco, State University, 1994, p. 347.
3. *Dicționar explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 1992.
4. Dumitru, Gh., *Comunicare și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 254.
5. Dumitru, Gh., „Predarea comunicativă a limbii engleze în școlile din România”, în *Revista de Pedagogie*, București, 1994, nr. 5-7, pp. 81-84.
6. Gamble, T., Gamble, M., *Introducing Mass Communication*, McGraw Hill, 1986, p. 448.
7. Grigorovița, M., *Predarea și învățarea limbilor străine*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 123.
8. Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All Educațional, 1999, p. 840.
9. Stake, R.E., Denzin, N.K., Kincoln, Y.S., *Case Studies. Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, pp. 236-247.
10. Șoitu, L., *Comunicare și educație*, Iași, Editura Spiru Haret, 1996, p. 5.
11. Wood, W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge, University Press, 1981.

Антирелигиозные мероприятия Советского государства в отношении православной религии (1961-1991)

Dmitri Tumanov,
ULIM, doctorand

Abstract

In this article, is a deep analysis of the normative acts and documents during the existence of the USSR since 1961 to the final sunset of this State. The author demonstrates the ideological struggle against religion in all 15 former Soviet republics, and it is for orthodoxy. These laws and orders were published in all in all the magazines and newspapers, as a consequence of getting those sources does not make special work for any researcher. The author of this article analysed normative acts of the period, and expressed his opinion about the anti-religious campaign. The apogee of this policy was in the 1960's, where appeared a huge set of the film, which defamed the status and situation of religion in the eyes of the Soviet society. In this article the author shows the the paradoxical attitude of the former Soviet States to religion, which is going to make concessions to the Soviet society. From 1961 onwards there was a tough stance against religion with elements of violence and destruction of the spiritual values, and at the end of the 1980 's, the power unleashed by the hands of absolutely all religious units. This article shows the position of all Orthodox Nations, and stresses the devastating burden for the existence of religion in the Soviet Union.

Начиная с момента существования Советского государства, сразу же началась антирелигиозная компания, которая выражалась в составлении приказов и законов, а так же создание ряд государственных структур по проблеме религии в стране. Данные организации имели определенную классификацию по виду и типу религии и сектантства, с целью ограничения их действий и в последствие их ликвидации. Создавались специально научные теории и публиковались книги по данной тематики, широко использовалось в этой работе СМИ¹, агитационные плакаты, собрания которые являлись орудием пропагандистской деятельности государства [10]. К примеру, в 1961 году Хрущев, выступая на телевидении, сказал: «Обещаю, что вскоре мы покажем последнего попа по телевизору!» [4]. Во время правления Хрущева, появляется новый документ: „Инструкция по применению законодательства о культах”. Эта Инструкция была утверждена постановлением Совета по делам религиозных культов при Совете Министров СССР² и постановлением Совета по делам русской православной церкви при Совете Министров СССР от 16 марта 1961 г. Именно здесь еще раз напоминалось о том, что церковь в СССР отделена от государства и школа так же от церкви, однако свобода правления религиозных культов и свобода

¹ СМИ – Средства Массовой Информации

² СССР – Союз Советских Социалистических Республик

антирелигиозной пропаганды признавалась за всеми гражданами того времени [1]. Именно здесь появляются новые изменения: „...Верующие граждане СССР могут объединяться для совместного удовлетворения своих религиозных потребностей в религиозные общества и группы. Религиозное общество создавалось при наличии не менее 20 верующих граждан, достигших 18-летнего возраста, одного и того же культа. Если же число верующих менее 20 человек, то может быть образована группа верующих...”. Данный документ помогал советскому законодательству решать вопрос с ликвидацией любой церкви. Что же касается верующих, то они имели право отправлять религиозные обряды; устраивать молитвенные и другие собрания, связанные с отправлением культа, пользоваться молитвенным зданием и другим культовым имуществом. Однако здесь оговаривалось следующее: „...В группе верующих избирается уполномоченный. Для проверки культового имущества и денежных сумм, получаемых путем добровольных пожертвований верующих, религиозным обществом может быть избрана ревизионная комиссия в составе не более 3-х человек...”. Конечно же, фактически за всем процессом следили местные органы власти [5].

Именно здесь четко прописывалось, что без разрешения местных властей никаких обрядов не должно совершаться. Примечателен тот факт, что авторы законопроекта избегают слова *священнослужитель* и *церковь*, а используют слова *лидер культа* и *религиозное объединение*. Религиозным обществам запрещалось организовывать специальные детские, юношеские собрания, а также кружки или собрания по обучению религии, все это могло способствовать продвижению духовной жизни в данном регионе. Очень жестко пресекалось организация паломничества верующих по „святым местам”, что могло бы привлечь детский интерес. Сразу же после подписания акта, по которому все имущество переходило во владение государства, церковь лишалась своего имущества и места проведения церковных служб.

Секретное Постановление от 16 марта 1961 года под названием: «Об усилении контроля за выполнением законодательства о культах» обязывало местные органы власти обеспечить строгий контроль за его выполнением, своевременно принимать меры к ликвидации нарушений этого законодательства духовенством и религиозными объединениями. Данная секретная инструкция по применению законодательства о культах в марте 1961 года обращала особое внимание на то, что служители культа не имели права вмешиваться в распорядительную и финансово-хозяйственную деятельность религиозных общин. Согласно документу от 16 марта 1961 г., верующие, составляющие религиозное общество, могли получать по договору в бесплатное пользование от исполкома районного

(городского) Совета депутатов трудящихся специальные молитвенные здания и предметы, предназначенные для культовых целей. Договор должен быть подписан не менее чем двадцатью членами религиозного общества. Это пользование носило арендный характер и могло в любой момент быть отнятой у священников и верующих, каждое религиозное общество вправе пользоваться лишь одним молитвенным зданием. Все это было закреплено в положении «Мероприятия по усилению атеистического воспитания населения» от 1964 г. Уже в период распада Советского государства, а именно в июне 1983 г., продолжалась религиозная компания, так было принято решение на Пленуме ЦК КПСС, где продолжалось говорить и указывать на еще большее идеологическое воспитание и всяческими способами пытались своим указом «отбить» желание у советского народа обращаться к Богу. Согласно Постановлению ЦК КПСС от 2 января 1964 г. были подготовлены мероприятия по усилению атеистического воспитания населения. В Академии общественных наук при ЦК КПСС решено было создать Институт научного атеизма, на институт возлагались следующие задачи:

- 1. Институт Академии наук и Министерства культуры СССР руководил и координировал всю научную работу в области атеизма в высших учебных заведениях;*
- 2. Подготовка кадров высшей квалификации;*
- 3. Организация комплексной разработки актуальных проблем научного атеизма;*
- 4. Проведение общесоюзных научных конференций и творческих семинаров [8].*

Совет по делам религий при Совете Министров СССР осуществлял связь между Правительством СССР и религиозными организациями в случаях возникновения вопросов, требующих разрешения Правительством СССР, вел учет религиозных объединений, молитвенных домов и зданий. Совет по делам религии при Совете Министров СССР имел право принимать решения о регистрации и снятии с регистрации религиозных объединений, об открытии и закрытии молитвенных зданий и домов, проверять деятельность религиозных организаций в части соблюдения ими советского законодательства о культах и давать обязательные предписания об устранении его нарушений, ставить вопрос о привлечении лиц, виновных в нарушении законодательства о культах, к дисциплинарной административной или уголовной ответственности.

В декабре 1965 г. был создан новый государственный орган – Совет по делам религии, которому предстояло сыграть важную роль в осуществлении вероисповедной политики в последнее десятилетие существования СССР. Данный Совет подчинялся

Совету Министров СССР, он выполнял указания идеологического отдела ЦК КПСС³ и контактировал с управлением по борьбе с идеологическими диверсиями КГБ⁴ СССР. Структура Совета окончательно сформировалась к середине 1980-х гг., а центральный аппарат этого совета включал следующее:

1. *Руководство;*
2. *Организационно-инспекторский отдел;*
3. *Отделы по делам православных церквей;*
4. *Отдел статистики и анализа и юридический отдел.*

Кроме центрального аппарата, Совет имел уполномоченных в союзных и автономных республиках, краях и областях. Полномочия Совета предполагали право принимать решения о регистрации и снятии с регистрации религиозных объединений, об открытии и закрытии молитвенных зданий и домов, а также право осуществлять контроль за соблюдением законодательства о культурах [8]. Совет проверял деятельность не только религиозных организаций, служителей культов, но и государственных органов, и должностных лиц в части соблюдения ими соответствующего законодательства. В секретной информации Совета для ЦК КПСС выдвигалось предположение, что местные органы власти в ряде краев и областей отказывают в регистрации фактически действовавшим православным религиозным обществам из-за нежелания испортить „благополучную” статистику, а также из-за опасения увеличения числа ходатайств верующих, количественного роста регистрируемых объединений и оживления их деятельности.

В новом Постановлении Президиума Верховного Совета РСФСР⁵ от 18 марта 1966 говорилось, что под нарушением законов об отделении церкви от государства и школы от церкви, влекущем уголовную ответственность по статье № 142 Уголовного Кодекса РСФСР, понимается: принудительное взимание сборов и обложений в пользу религиозных организаций и служителей культа, совершение обманных действий с целью возбуждения религиозных суеверий в массах населения [6]. В 1965-1966 годах Совет по делам Русской Православной Церкви и Совет по делам религиозных культов были объединены в Совет по делам религий при Совете Министров СССР, однако РПЦ⁶ должна была в большей степени чем остальные религиозные конфессии олицетворять собою образ „Церкви в Советском государстве” и, кроме того, играть роль представителя всех вероисповеданий в их делах с государством. Таким образом, Православная Церковь

³ ЦК КПСС – Центральный Комитет Коммунистической Партии Советского Союза

⁴ КГБ – Комитет Государственной Безопасности

⁵ РСФСР – Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика

⁶ РПЦ – Русская Православная Церковь

организовала и координировала „борьбу за мир” всех вероисповеданий в СССР, в отличие от Совета по делам Православной Церкви, который преимущественно должен был координировать государственные и церковные интересы, новый Совет по делам религий в преобладающей степени и в первую очередь имел контрольные функции [9].

Новый важный документ был подготовлен и утвержден в 1968 г. – „Инструкция об учете религиозных объединений, молитвенных домов и зданий” –, который занимался порядком регистрации исполнительных органов религиозных объединений и служителей культа. Утвержденная Советом по делам религий при Совете Министров СССР 31 октября 1968 г. „Инструкция” имела своей целью упорядочение учета церквей, мечетей, молитвенных домов и культового имущества, являющегося собственностью государства, а также учета и регистрации религиозных объединений, их исполнительных органов и служителей культа. Учету подлежали все религиозные объединения верующих граждан всех культов, зарегистрированные в виде религиозных обществ или групп верующих; религиозные центры различных культов, духовные, епархиальные и равные им управления; церкви, костелы, мечети, синагоги и другие молитвенные дома и здания всех культов.

Основы для развития атеистического законодательства содержались в советских Конституциях 1918, 1924, 1936 и 1977 годов. Первая Конституция лишила духовенство политических и, отчасти, гражданских прав и предоставили свободу действий атеистам. Вторая Конституция от 1924 года гарантировала только свободу антирелигиозной пропаганды, религиозная пропаганда была запрещена, права верующих ограничивались „отправлением религиозного культа” [2, с. 75-81]. Третья Конституция от 1936 года установила равенство всех граждан перед законом и в избирательных правах, однако действовавшее законодательство жестко ограничило в правах на религиозную деятельность духовенство и верующих, устанавливая препятствия в регистрации общин, запрещая отправлять богослужение вне специальных помещений, заниматься религиозным воспитанием своих детей, совершать колокольный звон и крестные ходы. Уже в последней Конституции СССР от 07 ноября 1977 г. указывалось право советских людей на исповедание любой религии или вовсе никакой [7]. Однако, все эти мероприятия оставались лишь на бумаге и далее не развивались. Что же касается Конституции от 1977 года, то это была самая „мягкая” и либеральная из всех четырех важных документов государства.

В 1983 г. В.А. Куроедов сообщал на заседании ЦК КПСС следующее: „Многие должностные лица предпочитают не замечать существования нелегальных религиозных объединений. Порой мирятся с их незаконной деятельностью. Не считаясь с реальной

обстановкой, категорически отклоняют просьбы верующих о регистрации их объединений, считая ее уступкой религии, „минусом” в идеологической работе. Особо нетерпимое положение сложилось в мусульманском культе. Необоснованные отказы в регистрации религиозных объединений имеют место по отношению к православным и католическим обществам. Нередко в регистрации отказывают наиболее лояльным, патриотическим настроениям верующим, что создавало напряженность, и не способствовало делу гражданского воспитания верующих” [8]. На наш взгляд, данный монолог еще раз подчеркивал тот факт, что люди и общество уже не хотели мириться со сталинскими устоями и догмой марксизма-ленинизма; люди игнорировали все приказы и положения ЦК КПСС, а руководящие органы им в этом помогали, т.к. были сами глубоковерующими и не веровали в незыблемость Партии.

Были созданы контрольно-надзорные полномочия, которые позволяли проверять деятельность религиозных объединений, особое внимание обращалось на учет и контроль финансово-хозяйственного состояния РПЦ – самой крупной конфессии страны [9]. Именно для этой конфессии были созданы законы и приказы с целью сокращения церковно-монастырской сети на всей территории МССР⁷. Представляя в ЦК КПСС ежегодные информационные отчеты о состоянии православия и других конфессий, Совет обращал внимание партийно-государственного руководства на усиление лояльности Церкви и духовенства по отношению к советскому государству, констатируя воспроизводство религиозности в новых поколениях. Совет по религии, при этом, подчеркивал, что современный верующий – это гражданин страны, любящий свое Отечество и имеющий право на удовлетворение своих религиозных потребностей. Данный вывод постоянно присутствовал в документах Совета. Сведения, предоставляемые Советом высшим инстанциям, побуждали власть к переосмыслению отношений с Церковью и верующими, кардинальное изменение которых произошло во второй половине 1980-х гг. Поэтому Совету, аналитическая деятельность которого показала политическому руководству объективную картину религиозной ситуации в стране, принадлежит особая роль в подготовке поворота государства и общества к диалогу с верующими.

Кардинально иные изменения наблюдались в законе под названием: „О свободе совести и религиозных организациях” от 1 октября 1990 года [3]. В соответствии с правом на свободу совести каждый гражданин самостоятельно определяет свое отношение к религии, вправе единолично или совместно с другими исповедовать

⁷ МССР – Молдавская Советская Социалистическая Республика

любую религию или не исповедовать никакой, выражать и распространять убеждения, связанные с отношением к религии. Родители или лица их заменяющие, по взаимному согласию, вправе воспитывать своих детей в соответствии со своим собственным отношением к религии. Это являлось абсолютно новым в законодательстве о культурах. В соответствии со ст. № 6 данного закона подчеркивается, что Государственная система образования в СССР отделена от церкви и носит светский характер, так на основании „Статья № 8. Религиозное общество” уведомление государственных органов об образовании религиозного общества не является обязательным. Отныне духовные учебные заведения действовали на основании своих уставов/положений, регистрируемых в установленном законом порядке, в случае отказа от регистрации религиозного общества могло быть обжаловано в судебном порядке. Религиозные организации могли направлять граждан за границу для обучения в духовных учебных заведениях и принимать в этих целях иностранных граждан, граждане и религиозные организации вправе были приобретать и использовать религиозную литературу на языке по своему выбору, а равно другие предметы и материалы религиозного назначения.

Местные Советы народных депутатов и государственные органы могли передавать религиозным организациям в собственность или в безвозмездное пользование культовые здания и иное имущество, находящиеся в собственности государства. В соответствии со ст. № 18 „Собственность религиозных организаций”, в собственности религиозных организаций могли находиться здания, предметы культа, объекты производственного, социального и благотворительного назначения, денежные средства и иное имущество, необходимое для обеспечения их деятельности, финансовые и имущественные пожертвования, а равно иные доходы религиозных организаций налогами не облагаются. Право собственности религиозных организаций охраняется законом. Что же касается церковных обрядов, то тут религиозные организации имели право основывать и содержать свободно доступные места богослужений или религиозных собраний, а также места, почитаемые в той или иной религии места паломничества. Религиозные организации вправе обращаться с предложениями о проведении богослужений к гражданам, находящимся в больницах, госпиталях, домах престарелых и инвалидов, в местах лишения свободы [4]. Государственный орган СССР по делам религий являлся информационным, консультативным и экспертным центром. В этом качестве он:

- 1. Осуществлял контакты и координационные связи с аналогичными учреждениями в союзных и автономных республиках и за границей;*
- 2. Создавал банк данных о религиозных организациях в СССР и по исполнению законодательства о свободе совести и религиозных организациях;*

3. *Создавал экспертный совет религиоведов, представителей религиозных организаций и специалистов по проблемам прав человека для проведения религиоведческой экспертизы и давал в необходимых случаях официальное экспертное заключение по вопросам органов государственного управления и суда;*
4. *Оказывал, по просьбе религиозных организаций, содействие в достижении договоренностей с государственными органами и необходимую помощь по вопросам, требующим решения государственных органов;*
5. *Способствовал укреплению взаимоотношений и терпимости между религиозными организациями различных вероисповеданий внутри страны и за границей.*

Значительные перемены произошли и в деятельности союзного Совета, что отразилось в новом положении о Совете по делам религий при Кабинете министров СССР, утвержденном 26 апреля 1991 г. Положение 1991 г. лишило Совет по делам религий всех его распорядительных и контрольных функций [10]. Он уже не рассматривал материалы о регистрации, отказе или снятии с регистрации объединений, об открытии или закрытии молитвенных зданий и домов, о контроле за соблюдением Конституции СССР в части законодательства о культурах, проверки деятельности религиозных организаций и т.д. Он был преобразован в орган обеспечения права граждан на свободу совести, равенства всех религий и вероисповеданий перед законом, осуществления принципа отделения Церкви от государства. Кабинет министров упразднил институт уполномоченных Совета в областях, краях, автономных и союзных республиках. В условиях ускорявшегося процесса децентрализации СССР союзный Совет оказывал все меньше воздействия на церковную политику в СССР в целом и в отдельных республиках. С образованием СНГ⁸ в декабре 1991 г. был упразднен и Совет по делам религий. Каждая из республик стала самостоятельно решать вопрос о целесообразности существования государственного органа по связям с религиозными организациями [12].

В случае нарушении законодательства о свободе совести и религиозных организациях, должностные лица и граждане несли ответственность, установленную законодательством СССР, союзных и автономных республик. Теперь любой человек может решать свою судьбу, определять свою духовно-религиозную ориентацию и много другое, что прописано в различных нормативных актах международных организациях и в странах Европейского Союза [1].

⁸ СНГ – Содружество Независимых Государств

Библиография

1. *Википедия – свободная энциклопедия.* <http://ru.wikipedia.org>
2. Вишневская, Е.Д., Вьюкова, Т.Б., *Черный туман*, Москва, 1976.
3. *Закон о свободе совести и религиозных организациях от 1 октября 1990 года.* <http://www.r-komitet.ru/vera/26.htm>
4. Иванов, А.И., Лобазов, П.К., *Политика Советского государства по вопросам религии и церкви*, Москва, Знание, 1973, стр. 46.
5. Ключков, В.В., *Закон и религия. От государственной религии в России к свободе совести в СССР.* Москва, Политическая литература, 1982, стр.42-67. http://krotov.info/libr_min/11_k/lo/chkov.htm
6. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК КПСС*, Москва, Государственное издательство политической литературы, 1971, т. 6, стр. 502-505. <http://eduscan.net/shop/books/2150810>
7. [Конституция СССР 1977 г. II. Глава 7. Статья 52.](#)
8. Маслова, И.И., *Совет по делам религий при совете министров СССР и Русская Православная Церковь (1965-1991)*, Москва, в журнале: Отечественная история, 2005 г, № 6, стр. 52-65.
9. **Одинцов, М.И., Совет Министров СССР постановляет: «выселить навечно!»**, Москва, 2002, стр. 85-120.
10. *О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Союза ССР в связи с принятием Закона СССР „О свободе совести и религиозных организациях от 17.04.1991”.* <http://bestpravo.ru/sss/gn-pravila/m7v.htm>
11. *Права человека и религия.* Хрестоматия. Москва, **Библейско-богословский институт св. апостола Андрея**, 2001, стр. 112-132. <http://www.imperativ.net/imp8/novick-rev.html>
12. Пospelовский, Д.В., *Русская православная церковь в XX веке*, Москва, Республика, 1995, стр. 274. http://krotov.info/history/20/pospelovs/pospel_03.htm

Etapa lansării educației noi în pedagogie

Gheorghe Raftu, lector,
Universitatea Ovidius, Constanta, România

Abstract

„Education new” is launched at the borders between the nineteenth and twentieth centuries, states in the first decades of the twentieth century, in the context of promoting insistent thesis „centering on the child” on his psychological requirements, in particular on the order act and motivational. John Dewey believes that „Education Nine” is „a revolution Copernican” in education, made the jump from teacher – centered on content taught it in dirigist, centering on the baby, the needs and interests on its need natural action and learning with pleasure, with satisfaction positive impulses and resources, domestic.

Nine current „Education” has the following sources of inspiration: a) the work of Jean-Jacques Rousseau (education centering on the phrase „nature child who is good”, but that society corrupts); b) operate Lu Ellen Key (thesis unlimited confidence in the child's internal resources, which must oblige the educator „to bow before His Majesty the baby”); c) the development of psychology, centered on the need to know the internal resources of the child, the student, who must be placed thoroughly (using the methods of experimental research, including IQ tests) and solid (following some general principles and specific) on the basis of education and training (Lay, Meumann, Binet).

Keywords: new education, teacher, psychological requirements, the development of psychology, training.

Este o primă etapă, lansată la granițele dintre secolele XIX și XX, afirmată în primele decenii ale secolului XX, în contextul promovării insistente a tezei „centrării pe copil”, pe cerințele sale psihologice, în special pe cele de ordin *acțional* și motivațional. Istoricii pedagogiei, citându-l pe marele filozof al educației americane, John Dewey – el însuși un inițiator al mișcării *Educația nouă* –, consideră că „educația nouă” reprezintă „o revoluție coperniciană” în educație, prin saltul realizat de la centrarea pe profesor, pe conținuturile predate de acesta în mod dirigist, la centrarea pe copil, pe trebuințele și interesele sale, pe nevoia sa de acțiune naturală și de învățare cu plăcere, cu satisfacție, conform impulsurilor și resurselor sale pozitive, interne [4, pp. 41-66].

Sursele de inspirație ale curentului *Educația nouă* sunt: a) opera lui Jean-Jacques Rousseau (teza centrării educației pe „natura copilului, care este bună”, dar pe care societatea o corupe); b) opera lui Ellen Key (teza încrederii nelimitate în resursele interne ale copilului, care trebuie să-l oblige pe educator „să se aplece în fața Măriei Sale copilul”); c) dezvoltarea psihologiei, centrată pe necesitatea cunoașterii resurselor interne ale copilului, ale elevului, care

trebuie să fie așezate temeinic (utilizând metodele cercetării experimentale, inclusiv testele de inteligență) și solid (respectând anumite principii generale și specifice) la baza educației și a instruirii (Lay, Meumann, Binet).

În etapa lansării curentului *Educația nouă* sunt afirmate „principiile fundamentale” ale acestei mișcări de idei pedagogice progresiste. Cele patru principii fundamentale sunt susținute de „toți marii săi reprezentanți (...), fiecare dintre ei reușind, în mod deosebit, să pună în evidență mai ales unul dintre acestea” [ibidem, p. 42]:

1) principiul acțiunii practice eficiente, abordată pedagogic ca sursă a cunoașterii (principiu promovat de pedagogul american John Dewey);

2) principiul valorificării libertății de manifestare a copilului la nivel de condiție de bază a educației de calitate (principiu susținut de Maria Montessori) [3];

3) principiul realizării unei „educații funcționale”, bazată pe satisfacerea trebuințelor copilului, elevului, educatului (principiu susținut de Edouarde Claparede);

4) principiul organizării conținutului instruirii pe baza celor mai importante categorii de interese ale copilului, elevului, educatului (principiu susținut de Ovid Decroly).

Toate cele patru principii ale *Educației noi* se încadrează în axiomatica proprie unei *paradigme a educației psihocentriste*, aflată la baza reconstrucției unei pedagogii psihologice, bazată pe valorificarea, la nivel superior, argumentat științific, a ideilor mesianice susținute de Rousseau și de Key, cristalizate în teorii originale, „cu amprente individualiste”, care pun accent pe resursele individuale ale fiecărei personalități educate, instruite într-un mediu formativ specific, favorabil dezvoltării sale.

John Dewey (1859-1952), ca reprezentant al *pragmatismului* american (afirmat în filozofie și în societate), pune accent pe rolul determinant al acțiunilor practice ale elevului, considerate sursă a învățării eficiente în școală și în afara școlii. *Educația* gândită în spiritul unei *paradigme psihologice* presupune „organizarea aptitudinilor” elevului, care asigură *dezvoltarea* acestuia, „*creșterea*” sa, după cum se exprimă Dewey [2].

Metodologia eficientă a educației, a instruirii este cea în care „elevul învață făcând, lucrând (*learning by doing* – învățare prin acțiune)”. Ea este aplicată eficient de John Dewey în „Școala experimentală” de la Chicago, înființată de el încă în 1896. În cadrul ei, „copiii continuau în clasă activitatea pe care o desfășuraseră acasă”.

Procesul de învățământ, conceput de Dewey în funcție de cerințele psihologice ale copilului, nu doar de cele ale curriculumului, „răspundea trebuințelor copilului – hrană, adăpost, îmbrăcăminte”, se baza pe valorificarea experienței acestuia. *Noua educație* „devine, astfel, o organizare și o reorganizare a experienței” elevului, valorificând interesele acestuia, care exprimă o dimensiune profundă a resurselor sale psihologice intrinseci [2, pp. 42-51].

Maria Montessori (1870-1952) pune în centrul educației copilului – cu referire specială la debutul formării acestuia în mediul preșcolar (pentru care a creat, în 1907, „Casa dei bambini”) – , ideea de respectare deplină a libertății celui educat, premisă și condiție psihologică fundamentală pentru reușita acestei opere, atât de importantă pentru individ, dar și pentru familie, comunitate.

Metodologia de cercetare preia critic tehnicile propuse de psihologia experimentală. În „Metoda pedagogiei științifice”, Maria Montessori critică tendința pedagogiei experimentale de a reduce cunoașterea copilului „la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realității psihice infantile”. Metoda propusă de ea este cea a observării copilului în condițiile manifestării libere a acestuia într-un „mediu convenabil”, care respectă integral natura specifică a personalității sale [3].

Metodologia didactică se bazează pe cunoașterea „sufletului copilului care nu se dezvoltă la întâmplare”, ci pe baza resurselor sale psihologice, a instinctelor specifice „perioadei senzitive”. În acest sens, „libertatea devine o metodă de educație”. Ea implică folosirea unui material didactic bogat (figuri, corpuri geometrice de diferite mărimi și culori) valorificat nu doar în joc, ci și în munca de construcție, care oferă satisfacții speciale. Ea consideră că deja la copii „se manifestă și *instinctul muncii* (munca fiind instinctul fundamental al omului)”. În plan psihologic, „munca angajează mâna, care este instrumentul de exprimare a inteligenței umane, este organul minții”.

Scopul educației preșcolare, realizat în prima copilărie, este de „a dezvolta acest organ al minții”. Este convingerea și concluzia pedagogică exprimată de Maria Montessori – „în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenței” într-un mediu care creează premisele și condițiile pentru manifestarea optimă a libertății de acțiune a copilului conform resurselor sale psihologice interne [3, pp. 51-57].

Edouarde Claparede (1873-1940) pune în centrul educației trebuințele copilului. Dacă acestea vor fi cunoscute și respectate în spiritul unei pedagogii psihologice, vom putea proiecta și realiza în mod permanent „o educație funcțională” într-un mediu formativ adecvat, pe care Claparede îl numește „școala pe măsură”.

La *baza concepției despre educație* a lui Claparede se află „tezele psihologiei funcționale”: a) trebuința elevului reprezintă „excitantul ce produce reacția”; b) obiectul învățării trebuie propus în funcție de trebuințele elevului, interiorizate ca *interese*. Ca urmare, *educația funcțională* valorifică „sinteza cauzală *obiect – trebuință*, care se manifestă pe plan psihologic sub forma interesului”.

Etapelile procesului de educație funcțională respectă psihologia formării și manifestării intereselor elevului (în joc, în învățare, în valorificarea inteligenței sale naturale), în cadrul activităților de instruire:

1) „trezirea unei *trebuințe*, a unui *interes*, a unei dorințe care inițiază și provoacă sursele învățării;

2) declanșarea unei *reacții* (n.n. – psihologice) menită să satisfacă (n.n. – pedagogic) această *trebuință*;

3) *stimularea* cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă (n.n. – pedagogic) spre scopul (n.n. – pedagogic) propus” [1, pp. 57-61].

Ovid Decroly (1871-1932) pune în centrul educației *interesele* copilului, ale elevului, concepute ca *trebuințe interiorizate psihologic* în contextul mediului natural și social în care trăiește acesta. Teoria sa educațională, bazată pe cunoașterea și valorificarea celor mai importante interese ale elevului, fixate în funcție de existența sa naturală și socială, „are ca deviză enunțul „școala pentru viață, prin viață”.

Metodologia de cercetare utilizată de Decroly pentru cunoașterea resurselor psihologice ale copiilor, preluată din *psihologia experimentală*, a evidențiat necesitatea abordării globale a acestora în cadrul procesului de învățământ, în funcție de interesele acestora.

Organizarea procesului de învățământ într-o perspectivă psihologică globală, adaptată la specificul intereselor copiilor, va fi realizată, astfel, nu în funcție de disciplinele școlare, care fărâmițează cunoașterea, ci în funcție de interesele elevilor. „Unitățile de învățare” sunt proiectate, astfel, în funcție de patru categorii de „centre de interes”, considerate semnificative de Decroly, care are în vedere *interesele psihologice*, legate de: a) hrană; b) lupta împotriva intemperiilor; c) apărarea de diverse pericole; d) nevoia de a lucra și de a se odihni.

Proiectarea instruirii implică respectarea acestor patru categorii de „centre de interes”. Eficiența instruirii depinde de capacitatea educatorului de structurare a activității elevului pe baza a *trei acțiuni psihologice*, evidențiate deja de reprezentanții pedagogiei psihologice (Lay, Meumann): a) *observarea* – cultivată în raporturile copilului cu mediul natural și social pentru obținerea informațiilor esențiale, utile pentru satisfacerea intereselor sale; b) *asocierea* – raportarea informațiilor, dobândite prin acțiunea de observare, la alte informații, deținute deja, în vederea sistematizării și fixării lor la nivel de cunoștințe utile în mediul școlar și extrașcolar; c) *exprimarea* – *comunicarea* informațiilor, a cunoștințelor dobândite, în diferite forme (verbale, practice – modelaj, gospodărie, creșterea animalelor, îngrijirea plantelor; artistice – muzică, desen, teatru).

Metodologia didactică, promovată în acest context de organizare și proiectare a instruirii, este una bazată pe „metoda globală” utilizată în special în învățarea și perfecționarea cititului și a

scrisului. Această metodă globală a fost apreciată și aplicată de numeroși practicieni și adoptată teoretic și de celebrul psiholog Jean Piaget, un reprezentant al celei de-a treia generații de susținători ai *pedagogiei psihologice*, cu genericul Educația nouă.

Influența teoriei lui Decroly a depășit atât limitele paradigmei pedagogiei psihologice, cât și granițele Europei. Aceasta a inspirat *metoda proiectelor*, promovată în SUA la inițiativa lui Dewey, dezvoltată ulterior de Kilpatrick (*Project Teaching*) într-o formulă didactică și extradidactică deschisă spre *învățarea prin cercetare*, utilizată cu succes până în zilele noastre [4, pp. 61-66].

Bibliografie

1. Claparede, Edouard, *Educația funcțională*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
2. Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, trad. Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1992.
3. Montessori, Maria, *Descoperirea copilului*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. Stanciu, Gh. Ion, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, ediția a III-a, revăzută, Editura Institutul European, Iași, 2006.

Modelul pedagogic integrativ de consiliere a familiei în instituția de învățământ

Zinaida Micleușanu, *master în științele educației, drd., UPS „Ion Creangă”*

Abstract

Family counseling in general, including family counseling in schools, particularly, becomes a vital necessity inside the process of strengthening and harmonization of family relationships, in this way we can observe that the social phenomenon of counseling and the profession of counselor have been strengthened in the interest of people in need. Originally, counseling was also called „advise process”. The history of “advising” reflects social change and development advisors who subsequently becomes an efficient process for the recovery of people with various life problems and behavioral deviations.

Keywords: *counseling, psychopedagogical counseling, family counseling, counselor, pedagogical model, counseling strategy, technology of counseling, finality of counseling, management of counseling, eclectic counseling.*

Fenomenul consilierii familiei în cadrul școlar reprezintă o formă indispensabilă și eficientă de ajutorare a elevului și familiei, influențată de un șir de factori ce țin de procesul de învățământ, inclusiv de criza social-economică, ce contribuie la aprofundarea crizei morale, care se manifestă în toate domeniile de activitate și viață a omului; în relațiile familiale și în educația

copiilor. Procesele globalizării, care se desfășoară vertiginos, și ritmul accelerat al schimbărilor din societatea contemporană afectează și fac tot mai dificilă și complicată viața fiecărui om și a familiei. Fiind cu greu înțelese, conștientizate și depășite, ele erodează comportamentul moral al oamenilor și conduc la devalorizarea vieții de familie, a tradițiilor și valorilor familiale.

Procesul consilierii familiei în instituția de învățământ devine din ce în ce mai important, orientarea de bază fiind centrată pe sporirea eficienței personale a elevilor și părinților, armonizarea și consolidarea relațiilor familiale, pe eficientizarea colaborării *școală – familie*, în scopul unirii eforturilor în educația tinerei generații.

Aceasta necesită o muncă asiduă și permanentă de consiliere operativă și strategică, desfășurată pe trei axe: prima presupunând lucrul cu părinții, a doua – cu elevii și a treia – activitățile mixte cu elevii, părinții și cadrele didactice.

În temeiul studiului, analizei și precizării reperelor cadrului conceptual-fenomenologic, a sumarizării și a esențializării accepțiunilor epistemologice și experiențiale în domeniul consilierii copiilor și adulților, propunem un *model pedagogic integrativ de consiliere a familiei în instituția de învățământ* (figura 1).

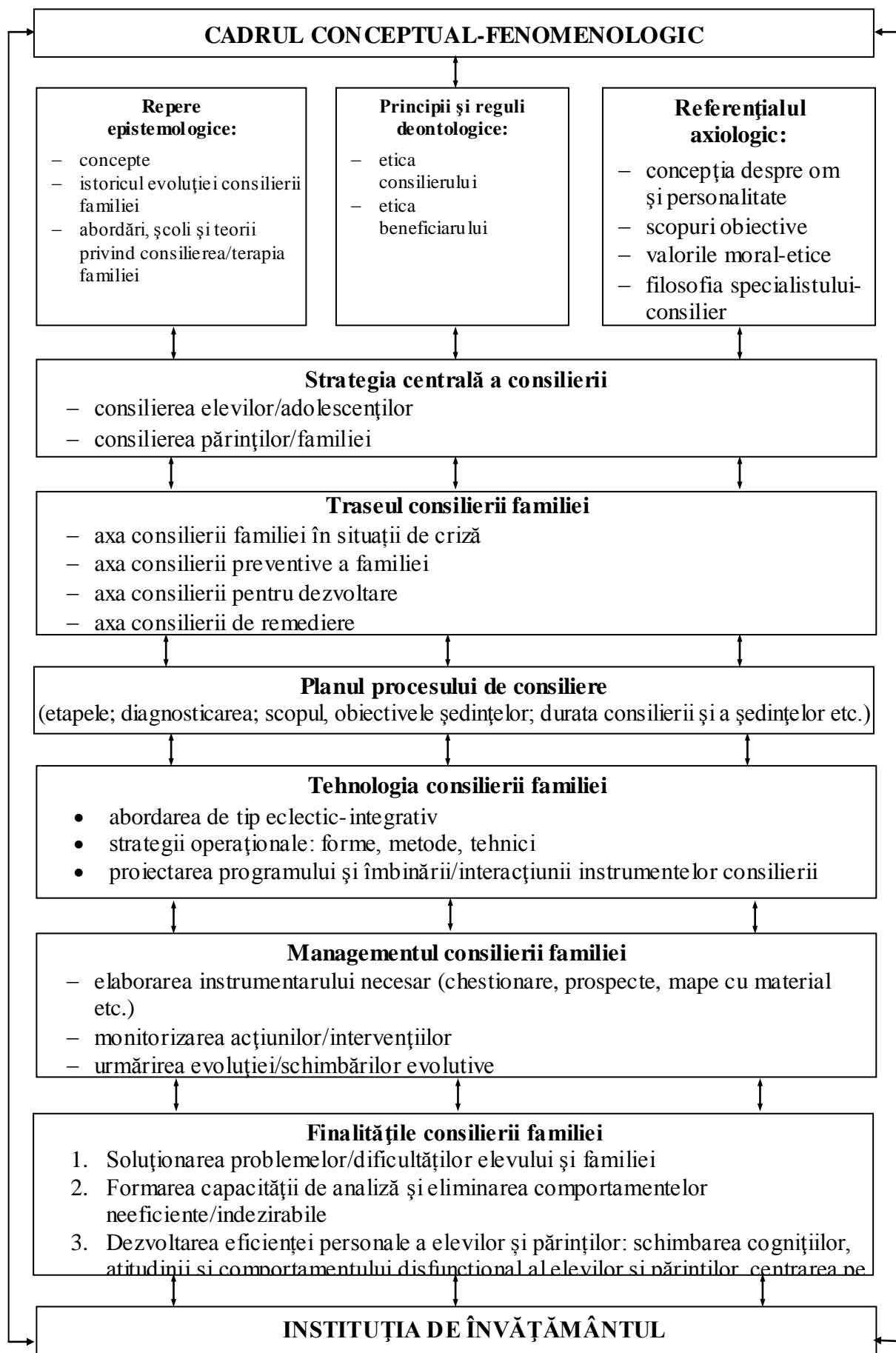


Figura 1. Modelul pedagogic integrativ de consiliere a familiei în instituția de învățământ

Modelul elaborat conține fundamentele teoretice și praxiologice ale consilierii familiei. Menționăm, în acest context, complexitatea, funcționalitatea și deschiderea lui pentru a fi dezvoltat, completat și perfecționat, adaptat pentru a fi folosit în orice instituție de învățământ.

Întrucât cercetarea noastră ține de teoria generală a educației, dar este la intersecția pedagogiei, psihologiei și sociologiei educației, am sintetizat toate dimensiunile și aspectele procesului de consiliere, inclusiv am detaliat cadrul conceptual-fenomenologic fără de care nu poate fi proiectat și realizat traseul, tehnologia, conținutul, managementul consilierii și finalitățile obținute ca produs.

În continuare, explicăm funcționalitatea celorlalte componente.

Strategia centrală a consilierii include orientarea și activitățile cu elevii/adolescenții și părinții acestora. Sigur că orientarea (pentru adult și adolescent) este aceeași și constă în armonizarea comunicării și relaționării familiale, care va contribui la eficientizarea climatului moral și a educației adolescenților. Concomitent cu această orientare, *strategia centrală* de lucru cu adulții și adolescenții va pendula în jurul *dezvoltării eficienței personale*. Traseul consilierii se va asigura de explorarea celor patru axe: *consilierea familiei în situație de criză; consilierea preventivă; consilierea pentru dezvoltare și consilierea remedială*. Evident că de axele nominalizate se va ține cont în procesul consilierii propriu-zise, însă acest lucru necesită o anumită planificare, care începe de la diagnosticarea cazului și a dificultății, complexității și specificului lui, apoi urmează stabilirea scopului, obiectivelor; corelarea lor cu numărul și durata ședințelor preconizate de consilier. În acest context, specialistul determină și planifică implicarea beneficiarilor (individual, grup sau întreaga familie; uneori este nevoie și de implicarea dirigintelui sau a unor colegi ai elevului etc.).

Tehnologia consilierii reprezintă componenta centrală a modelului. Ea include strategiile operaționale, adică formele, metodele, procedeele și tehnicile care vor fi folosite de consilier. În viziunea noastră, tehnologia începe de la căutarea și gândirea abordărilor teoretico-aplicative, accentul fiind pus pe orientarea de tip eclectic-integrativ. Argumentul de bază și detaliile explorării acestui tip de orientare/direcție le-am expus în alte lucrări; acum vom menționa doar chintesența fenomenului, prin a apela la *ideea inter- și pluridisciplinarității, a eficienței eclecticismului integrativ, valorificarea mai amplă a metodei asupra efectelor sinergice și/sau aditive ale combinării mai multor strategii* [3, p. 26], racordate, desigur, la experiența noastră.

Întrucât modelul elaborat este unul integrat, urmează să precizăm câteva momente importante. În consilierea familiei noi, am plecat de la reperele teoretico-aplicative ale consilierii ontologice complexe a acesteia, care-și demonstrează funcționalitatea sa circa 30 de ani, tip și model fundamentat și folosit pe larg de cercetătoarea Larisa Cuznețov [2]. Cu certitudine că specialistul care se va axa pe tehnologia dată va fi dator să recunoască concepția despre om și

personalitatea umană, conceptul de sănătate psihosomatică, cauzele generatoare de disfuncționalități, școlile, teoriile și metodele de psihoterapie și consiliere. Totodată, specialistul care se ocupă de consilierea familiei/copiilor, adulților trebuie să cunoască și să dirijeze cu măiestrie *implicațiile educaționale de orientare comportamentală* (centrată pe învățare, care reprezintă modalitatea esențială de adaptare la mediu) și *implicațiile educaționale de orientare experiențială* (centrată pe sporirea abilităților/competențelor beneficiarului de conștientizare și valorificare optimă a propriului potențial intelectual și psihofizic; sporirea eficienței personale etc.).

Bineînțeles, manifestarea integrării ansamblului de metode, procedee și tehnici se poate observa la nivel teoretic și practic.

Noi suntem adepții explorării conștiente a eclecticismului teoretic, deoarece crearea unui cadru conceptual care sintetizează cele mai bune/performante elemente ce aparțin abordărilor teoretice reprezintă garanția deschiderii noilor posibilități de valorificare practică a metodelor, procedeele și tehnicilor și, invers, eclecticismul, practic, deseori asigură aprofundarea cunoașterii epistemologiei procesului de consiliere.

Menționăm că *forma de consiliere* ține de modalitatea organizării subiecților consiliați, *metoda* reprezintă calea concretă de acționare asupra individului; *procedeul* presupune un detaliu/o operație al/a metodei, iar *tehnica* poate include un ansamblul de procedee [1]. Considerăm rezonabil să menționăm faptul că în oricare activitate, fie ea educațională, de corecție sau de consiliere/terapie, metoda, procedeul și tehnica pot să-și schimbe poziția în funcție de caz, necesitate, reacția beneficiarului, competența și măiestria consilierului.

Proiectarea programului consilierii depinde de situația concretă/cazul concret, de faptul cine va fi consiliat (numai elevul sau și părinții acestuia), de orarul activităților instituției de învățământ și de particularitățile individual-tipologice ale persoanei. Programele pot fi de scurtă durată (1-3 ședințe), de durată medie (4-7 ședințe) și de lungă durată (8-12 ședințe; timpul ocupat poate fi de circa două luni, în caz de acordare a ajutorului în scopul optimizării procesului de învățare la elevi etc.).

Managementul consilierii include o activitate interconexă a specialistului, pentru a monitoriza permanent acțiunile sale în corelație cu observarea reacțiilor beneficiarului, elaborarea instrumentarului necesar, urmărirea evoluției și calității schimbărilor, pentru a păstra, intensifica sau a redimensiona intervențiile. Managementul consilierii se desfășoară în baza respectării stricte a deontologiei profesionale, inclusiv a drepturilor omului.

Finalitățile consilierii familiei în instituția de învățământ au la bază: soluționarea problemelor/dificultăților elevului și familiei; schimbarea cognițiilor, atitudinii și comportamentului disfuncțional al elevilor și părinților; formarea capacității de analiză și eliminarea

comportamentelor neeficiente, ceea ce ar conduce la armonizarea relațiilor adolescenți – părinți, optimizarea climatului și educației familiale, orientarea spre un mod sănătos și demn de viață.

În esență, modelul elaborat conține reperetele teoretico-aplicative ale consilierii familiei în instituția de învățământ, care au fost valorificate în etapa de formare a experimentului desfășurat în Liceul Teoretic „Iulia Hașdeu”, pe un lot de 112 subiecți, elevi din clasele a X-a – a XII-a, și părinții acestora. Activitățile experimentale s-au desfășurat în semestrul II (II-III-IV) al anului de studii 2013-2014 și pe parcursul anului de studii 2014-2015 (IX-X-XI-XII-II-III-IV), în total zece luni calendaristice.

Formele de lucru au fost selectate și îmbinate astfel încât să putem combina consilierea familiei și a elevilor în situații de criză cu cea preventivă, remedială și consilierea pentru dezvoltare. Investigația preliminară și experiența noastră în calitate de psiholog în liceu ne-au permis să observăm că anume acțiunile paralele, sinergice cu elevii și părinții acestora, îmbinarea optimă a variatelor forme și metode asigură eficiența rezultatelor.

Astfel, pe parcursul acestei perioade au fost organizate:

- zece ședințe de consiliere colectivă cu părinții și diriginții, axate pe informare;
- zece ședințe de consiliere colectivă cu elevii, axate pe informare;
- trei conferințe practice, la care au participat adulții/părinții, managerii școlii, diriginții și elevii claselor de liceu;
- patru ateliere de consiliere a focus-grupurilor (formate conform criteriului de similitudine a problemei/dificultății);
- 121 de ședințe de consiliere individuală a elevilor;
- 22 de ședințe de consiliere a familiilor care au solicitat ajutor;
- două activități de tipul atelierelor de exersare, destinate soluționării problemelor/dificultăților familiale (master-class).

Activitățile nominalizate au fost incluse într-un program amplu de intervenții psihopedagogice.

Bineînțeles că au fost aplicate câteva metode de bază: *convorbirea individuală*, *convorbirea socratică*, *prezentările PowerPoint*, urmate de *brainstorming*, *metaforă*, *portofoliul familiei* (cu variate sfaturi și metodele de soluționare a dificultăților etc.) și *mapa transmisibilă* (set de informații tematice privind educația/autoeducația adolescenților, adulților etc.).

Bibliografie

1. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009, 189 p.
2. Cuznețov Larisa. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 488 p.
3. Dafinoiu I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2007. 230 p.

4. Dumitru I.A.I. Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
5. Konya Z., Konya A. Terapie familială sistemică. Iași: Polirom, 2012. 296 p.
6. Micleușanu Z., Cuznețov Larisa, Bazele consilierii. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 127 p.

Dimensiunile proiectare și realizare ale lecției în clasele cu regim simultan

Aliona Brițchi, *doctorandă, UPS „Ion Creangă”,
lector universitar, USB „Alec Russo”*

Abstract

In this article is demonstrated the importance of designing educational activities in classes with simultaneously regime as a fundamental condition for optimizing and rationalizing the elements of the integrated lesson. The argument presented in the article is based on the evaluation of teaching competence of teachers in the achievement of fine art lesson.

Key-words: *simultaneous education, curriculum, student-centered, lesson plan, fine arts, continuity in learning, teaching skills.*

In virtutea caracterului unitar al sistemului de învățământ din Republica Moldova și a șanselor egale la educație, instruirea devine o obligație strategică pentru dezvoltarea copiilor din zonele rurale, dezavantajate prin factorii specifici teritorialii, social-economici și demografici, dictând *forma de organizare a învățământului simultan*.

Perspectiva educației centrate pe elev nu se face selectiv, după așezarea geografică sau numărul de copii în grupul școlar, și presupune asigurarea dezvoltării și autodezvoltării tuturor elevilor în raport cu particularitățile individuale ale acestora în calitate de subiect al procesului educațional; oferirea fiecărui elev a posibilității de a realiza potențialul propriu în cunoaștere, comportament, socializare; dezvoltarea experiențelor individuale ale elevilor și includerea lor în activitatea de instruire activă [2, p. 6].

În vederea realizării acestor principii, activitatea cadrelor didactice implică o pregătire temeinică, experiență și deschidere pentru realizarea activității în circumstanțe diferite decât tradiționale. Cadrul didactic trebuie să aibă capacitatea de a adapta curriculumul la specificul mediului rural, să realizeze lecții care le permit elevilor să racordeze informațiile și cunoștințele ce trebuie predate conform curriculumului național la mediul de viață pe care îl cunosc și să realizeze proiecte și lecții care îi ajută pe elevi să învețe. În mediul rural, dascălul cunoaște foarte bine atât copiii încredințați spre educare, cât și părinții lor; pornind de la ideea că aceasta reprezintă premisa reușitei activității instructiv-educative, predarea în învățământul simultan

constituind o provocare pentru învățătorii claselor primare.

Organizarea temeinică a activităților curriculare, precum și valorificarea instructiv-educativă a acestora, asigură, în clasele combinate, rezultate la fel de bune ca și în condițiile activității cu o singură clasă, menționează M. Păunescu, autoarea lucrării „Utilizarea jocului didactic în cadrul lecțiilor de matematică la clasele I-IV în învățământul cu predare simultană”, practicând, „de-a lungul a optsprezece ani, predarea la două clase simultane, apoi la patru clase simultane, totdeauna acordând copiilor șanse de dezvoltare egale cu ale celor care învață la o singură clasă” [7, p. 5]. „Și în acest context întâlnim elevi cu aspirații mari, susținute de potențiale cognitiv-afective uriașe, care au același drept la educație ca și semenii lor ce au șansa de a locui în comunități mai populate”, menționează autoarea, subliniind ideea că învățământul simultan este o realitate a sistemului educațional din mediul rural și, conform Convenției Drepturilor Copilului, alături de dreptul de a exista, dreptul la educație este fundamental pentru ființa umană” [7, p. 8].

Proiectarea activității didactice în clasele cu regim simultan este o condiție de bază a optimizării și raționalizării elementelor lecției integrate, constituind, pentru cadrele didactice din învățământul simultan, expresia pregătirii psihopedagogice și afirmării creativității didactice. Concepția autorului cursului „Managementul învățământului simultan” V. Molan, propus la distanță candidaților ce urmează stagiile de pregătire în vederea formării competențelor de predare-învățare-evaluare în clasa cu regim simultan, promovează modelul proiectării didactice axat pe *principiile educației centrate pe elev*, unde elevul trebuie încurajat să descopere puterea personalității sale, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul pe care-l posedă, profesorul fiind, la rândul lui, responsabil de modelarea personalității elevului. Argumentate logic și dezvoltate detaliat de autorii suportului de curs „Psihopedagogia centrată pe copil” (coord. Vl. Guțu), aceste principii se structurează pe aspecte educativ-didactice *generale* (al accesibilității, al integrării teoriei cu practica, al învățării temeinice, al cunoașterii sistemice, al intuiției etc.) și *specifice* (al individualității, al creativității și succesului, al alegerii, al încrederii și susținerii) [3, pp. 15-16].

Proiectarea demersului didactic în învățământul simultan este susținută de ansamblul de acțiuni și operații de anticipare a rezultatelor, construite la nivelul interdependenței dintre obiective, conținuturi și strategii de predare-învățare-evaluare. Desfășurarea acestora confirmă, în opinia savantului S. Cristea [1, p. 382], pe de o parte, structura stabilă a proiectării pedagogice, valabilă la nivel general, particular, concret, iar pe de altă parte, resursele de creativitate ale cadrului didactic, solicitate în activitatea de operaționalizare a obiectivelor, în funcție de specificul psihosocial al contextului concret al claselor combinate.

Eficiența activității de proiectare presupune, în același timp, angajarea acțiunilor și a operațiilor de planificare și operaționalizare în plan funcțional (prioritatea formativă) și în plan

structural (prioritatea corelației subiect-obiect), urmărind stabilizarea valorică a educației prin plasarea demersului anticipativ înaintea declanșării oricărei secvențe de predare-învățare-evaluare. Pentru adaptarea normelor curriculare la specificul învățământului simultan, se ia ca bază respectarea structurii unitare a curriculumului școlar, prin adaptarea conținuturilor în așa fel încât să se respecte logica internă a disciplinei, valorificând aptitudini și talente sau interese ale elevilor prin alegerea opționalului performant; construirea strategiilor didactice care să contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale fiecărui elev; proiectarea resurselor didactice în vederea facilitării învățării individualizate/diferențiate/prin cooperare.

În condițiile învățământului simultan, strategia didactică va fi astfel proiectată, încât să permită o îmbinare continuă a activității învățătorului cu cea a elevului. Sursele metodologice ale asigurării calității în învățământul simultan recomandă selectarea strategiilor didactice ce urmează a fi folosite în cadrul lecției, începând de la îmbinarea corectă a disciplinelor în orarul claselor cuplate, subliniind și în acest caz aplicarea principiului centrării pe elev [5, p. 71]. Un aspect important care se are în vedere la cuplarea corectă a disciplinelor se bazează pe îmbinarea simultană a unor obiecte care fac posibilă folosirea tipurilor de lecții diferite în cadrul aceleiași ore. Instrucțiunea elaborată de Ministerul Educației din R. Moldova privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane sugerează diverse strategii de elaborare a orarului. De exemplu, datorită specificului lor, educația fizică și muzica, de regulă, nu se cuplează cu alte obiecte de învățământ. În acest context, se menționează că dacă pentru educația fizică nu există alternativă, pentru muzică se poate preveni pericolul nivelării programelor școlare la această disciplină prin cuplarea muzicii cu arta plastică sau educația tehnologică. Pentru a asigura însușirea calitativă a limbii materne și a matematicii în cazul în care învățătorul lucrează cu trei sau patru clase, în practica școlilor cu activitate simultană s-a introdus organizarea programului de 5-6 ore pentru învățător, creându-se astfel posibilitatea ca acesta să lucreze nu doar simultan [4, p. 4].

Pentru a determina nivelul de cunoștințe, învățătorilor din cinci clase cu regim simultan li s-a propus un *chestionar de evaluare a competențelor cadrelor didactice de predare-învățare-evaluare a disciplinei arte plastice în clasele cuplate*. Întrebările chestionarului au fost orientate spre diagnosticarea nivelului de atitudine, capacități și cunoștințe ale cadrelor didactice în *alegerea conținuturilor lecției și corespondenței în curriculumul școlar, instrumentelor utilizate și ușurinței de mânăuire a acestora de către elevi, eficienței utilizării metodelor moderne sau tradiționale* etc. Fiecărui răspuns i s-a acordat punctaj diferit, potrivit gradului de complexitate, privind competența de organizare și desfășurare a orelor de educație plastică în clasa cu învățământ simultan. Grila de stabilire a nivelurilor pentru evaluarea competențelor de predare-învățare-evaluare ale lecției de educație plastică în clasa simultană a fost elaborată pe baza a trei niveluri,

acestea fiind caracterizate în felul următor:

- *minim (0-10 puncte)*: posedă un minimum de cunoștințe și un repertoriu lexical insuficient de expresii pentru argumentarea și interpretarea conținutului din chestionar; este lipsit de inițiativă în luarea deciziilor; îi lipsește siguranța în forțele proprii;
- *mediu (11-20 de puncte)*: stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima versus organizarea lecției de educație plastică în clasa simultană; comite greșeli neînsemnate; își expune punctul de vedere; parțial argumentează cele expuse;
- *avansat (21-30 de puncte)*: stăpânește un vast repertoriu lexical de expresii artistico-plastice, ce-i permit să argumenteze și să interpreteze conținutul propus; posedă un nivel înalt de corectitudine a limbajului plastic; este un bun mediator în relațiile cu elevii.

Învățătorilor li s-a prezentat chestionarul, ei urmând să dea răspuns la întrebări. Timpul de realizare a chestionarului nu a fost limitat.

Rezultatele aplicării chestionarului au scos în evidență următoarele rezultate, descrise în continuare. La întrebarea dacă promovează cu plăcere orele de educație plastică, o singură învățătoare a afirmat că face aceasta cu plăcere, deoarece este curioasă mereu de felul cum vor realiza copiii anumite sarcini propuse, trei învățătoare au menționat că întotdeauna este o dificultate și apar mereu dificultăți atât în proces, dar și la nivel de evaluare a lucrărilor. Întrebarea despre alegerea subiectelor lecției pentru cuplul de clase a evidențiat străduința cadrelor didactice de a organiza orele de educație plastică separat, nu simultan, deoarece au dificultăți la explicarea tehnicii de lucru pentru diferite vârste (clasa a I-a – a III-a). Alți învățători iau același subiect pentru a fi mai ușor de explicat, însă au observat că elevii de vârstă mai mică nu însușesc tema.

La întrebarea despre ce materiale și ustensile sunt frecvent utilizate la orele de educație plastică, doi învățători au menționat că utilizează acuarela, hârtia color și tot ei au enumerat mai multe tehnici de lucru cu acestea. Unii învățători au numit acuarela ca cel mai des utilizat material și un singur învățător folosește la lecție numai creioanele colorate și carioca, deoarece este mai ușor să le utilizeze – în acest caz, și diversificarea tehnicilor de lucru este mai mică. Dacă folosesc metode și mijloace variate pentru a ușura înțelegerea materiei la lecția de educație plastică, s-a constatat că aceleași cadre didactice, care au descris detaliat materialele și tehnicile de lucru, au menționat despre nivelul propriu înalt al capacităților artistico-plastice creative, ceea ce le face plăcere să-i învețe și pe copii.

Din materialele puse la dispoziție elevilor pentru a le stimula curiozitatea și creativitatea, numai o învățătoare a enumerat materialele cu scopul dezvoltării creativității: materiale din natură (frunze, flori uscate, scoici, pietricele, crenguțe, conuri de brad și pin, ghinde), diverse crupe și cereale (porumb, hrișcă, griș, orez etc.). Trei învățători au enumerat mai puține materiale, iar unul dintre ei le pune la dispoziție elevilor numai creioane colorate, carioca și hârtie color. Cu regret, nici una dintre învățătoare nu a menționat organizarea orelor suplimentare în vederea formării

capacităților artistico-plastice și dezvoltării creativității.

Evaluarea lucrărilor elevilor de către învățătoarele chestionate a scos în evidență diversitatea abordării acestui fenomen. Două învățătoare au menționat că aleg cele mai reușite lucrări, fără a ține cont de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, iar trei învățătoare au menționat criteriile de evaluare a lucrării propuse în continuare: evidențierea subiectului în reprezentările plastice propuse; utilizarea limbajului plastic în tratarea mesajului artistico-plastic; utilizarea adecvată a materialelor și tehnicilor plastice; finalizarea lucrării; aspectul îngrijit al lucrării; manifestarea creativității, originalității la realizarea lucrării.

În concluzia evaluării nivelului competențelor cadrelor didactice de predare-învățare-evaluare a disciplinei arte plastice în clasele cuplate, s-a constatat un nivel mediu de motivare a cadrelor didactice pentru realizarea activităților de stimulare a creativității elevilor în cadrul acestei discipline. Drept argument pentru această concluzie este lipsa totală a dorinței învățătoarelor de a realiza ore suplimentare la această disciplină și rezultatele nivelului mediu (17 puncte), prin care au demonstrat că stăpânesc un vocabular suficient pentru a se exprima referitor la organizarea lecției de educație plastică în clasa simultană, comit greșeli neînsemnate în organizarea specifică a lecției simultane și își poate argumenta parțial cele expuse.

În acest sens, considerăm important a sublinia faptul că o primă caracteristică a lecției desfășurate în condițiile activității simultane este totala libertate în conceperea, organizarea și desfășurarea acesteia, învățătorul modern aderând la ideea elasticității structurii lecției, la suplețea organizării și la diversitatea desfășurării ei, renunțând la structuri prestabilite și adaptând atitudini creatoare, procese menite să asigure continuitatea în învățare, integrarea cunoștințelor acumulate în structuri, procedeele care introduc varietate în studierea conținutului și asigură trăinicia celor învățate.

Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1998. 475 p.
2. Curriculum școlar clasele I-IV. Chișinău: Editura E-P. „Tipografia Centrală”, 2010. 244 p.
3. Guțu VI. et al. Psihopedagogia centrată pe copil. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009. 197 p.
4. Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane. Aprobata prin ordinul nr. 05 din 06 ianuarie 2012.
5. Izămșeanu M. Managementul clasei de elevi în condițiile învățământului simultan. Drobeta-Turnu Severin: Editura Irco Script, 2011. 100 p.
6. Molan V. Suport de curs în cadrul proiectului „Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor-cheie la școlarii mici”, 2013. <http://portal.edu.ro/index.php/articles/pressre/12139>.

7. Păunescu M. Utilizarea jocului didactic în cadrul lecțiilor de matematică la clasele I-IV în învățământul cu predare simultană. Drobeta-Turnu Severin: Editura Ștef, 2010. 126 p.

Valorificarea culturii postfigurative: unele repere praxiologice

Irina Simcenco, *lector universitar,*
Catedra de științe ale educației, UPS „Ion Creangă”

Abstract

The family consists of three generations: grandparents, parents and children. The relationship between these three generations is the essential foundation which provides training and completion of family culture. The grandparents have an essential role to play in the lives of the family. Grandparents interact with grandchildren transmit history and family values.

Key-words: *postfigurative culture, cofigurative culture, prefigurative culture, family, grandparents, grandchildren, parents, grandchildren education.*

Postulatul principal susținut de către cercetătoarele M. Mead [9], Larisa Cuznețov [3; 4; 5; 6], E. Stănciulescu [13; 14] rezidă în menținerea și promovarea coexistenței echilibrate dintre cele trei generații familiale: bunici, părinți, copii, prin valorificarea intercunoașterii și intercomunicării eficiente.

Potrivit afirmațiilor lui Deleste, începând cu secolul XX, se naște o generație nouă, care manifestă un altruism intergenerațional remarcabil [apud 12]. Creșterea duratei medii de viață determină generația bunicilor să se implice activ în viața familiei și în educația nepoților. Generația vârstei a treia constituie pilonii fundamentali ai solidarității, integrității și perpetuării unei familii și societății date.

Cultura postfigurativă aparține bunicilor, ea conservă și perpetuează valorile tradiționale, obiceiurile, tradițiile legate de căsătorie, familie, educația copiilor, spiritualizarea, educația pentru credință, educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie. Savanții consideră că elementele culturii postfigurative conferă culturii umane o mare stabilitate [5]. Mijloacele și acțiunile pe care le aplică bunicii în educația familială reprezintă modelul comportamental, condițiile de viață și anturajul calm și sfătuitor, tradiția, obiceiurile [6].

Demersul experimental al studiului dat a avut ca scop elucidarea specificului relației bunici-nepoți, investigarea și analiza atitudinii nepoților față de bunici/persoane în etate, precum și determinarea rolului educativ propriu-zis al bunicilor în interiorul familiei.

Experimentul s-a realizat pe un eșantion stratificat, la care au participat 120 de subiecți din mediul urban și rural. Categoriile de populație au fost diferite: preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți. *Vârsta* constituie o variabilă rezultată din cercetare. Deși vârsta populației este diferită, precizăm faptul că diferențele de abordare a variabilei indicate nu

afectează cu nimic analiza; dimpotrivă, oferă o perspectivă mai largă și detaliată de cercetare. *Mediul de rezidență* reprezintă, pentru cercetarea noastră, o altă variabilă și un criteriu important de eșantionare.

Fiind interesați de opiniile/părerile lotului experimental de copii referitoare la atitudinea și caracterul relației cu bunicii lor, în instituțiile preșcolare au fost inițiate conversații ce reflectă subiectul cercetat. În rezultatul investigației, am constatat că 75% din respondenți își iubesc foarte mult bunicii și-i consideră drept cele mai importante persoane din familie; au încredere deplină în ei, deseori, chiar mai mare decât în părinți și frați (21,3%).

În pofida unor schimbări socioculturale actuale, am stabilit că 45% din preșcolarii din mediul rural și 36% din cei din mediul urban sunt conduși zilnic la grădiniță de către bunici, 12% sunt conduși de aceștia foarte rar, 3% – niciodată.

De regulă, în 80% din familiile investigate bunicile se interesează și se implică activ în viața nepoților preșcolari. În special, bunicile au grijă de respectarea regimului zilei, asigurarea comunicării cu celelalte rude și/sau copii, cu maturii. Din discuțiile cu copiii, am sesizat faptul că anume bunicile sunt cele mai active (în comparație cu părinții), în analiza și soluționarea conflictelor nepoților cu alți copii.

Mai mult de jumătate din preșcolarii intervievați (54%) au relatat că mențin relații permanente cu bunicii, merg la ei des în vizită, în vacanțe, de sărbători, iar părinții încurajează relația lor și doar 10% din subiecți nu-și cunosc bunicii.

În esență, analiza rezultatelor estimează că 90% din subiecții de vârstă preșcolară manifestă o atitudine pozitivă, empatică, respectuoasă față de bunici; sunt încântați de momentele petrecute împreună; își doresc să le fie aproape în permanență. Acest fapt ne demonstrează că pentru nepoții de vârstă preșcolară bunicii joacă un rol important, în vederea integrării eficiente a acestora în instituțiile preșcolare, în stabilirea legăturilor de prietenie și comunicare cu alți copii, în comunicarea eficientă cu educatorii etc.

Copiilor de vârstă școlară mică li s-a propus să-și caracterizeze și să-și dezmierde bunicii. Iată ce cuvinte au fost folosite:

- *cei mai buni din lume* (83,7%);
- *cei mai duioși* (79,3%);
- *cei mai frumoși* (78,6%);
- *cunosc cele mai frumoase povești* (67,4%);
- *sunt cei mai de încredere apărători* (63,4%).

Bunicii au fost dezmiertați cu următoarele cuvinte: *bunicei, frumoșei, scumpi-preascumpi, iubiții mei, dragălași, îngerași păzitori*; bunicile au fost comparate cu niște *zâne din povești* (61,4%), iar bunicii, cu *regii înțelepți* (23,2%).

Preadolescenților li s-a propus să elaboreze o povestire cu tema *Portretul bunicilor mei*, în care să-și descrie bunicii și să răspundă la câteva întrebări. Adolescenții au realizat un eseu intitulat *Ce am învățat de la bunici* și, de asemenea, au răspuns la câteva întrebări.

În linii generale, rezultatele obținute ne-au bucurat, deoarece demonstrează un grad înalt de interacțiune și comunicare a familiei, nepoților cu bunicii. Evident că relația familie-bunici-nepoți este mai apropiată și coerentă în mediul rural, decât în cel urban, durata întâlnirilor/timpului petrecut în ospetie la bunici, la fel, este mai mare atunci când nepoții vin la bunici la țară. Ajutorul acordat bunicilor de nepoții de pe loc, din sat, desigur că prevalează puțin (76,4%), însă și nepoții din oraș (67,3%) manifestă o atitudine grijulie și destul de responsabilă față de sarcinile și muncile delegate de bunici.

Confidențele împărtășite cu bunicii țin de variate aspecte ale vieții tinerei generații (de primele sentimente de îndrăgostire; experiență relației fete-băieți, conflicte cu colegii de clasă, prietenii, părinții; frământări și confuzii personale din cauza unor eșecuri și/sau greșeli etc.) și, practic, nu diferă în funcție de mediu (rural sau urban).

Le cer sfaturi bunicilor mai frecvent preadolescenții și adolescenții, acestea diferă de la caz la caz, sunt discutate; împreună, se caută soluții pentru depășirea dificultăților, mai cu seamă în relația cu părinții.

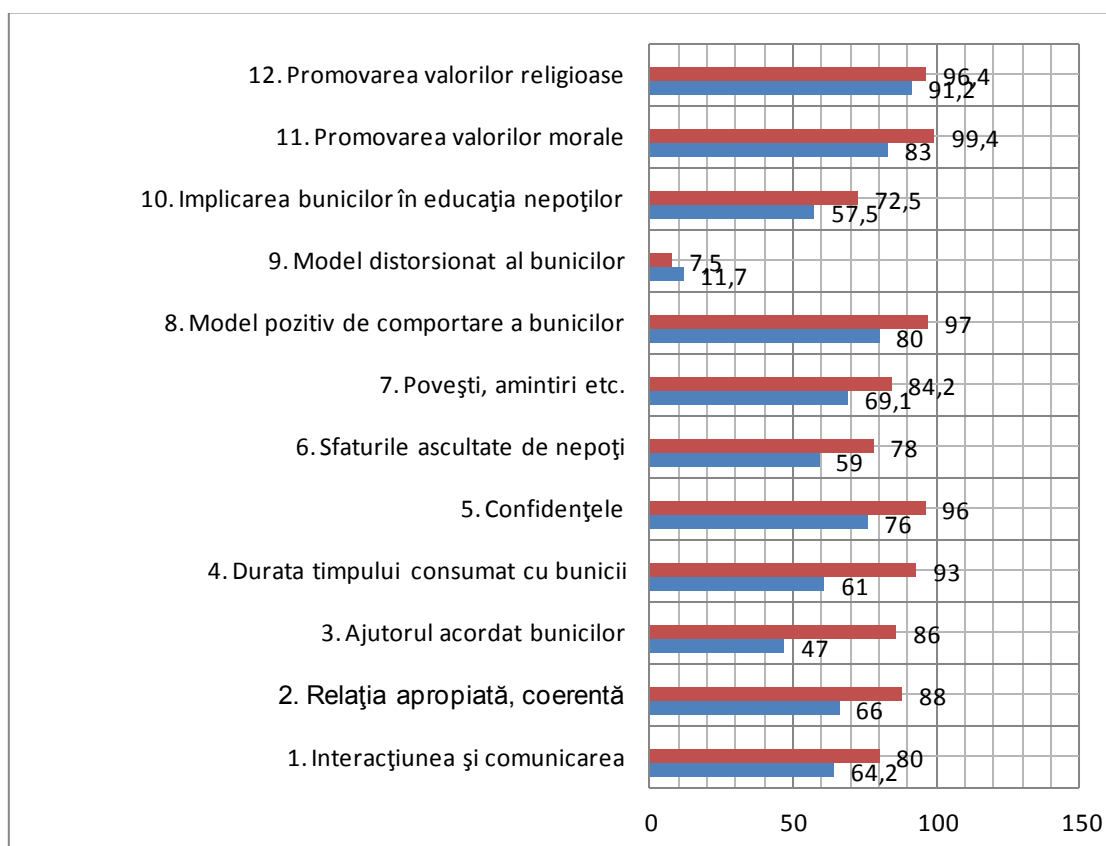


Figura 1.1. Rolul bunicilor în educația nepoților

În descrierea bunicilor de către lotul experimental de copii din mediul urban și rural (preșcolarii, școlarii mici, preadolescenții și adolescenții), au fost evidențiate următoarele trăsături individual-tipologice ale bunicilor:

- calități pozitive: *înțelepți, altruști, blajini, generoși, veseli, comunicabili, sociabili, grijulii, sufletești, înțelegători, responsabili, toleranți, respectuoși, credincioși, deștepți, îndrăzneți* etc.;
- calități negative: *posaci, cicălitori, zgârciți, autoritari, leneși, nesociabili, triști și mohorâți, indiferenți, distanți, agitați, închiși, dezamăgiți, resemnați* (acestea au fost identificate la 11,2% din familii);
- trăsături fizice: *cărunți, cu riduri, cu auz și vâz scăzut, gârboviți (în unele cazuri), uscățivi, slabi, corpolenți*;
- trăsături pozitive de comportament: *grijulii, ajutători, vioi, credincioși, morală înaltă, energici, dinamici, responsabili, harnici, serioși, muncitori* etc.;
- trăsături negative de comportament: *moralști, dominatori, sufocați, comportament sobru, acționează în tăcere, rar zâmbesc, conservatori*;
- starea materială: *săraci, bogați, neajutorați, economisitori, încadrați profesional, neîncadrați în câmpul muncii, marginalizați*;
- starea sănătății: *sănătoși, bolnăvicioși, împovărați de griji, stresați, neputincioși, impulsivi, anxioși, irascibili, inactivi*;
- statut sociofamiliar: *căsătoriți, divorțați, văduvi/singuratici, pensionari*;
- particularități de vârstă: *relativ tineri (45-65 de ani), vârstnici (65-75 de ani), în etate (după 75 de ani)*.

Diferențele de opinii cu privire la modul de viață al bunicilor au fost clarificate prin intermediul observațiilor și al întrebărilor. Respondenții au precizat că au avut în vedere un mod de viață sănătos și mai echilibrat, *cald*, afectuos. Aici, prevalează bunicii de la țară cu 14% (m. rural – 96,2% și m. urban – 82,2%) și cu 19,1% – aceștia au fost considerați de apropiații lor ca fiind mai credincioși și spirituali (m. rural – 98,3% și m. urban – 79,2%).

O mare însemnătate pentru cultivarea calităților morale la copii o au caracterul sistemic, durata și eficiența relațiilor cu bunicii. Fiind interesați de opinia nepoților versus acest aspect, în rezultatul investigației, am constatat că în mediul rural 60% din subiecții implicați se văd zilnic cu bunicii, alții 25% din nepoți spun că se văd cu bunicii săptămânal, 10% din nepoți se văd lunar și numai 5% se văd foarte rar. În conformitate cu răspunsurile lotului experimental de copii din mediul urban, am constatat că 20% din nepoți se întâlnesc zilnic cu bunicii lor; săptămânal, se văd cu bunicii 25%; lunar – 45% (numărul crește) și numai 10% se întâlnesc cu bunicii foarte rar. Au

fost numite mai multe cauze, însă numai una, de fapt, demonstrează neînțelegeri distructive de durată dintre persoanele în etate și copiii lor – 13% din adulți/părinții nepoților investigați au menționat *caracterul complicat, greoi și certurile frecvente*.

În baza celor expuse, constatăm că nepoții din mediul rural sunt mai aproape de bunici și mențin legătura cu ei permanent. Sunt interesante mențiunile copiilor că ei nu-și pot imagina o zi fără să-și vadă bunicii sau să-i ajute în gospodărie. Observăm că situația pentru mediul urban este diferită de cea din mediul rural. Întrucât sunt antrenați în diverse activități extrașcolare, au mai puțin timp liber pentru vizite, nepoții au posibilitate să-și vadă mai des bunicii în weekend, de sărbători sau în perioada vacanțelor.

Pentru a ilustra rezultatele comparative obținute, le-am structurat în figura ce urmează.

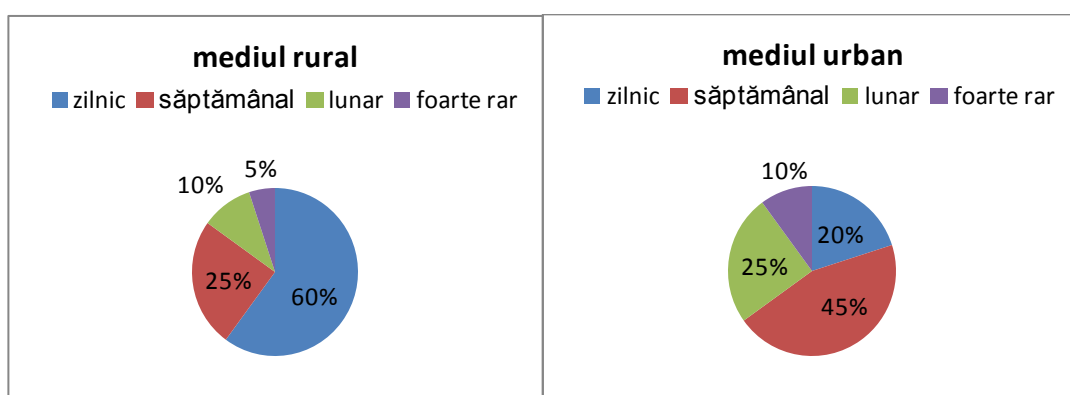


Figura 1.2. Modul de interacțiune bunici-nepoți

Din perspectiva de gen a relațiilor dintre bunici și nepoții săi (preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți), cercetarea a demonstrat afecțiunea pe care o investesc nepoții în figura bunicii și a bunelului. Cunoaștem că rolurile parentale, odată distribuite în propria familie, rămân aceleași și în funcția/rolul de bunici. Prelucrarea statistică a răspunsurilor la întrebarea *Cu cine dintre bunici ai o relație mai apropiată?* denotă faptul că bunica este persoana de care nepoții sunt foarte atașați.

Tabelul 1.1. Cu cine dintre bunici ai o relație mai apropiată?

Mediul de rezidență		Bunica	Bunelul
1.	<i>Rural</i>	75,2%	8,4%
2.	<i>Urban</i>	73,2%	9,7%

Este evident și explicabil atașamentul și încrederea acordată buniciei de către nepoți (m. rural – 75,2%; m. urban – 73,2%), în comparație cu persoana bunelului (m. rural – 8,4%; m. urban – 9,7%). Observăm că în procente mai mici, dar tot apropiate, apare afecțiunea și înțelegerea cu buniciei din cele două medii. Având în vedere că bunicile sunt mult mai implicate și interesate în creșterea și îngrijirea nepoților, răspunsurile oferite de către copii vin să ne confirme acest fapt. Nepoții, în majoritatea cazurilor, stabilesc o relație foarte apropiată cu bunicile. Presupunem că în persoana acesteia copiii regăsesc căldura și afecțiunea asemănătoare cu cea a mamei, ba chiar mai mult, o respectă și o iubesc necondiționat. Bunelul însă ocupă un rol secundar în educația nepoților, întrucât el o suplinește pe bunica și este implicat în situații în care ea nu le poate oferi atenție.

În plus, trebuie să remarcăm faptul că de aici decurge certitudinea că relația bunici-nepoți va depinde esențial de implicarea bunicilor în viața nepoților, rolul atribuit și îndeplinit de către acestea în familie, suportul oferit, atenția pe care o va acorda și grija pe care o va purta nepoților. Desigur că, în colaborare cu bunicul, vor putea iniția și realiza acțiuni educative eficiente în educarea tinerei generații, vor consolida relațiile intergeneraționale, în scopul perpetuării și transmiterii culturii familiale.

În concluzie, menționăm că relația bunici-nepoți este una profundă, bazată pe dragoste necondiționată, respect, acceptare, empatie, sprijin și suport psihoemoțional. Buniciei îndeplinesc un rol important în afirmarea identității personale a copilului, a sentimentului de apartenență și solidaritate. Ei contribuie la cunoașterea istoriei, tradițiilor și obiceiurilor familiei, integrarea optimă în societate. Trebuie să apreciem faptul că copiii educați și crescuți cu implicarea bunicilor sau care petrec mult timp cu aceștia se formează într-un mediu favorabil, pozitiv, îmbibat de cultura neamului nostru românesc; învață a iubi și a valorifica tradițiile, obiceiurile, valorile acestei națiuni. Părinții au o mare responsabilitate – să încurajeze, să susțină și să consolideze relația bunici-nepoți, în pofida divergențelor și a distanței geografice.

Bibliografie

1. Baran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Aramis, 2006. 175 p.
2. Bonchiș E. (coord.) Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011. 424 p.
3. Cuznețov Larisa. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 489 p.
4. Cuznețov Larisa, Simcenco Irina. Parteneriatul educativ familie-cultură postfigurativă. Repere teoretice și practice. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 141 p.
5. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP, USM, 2008. 624 p.
6. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP, USM, 2013. 328 p.
7. Fontaine R. Psihologia îmbătrânirii. Iași: Polirom, 2008. 232 p.

8. Gârleanu-Șoitu D. Vârsta a treia. Iași: Institutul European, 2006. 232 p.
9. Mead M. Le Fossé des generations. (tr. fr.). Paris: Denoël, 1970, 1971, pp. 49-83.
10. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2003. 432 p.
11. Popescu R. Introducere în sociologia familiei. Familia românească în societatea contemporană. Iași: Polirom, 2009. 200 p.
12. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011. 440 p.
13. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Strategii educative ale familiilor contemporane. Vol. I, Iași: Polirom, 2002. 280 p.
14. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Familie și educație în societatea românească. Vol. II, Iași: Polirom, 2002. 432 p.

Aspecte ale stilului creativ-individual de activitate a profesorului de educație muzicală

Mariana Vacarciuc,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Specificul activității muzical-pedagogice constă în faptul că problemele pedagogice se rezolvă cu ajutorul artei muzicale. Prin aceasta, se stabile volumul necesar de competențe (cunoștințe, deprinderi, abilități), conținutul, metodele de formare a lor și calitățile personale ale pedagogului muzician. Prin activitatea muzical-pedagogică a cadrului didactic care predă disciplina școlară *educația muzicală*, se formează o structură integră a personalității. Calitățile reliefate în cadrul activității unei personalități constituie stilul activității acesteia.

Persoanele care studiază muzica au o personalitate absolut deosebită. În acest sens, Platon menționa: „Muzica cel mai mult pătrunde în adâncul sufletului și cel mai puternic îl încarcă cu energie, ritmul și armonia poartă în sine frumosul, iar el îl face frumos și pe om...” [Apud 3, p. 26]. Simțul estetic, fiind exprimarea necesității spirituale, se manifestă cel mai puternic în activitatea de creație. Necesitatea de creație este legată strâns cu toate formele psihicului – conștiința, gândirea, imaginația, voința, memoria – și interacționează cu acestea. Considerăm că, începând cu caracteristicile sferei emoționale manifestate de o personalitate în creația muzicală, se poate urmări influența lor asupra formării *stilului* de comportament, comunicare, mod de viață, tipice pentru personalitatea dată. „*Stilul pedagogic* definește mediul preferențial de realizare a procesului de învățământ, în general, și a activității didactice/educative, în mod special. Acest concept operațional permite analiza situațiilor concrete care apar în cadrul procesului de învățământ sub influența celui care proiectează și realizează activitatea de educație/instruire” [1, p. 422]. Stilul, în calitate de categorie general-culturală, este format de viitorul profesor de educație muzicală nu doar la nivelul intelectului, ci

și prin intermediul muzicii – prin auz, care se manifestă în activitatea lui muzical-interpretativă. În muzică, stilul se obține prin auz, iar rezultatul acestei performanțe se exprimă în interpretare.

În baza rezultatelor analizei produselor activității unei personalități, se pot evidenția criteriile clare ale dezvoltării artistic-creative a acesteia: integritatea percepției conștiente emoționale a imaginii artistice dintr-o lucrare, a conținutului ei psihologic, înțelegerea lucidă și conștientizată a imaginii muzicale dintr-o lucrare, competența de evaluare obiectivă a propriei interpretări, de ascultare și auzire pe sine însuși. Imaginea artistică întotdeauna poartă în sine trăsăturile individualității aceluia care creează.

„Categorია *stil*, ca determinantă de bază a verității interpretației muzicale, constituie nu doar obiect al cunoașterii, ci și al re-creării interpretării. Așa, imaginea lăuntrică a stilului apare ca stimulente al unei acțiuni fizice concrete, care solicită activizarea tuturor laturilor personalității: emoțională, intelectuală, volitivă, motrică, comunicându-le o direcție unică, conferită de structura semantică a unui anumit stil muzical. Funcția dată a stilului cere, în așa mod, nu numai interiorizarea lui, în procesul căreia se creează imaginea sa interioară (ceea ce este caracteristic pentru percepția auditivă), dar și exteriorizarea lui în procesul interpretativ. Ambele acțiuni, în cuplu, alcătuiesc temelia formării stilului muzical interpretativ” [2, p. 4.]. Prin urmare, munca muzical-interpretativă este, cu siguranță, prioritară în formarea/dezvoltarea stilului de activitate muzical-pedagogică.

Esența gândirii muzical-pedagogice cuprinde două funcții de bază: reprezentarea procesului muzical-pedagogic și creația muzical-pedagogică. Principalele componente ale gândirii muzical-pedagogice, în cadrul definirii unei orientări pedagogice, sunt *gândirea pedagogică* și *gândirea muzicală*.

Gândirea pedagogică reprezintă reflectarea sistemică a specificului unui proces pedagogic, determinat de experiența pedagogică a cadrului didactic. „*Creativitatea pedagogică* definește modelul calităților necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [1, p. 72], iar *creativitatea muzicală* este legată de gândirea muzicală, care întotdeauna rămâne a fi un fenomen artistic specific, chiar și în cadrul problemelor/provocărilor educațional-tehnologice. Specificul *gândirii muzicale* constă în montarea/direcționarea psihologică naturală spre originalitate, nestandardizare, unicitate.

Gândirea muzicală este definită ca reflectare mediată și generalizată a muzicii, capacitatea de a „gândi prin sunete”. Noțiunea de „gândire muzicală” constituie baza necesară pentru trei verigi principale care formează temelia culturii muzicale: *creația*, *interpretarea*, *percepția muzicii*. Diferențele dintre formele și conținutul gândirii muzicale sunt determinate de

nivelul culturii generale și muzicale ale personalității, de particularitățile ei tipologice, de nivelul muzicalității. Gândirea muzicală constituie un proces de operare cu imagini-reprezentări, care cuprinde elemente de generalitate și individualitate a muzicianului. Sistemul de gândire artistic-imaginativă a muzicianului reprezintă stilul lui. Problema formării stilului creativ al activității este, inevitabil, legată reciproc cu problema formării stilului respectiv de gândire.

Ideea despre conținutul muzical este legată atât de perceperea logică a particularităților distinctive și a celor generale, cât și de reprezentarea emoțional-imaginativă corespunzătoare. La perceperea și interpretarea operelor muzicale, asociațiile apar, mai întâi de toate, sub influența muzicii vii sau a auzirii lăuntrice a ei (cu auzul interior), care determină apariția anumitor imagini muzicale. Reprezentarea caracterului și calității sunetului (o vom *desemna gândire imaginativ-stilistică, imaginativ-asociativă*) se asociază, la muzician, ulterior, cu reprezentările despre cum să fie găsită calitatea necesară a sunării (sunetului) și mijloacele care va trebui să fie aplicate pentru transmiterea imaginii artistice apărute în gând. Astfel, pe baza analizei creației muzicale, se elaborează un plan interior de acțiuni și reprezentarea mentală a ideii artistice, a imaginii muzicale perfecte. Aici, gândirea muzicianului reproduce nu doar obiectivul final, dar și mijloacele care sunt necesare pentru materializarea ideii.

Deoarece orice gândire este un proces de rezolvare a problemelor, gândirea pedagogică este necesară acolo unde apar anumite situații de problemă. Anume în cadrul rezolvării acestora se formează calitățile necesare gândirii pedagogice. De aici, problema dezvoltării gândirii se concretizează în problema formării competențelor de a pune întrebări și a răspunde la ele. În literatura de specialitate se subliniază că gândirea, conținutul căreia constituie căutarea de răspunsuri la multiple întrebări, rezolvare de probleme, are structură de dialog. Dialogul mintal cu sine însuși constituie temelia cugetării (reflecției), competența de interviuare rațională pentru justificarea comportamentului propriu ales, meditarea privind propria activitate în interiorul său, comunicarea în interiorul însuși al personalității. Reflecția stă la baza autoconducerii, autoreglementării, autocontrolului, în afara cărora este de neconceput stilul creativ al activității.

Rezultatele ultimelor cercetări privind problema creativității demonstrează că activitatea de creație constituie un sistem cu reflecție. Astfel, reflecția poate fi definită ca nivel calitativ al gândirii, necesar pentru asigurarea stilului creativ al activității, ca o temelie pe care se vor dezvolta competențele profesionale speciale, ca o componentă de bază a stilului creativ individual al activității muzical-pedagogice. Astfel, în perioada formării inițiale, este important a-l învăța pe student – viitorul profesor de educație muzicală –, să poată:

- să identifice contradicțiile promotoare de bază ale activității muzical-pedagogice;
- să conștientizeze, în baza contradicțiilor identificate, situațiile de problemă tip în activitatea muzical-pedagogică;

- să pună întrebări și să dea răspunsuri la ele, cu scopul de a rezolva o situație concretă de problemă (să formuleze probleme apărute în situații pedagogice concrete);
- să analizeze metodele sale individuale de rezolvare;
- să aplice, în condiții de practică educațională muzicală, competențele de gândire formate.

Cercetătorii în domeniul creativității menționează dependența directă dintre eficiența activității creative a omului și gradul lui de posedare a metodelor de rezolvare a problemelor, precum și cantitatea lor.

În cele din urmă, se conturează ideea necesității firești de organizare a învățământului problematizat pe întreaga arie de formare inițială a pedagogului-muzician, inclusiv în cursul stagiilor de practică pedagogică. „Crearea mediului disciplinar favorabil pentru dezvoltare, care contribuie la formarea reflecției privind activitatea personală (dialog, alegere, situații de problemă, jocuri etc.), și integrarea eforturilor (colaborarea) cadrelor didactice care țin cursuri speciale și predau la ciclurile psihologo-pedagogice este ceea ce asigură devenirea stilului individual-creativ al activității viitorului profesor de muzică în cadrul practicii pedagogice școlare” [4, p. 9].

Actualmente, în literatura de specialitate se întâlnesc multiple dovezi privind caracterul determinant al impactului comunității asupra formării unui șir de structuri mai mult sau mai puțin complexe ale personalității. Or, fiecare om poartă amprenta societății căreia îi aparține. Cu toate că orice personalitate este originală în mod individual, relațiilor ei cu ceilalți membri ai societății le sunt, totodată, caracteristice și anumite trăsături ale reprezentanților comunități sociale căreia îi aparține persoana dată. Modul de viață ales de om actualizează, formează, dezvoltă anumite competențe, un anumit stil.

Comunicarea permanentă cu muzica contribuie la dezvoltarea culturii senzoriale. Personalitatea cu o percepție mai bună este, cu siguranță, capabilă de a reacționa sensibil și profund la toate nuanțele de expresie (macro- și micro-) ale discipolilor săi.

Pentru profesorul de educație muzicală este deosebit de important să fie expresiv, să posede competențe de căutare/găsire a formelor adecvate de transmitere prin muzică a sentimentelor și emoțiilor, să fie fin și sensibil, „să permită intrarea în spațiul său intim, al individualității altuia, în cadrul procesului de dezvoltare a altor *Eu-ri artistice...*” [5, p. 79]. Totodată, randamentul școlar al elevilor la disciplina educația muzicală nu depinde doar de gradul de corespundere a curricula cu particularitățile lor psihologice și muzicale, dar și de tipul psihologic al profesorului.

Conținutul lecției de educație muzicală cuprinde diverse tipuri de creație comună a cadrului didactic și a elevilor. Pentru realizarea creativității comune, este nevoie de organizarea

unui climat special la lecție, de o interacțiune emoțională aparte în cadrul ei. Unul dintre mijloacele de realizare a stilului individual de creație al activității cadrului didactic constituie stilul corespunzător de comunicare, măiestria vorbirii pedagogice. Comunicarea pedagogică a profesorului de educație muzicală, conform sarcinilor sale, trebuie să fie confortabilă din punct de vedere emoțional și să contribuie la dezvoltarea personalității. Comportamentul său, la lecție, ținuta și intonațiile vocii lui trebuie să pornească de la muzică, de la sistemul de sentimente provocate de ea la om și muzician. Astfel, în procesul de analiză a activității muzical-pedagogice s-au evidențiat următoarele componente esențiale ale stilului creativ individual al activității muzical-pedagogice: expresivitatea muzical-interpretativă; asigurarea intelectuală a stilului creativ al activității – stilul creativ al gândirii, inclusiv reflecția; mijloacele de implementare a stilului creativ al activității – stilul creativ de comunicare, măiestria/competențe de vorbire.

În condițiile procesului educațional, este posibilă și necesară formarea creativității la viitorul pedagog-muzician. Autorealizarea creativă poate și trebuie să devină, dintr-o stare obișnuită din cadrul procesului educațional, o caracteristică imuabilă a stilului individual al activității profesionale.

Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. – București: Editura Didactică și Pedagogică, RA.
2. Николаева А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
3. Панкевич Г.И. Музыка и идеология. – Москва: Музыка, 1988.
4. Субботина И.В. Становление индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя музыки в педагогической практике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2007.
5. Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. – Москва, 2007.

„Povara bunătații noastre” de Ion Druță: Nuța față în față cu destinul

Magdalena Rusnac-Frăsineanu,
drd., Institutul de Filologie al AȘM

Abstract

The article „Povara bunătații noastre” de Ion Druță: Nuța față în față cu destinul is a study about the philosophical concept concerning life, reflected in the novel „Povara bunătații noastre” written by Ion Druță. It has been elucidated balanced ratio between divine will and free will, like basic elements of human destiny.

The study is focused on destiny of Nuța examined both from past to future and on the inside. In first case is revealed the course of a fated destiny, analyzed in normal time flow. Is found that heroine life steps are the outcome of a multitude of personal choices, which, in a more or less, however remain a predestination, because the path of life is far to be only in the action of individual. Is shown that destiny in conception of I. Druță, is the product of two factors: decisions string and occurrence string, which are woven into each other and modify each other.

Keywords: *destiny, free will, divine will, fate, universal scenario, existence, stages of life, inner development.*

Conceptul filozofic asupra vieții reflectat în opera lui Ion Druță a constituit un subiect important în reflecțiile criticii literare. În nuvele, romane și drame naratorul exprimă „straturile abisale ale ființei noastre în timp, spațiu și istorie, poeticitate ce provoacă uimire și farmec estetic prin descoperirea de noi fațete și semnificații ale cosmosului omenesc, cu parametrii lui constituenți: spiritual, etic, ontologic, religios, filozofic, metafizic” [2, p. 698]. Raportul dintre ființă, timp, spațiu și istorie se esențializează artistic în destinul uman transfigurat exemplar în romanul „Povara bunătații noastre”.

Problema destinului a avut, pe parcursul istoriei, interpretări extrem de variate. Pe de o parte, se consideră că destinul ar fi o forță inefficientă fără înțelepciunea divinității supreme, care-i supune pe muritori legilor etern prestabilite, iar pe de altă parte, acesta este considerat un ansamblu de decizii umane. Contradicția dintre cele două elemente, divinitate și inițiativă umană, a dus la apariția unei concepții superioare asupra ideii de responsabilitate umană, care nu mai plasează distincția între bine și rău în actele materiale, ci în cele morale, astfel că liberul arbitru uman se profilează ca un redutabil adversar al destinului. Reconcept ca rezultat al deciziilor umane sau al voinței divine, destinul, după cum remarcă Artur Schopenhauer, „se poate asemăna cu călătoria unei nave” [10, p. 32].

În creația lui Ion Druță problema destinului, ca voință a lui Dumnezeu sau consecință a liberului arbitru, este sublimată în personajul feminin Nuța, fiica lui Onache Cărăbuș și a Tincuței și soția lui Mircea Moraru. Abordarea complexă a subiectului este destul de elocventă atât în planul acceptării, cât și în cel al combaterii ideii de destin. Și dacă înainte de a vorbi

„despre destinul cuiva, trebuie să vezi ce a făcut el din natura sa, cum a prelucrat-o în chip liber și conștient” [4, p. 70], cum și-a obținut identitatea prin „ansamblul limitelor atinse și depășite de-a lungul vieții”, chiar dacă uneori „nici o limită atinsă și nici una depășită nu epuizează sensurile împlinirii” [4, p. 71], vrem să menționăm că destinul Nuței presupune o baladă ce străbate intermitent întregul roman, cu toate căte le are a trăi o femeie de la adolescență până la maturitate (a iubi, a greși, a ispăși, a aștepta, a suferi, a ierta, a proteja, a perpetua etc.), etape ce reliefează menirea femeii pe pământ, cu ceea ce i-a pregătit destinul și cu ceea ce are a îndura în urma rolului de liber-arbitru.

Biografia Nuței este o modalitate de prezentare a faptelor prin intermediul căreia scriitorul poartă cititorul prin curbele labirintice ale evoluției trăirilor și sentimentelor, îl ciocnește de marile pasiuni și intrigi umane, care au însoțit femeia de-a lungul secolelor, făcându-l să trăiască la aceeași intensitate momentele fericite și dramatice din viața dânzei. Nuța devine subiectul central pentru cititor la vârsta la care Ion Druță o descrie ca pe „Un drac de fată de șaptesprezece ani”, care „făcea minuni cumplite”. Minunile Nuței din adolescență se rezumă la influența ei asupra tinerilor din sat, veniți la șezători în casa lui Onache, așa încât „cei ce până nu de mult buni de gură plecau ochii sfioși, iar rușinoșii, prinzând la îndrăzneală, turnau poveste după poveste. Nuța părea că nici pe departe nu știe ce se petrece în jurul ei – stătea tăcută, torcea și apoi de unde putea ea să știe că pentru fiecă zâmbet, pentru fiecă glumă a ei se dau bătăi cumplite”, scrie Druță.

Naratorul, prin forța sugestivă, face ravagii, în acest roman, din destinele celor ce se vor iubiți, celor ce încă nu știu ce-i dragostea și celor ce trăiesc în iubire. Cu o dexteritate deosebită sunt relevate emoțiile și pasiunile tinerilor antrenați în „cadrul” artistic amoroș, în care Nuța ajunge a fi o „bijuterie” în jurul căreia iau amploare acțiunile: „Fetele mai mari din Ciutura, întâlnind drăcușorul cea de șaptesprezece ani, căutau să lege prietenie cu dânsul. Părinții flăcăilor ce-și petreceau serile la Onache găseau multă înțelepciune spusă în vorbele lui Cărăbuș, iar ciuturencele erau gata să pună mâna în foc că Nuța, și mai ales mamă-sa, știu o vrajă scârboasă, și vede unul Dumnezeu, odată și odată au s-o pățească ele, au să-și blesteme și zilele, și neamul”. Citatul, cu o mare încărcătură semantică, anunță, într-un fel, cititorul despre o eventuală „răsturnare de situații”, cum este și secvența în care lui Onache „destinul îi șoptește la ureche că geaba sunt toate”.

Și dacă scriitorul însuși menționează că „destinul îi șoptește” omului despre niște eventuale întâmplări, de ce îl modelează pe Onache indiferent în a-și proteja propriul său copil? Proiecția lui Ion Druță referitoare la atitudinea tatălui pentru destinul fiicei am racorda-o la concepția filozofică asupra destinului a lui Hesiod, care susține ideea că în destinul uman nici Zeii nu pot interveni, încât fiecare individ, stăpân al propriei sorți, trebuie să-și aleagă singur cursul vieții.

În roman, naratorul lasă să se înțeleagă că forța divină își are totuși rolul său în destinul uman, pentru că în rol de liberi arbitri ne dăm bine seama că nu noi suntem cei care decidem unde să ne naștem, nici unde să murim, fapt hotărât deja în cadrul marelui scenariu universal, în care noi nu prevedem niciodată rezultatul final: „precum lucrătorul întrebuintat la zidirea unei case nu cunoaște planul sau nu-l are totdeauna înaintea ochilor, tot așa e și omul care își toarce tortul vieții zi cu zi și oră cu oră, față cu întregimea existenței sale și cu caracterul ei” [9, p. 141]. Relevantă, în acest sens, este secvența în care Ion Druță descrie perioada pregătirilor pentru nunta Nuței cu Nică, în care fata devine „ascultătoare și priitoare cum nu se mai poate”, pentru că intenționa „să lase casei părintești imaginea unei bune surori, unei fiice harnice și iubitoare”. Receptivă la apelul tatălui său de a merge să are pământul de pe dealul cel mic (care urma să-i revină ca zestre), o zi întreagă s-a spetit, ducând caii de căpestre. Și totul mergea bine, când, speriați de o vulpe, caii „au smuls plugul din brazdă”, lovind-o la picior, după care Nuța „se vedea de departe că șchioapătă”. Parcă ruptă dintr-un destin veridic, în care totul „fuge și piere” și din care nimic „nu se lasă nici transportat, nici răsturnat, nici șters de fluxul universal”, care „are două caracteristici fundamentale: prima – imprevizibilitatea, cea de-a doua – irevocabilitatea” [8, p. 33], întâmplarea lasă loc pentru meditații asupra destinului, labirintul căruia are curbe, de cele mai multe ori, periculoase.

În romanul „Povara bunătății noastre”, Druță jonglează cu destinul Nuței, încât uneori cititorul se abate de la evoluția evenimentelor propriu-zise și devine preocupat de maniera narativă a scriitorului, care redă intensitatea sporită a evenimentelor într-o formă ispititoare. Astfel se face ca „nunta să fie amânată pe două săptămâni”, iar „Ciutura a început a-și lua rămas-bun de la dânsa. Când o nuntă se amână de două ori – gata: poți să-i pui cruce”. Ion Druță, pentru a combate pronosticul Ciuturii și a menține nota imprevizibilității, adaugă: „totuși n-a avut dreptate atotștiutorul sat, pentru că, până la urmă, a fost o nuntă cum nu se mai poate spune, acolo, pe dealul cel mic”. La descrierea nunții, naratorul antrenează cititorul într-o farsă a descrierii metaforice, care începe cu imaginea mirelui: „Nică era un mire cum nu mai văzuse Ciutura. Tot ce mai avea a se împlini, a se lega, a se coace, totul s-a petrecut în câteva zile și a înțepenit întreaga Ciutură atunci când a ieșit el să-și joace pentru ultima oară mireasa.

Ciutura se făcea a nu o vedea, pentru că nu îi plăcea nici cătătura, nici dansul, nici felul ei de-a fi. Ciutura se simțea oarecum jignită – să duci în fața altarului o asemenea frumusețe de flăcău alături de o asemenea pocitură de fată?! Ciutura se miră, Ciutura întreabă în șoaptă: Cine o fi fiind mireasa, de unde-o fi găsit-o Nică?”

Nunta lui Nică este prezentată ca un spectacol fêeric, la care Nuța apare în calitate de spectatoare cu fața trasă de plâns, însoțită de cei doi frați ai săi. Imaginea ei este a unei fetișcane nenorocite, betege în sensul propriu și figurat al acestui cuvânt. Nuța-i amărâtă de destinul ei,

care de data aceasta i-a dat o lovitură neprevăzută de ea, dar intuită atât de Onache, cât și de întregul sat. Ion Druță o plasează pe Nuța față în față cu destinul, stăruind parcă asupra armonizării acestuia cu Dumnezeu din ea. Zvonurile precum că „s-a otrăvit biata Nuța, în dimineața când muzica a cântat primul cântec”, naratorul le risipește, dovedind satului că nu-i știa firea, „Nuța nici gând să se otrăvească”, pentru că are împlântată undeva în suflet o responsabilitate deosebită față de destinul pe care i l-a hărăzit Dumnezeu. Sfârșitul poveștii de dragoste dintre Nică și Nuța naratorul o lasă pe seama forței divine, iar în urma alegerii liberului arbitru, urmează să se formeze, în consecința „noptilor de vară”, cuplul Nuța-Mircea, dragostea cărora, ca cea a lui Daphnis și Chloe, este o lecție de castitate și decență, pe care cititorul o învață pas cu pas.

În contextul liberului arbitru, prin dezbateri de natură etică asupra problematicii libertății, se expune Luigi Pareyson, care consideră că ființa și ființarea prezintă în sine libertatea originară și libertatea derivată. „Libertatea astfel înțeleasă e început și alegere: la fiecare nivel ea izvorăște cu deosebită vigoare și intensitate impetuoasă și se împarte dublu” [8, p. 267], adică se afirmă pe ea însăși și, totodată, decide o alternativă. „Datorită libertății se ivește binele, dar tot datorită libertății se ivește răul, iar aceasta are loc din purul fapt că ea nu se afirmă decât în prezența unei forțe contrare, care totuși ar putea fi preferată. O aceeași energie animă atât binele, cât și răul și tocmai de aceea atât unul, cât și celălalt au o vigoare atât de puternică și consecințe atât de incalculabile” [8, p. 274].

Despre libertatea umană, Ion Druță vorbește metaforic prin acțiunile Nuței în jocul nebun cu gățele, preluat din folclorul nupțial, în care despletitul gățelor are loc la imediatul hotar de trecere de la ipostaza de fată la cea de nevestă. Gestul comunică despre intențiile Nuței, cu care cititorul trăiește emoțiile evenimentelor „noptilor de vară”, asumate pe propria ei răspundere. Procesul de evoluție interioară spontană a Nuței începe de la examenul de maturitate, redat într-o modalitate figurată prin gesturi, mimici, sentimente, trăiri, toate menite să evidențieze geneza familiei, proces dificil, care cere tot atâtea eforturi morale, spirituale, intelectuale, fiziologice, ca și întreaga viață.

De fapt, Nuța „parcurge până la un anumit punct traseul existențial al familiei Cărăbuș” [6, p. 42]. Detaliul că Ion Druță îi croiește Nuței un destin al său propriu ține de aspectul structural al casei ei, la descrierea căreia naratorul atenționează asupra unor semne ale vremii. Astfel, casa Nuței este diferită de cea a părinților săi, așa cum diferite sunt și unele viziuni asupra lumii. Așa se face că Nuța este individuală și deosebită în serile vesele, petrecute împreună cu cei ce urcau seară de seară dealul cel mare, în drama primei dezamăgiri, în noaptea de vară cu miros de fân, în examenul susținut la capitolul căsnicie, cu profunde învățăminte pe viață etc. Totuși, Nuța a purtat cu sine peste ani o calitate moștenită de la mama sa – frumosul chip al femeii în calitatea

sa de mamă. La fel ca și Tincuța, Nuța găsește marele sens al adevărului vieții, marele sens al dreptății pe pământ în conștiința de sine, prin a-și realiza misiunea de mamă: „Nuța a scădat copilul, l-a lăsat puțin să gângăvească așa, în voie, fără a-l înfășa. Pe urmă, l-a înfășat, i-a dat să sugă și cum numai copilul a adormit cu sfârscul în gură, ea, pornită de-o curiozitate sfântă de mamă, a început să-și poarte privirea peste chipul lui micuț, fraged, căutând vreun sens, vreo semincioară, vreo aluzie măcar la viitoarea soartă a acestei micuțe făpturi (...). Nuța a tot stat aplecată asupra copilului, până nu i-a amorțit gâtul, dar tot stătea, se temea să nu piardă acest început de asemănare. Copilul, hotărât, semăna cu Onache și Nuța s-a gândit – sfinte Dumnezeule, prin câte n-a mai trecut și câte n-a îndurat, și cum se tot întoarce el viața, neamul cela al Cărăbușilor ”. Secvența vine să conchidă perpetuarea pastei „etico-civică din care-i coagulat conturul cărăbușian” [7, pp. 320-321]. Și cum „sufletul omenesc e în stare să priceapă foarte multe lucruri” [12, p. 66], la final, o găsim pe Nuța mulțumită de ea însăși, iar „mulțumirea de sine este, în realitate, cel mai mare bine pe care-l putem nădăjdui” [12, p. 217] și una din coordonatele etice dominante ale existenței umane în împlinirea unui „destin fericit”.

Ion Druță, prin destinul Nuței, „cu labirinturile și taințele lui psihologice” [1, p. 259], prezintă cu pedantism și profunzime numeroase destine feminine contopite în acest personaj, care, după cum susține Mihail Dolgan, „posedă simțul cuvântului frumos, se înfiorează în fața sacrului și a sublimului, caută cu înfrigurare adevărul și rostul trecerii prin lume a omului.”

Ca un corolar al observațiilor de mai sus, urmare a prezentării celor mai importante sentințe din destinul Nuței, este raportul dintre rezultatul voinței divine și consecința liberului arbitru uman. În „Povara bunătații noastre” identificăm un echilibru în acest sens, deoarece, privind din prezent spre trecut, se creează impresia că eroina, în timp, a urmat cursul unui scenariu pe care noi îl numim destin. Urmărite însă pe interior, în trecerea normală a timpului, etapele vieții ei nu sunt altceva decât o multitudine de alegeri personale, care, într-o măsură mai mare sau mai mică, rămân a fi totuși o predestinație, întrucât „mersul vieții este departe de a fi numai fapta noastră, ci este produsul a doi factori: al șirului întâmplărilor și al șirului hotărârilor noastre, care se țin unele în altele și se modifică unele pe altele” [11, p. 213].

Bibliografie

1. Dolgan, M., *Refuzul canoanelor* (reflecții despre plăsmuirea eroilor druțieni). În culegerea colectivă: Fenomenul artistic Ion Druță. Chișinău, 2008.
2. Dolgan, M., *Rezumat*. În culegerea colectivă: Fenomenul artistic Ion Druță. Chișinău, 2008.
3. Druță, I., *Povara bunătații noastre*. În: Scrieri, vol. 2. Chișinău, Literatura artistică, 1989.
4. Liiceanu, G., *Despre limită*. București, Humanitas, 1994.
5. Marcus Tullius Cicero, *Despre destin*. Iași, Polirom, 2000.
6. Moraru, A., *Ion Druță: opera epică și dramatică*. Chișinău, ARC, 2010.

7. Palladi, T., *Darul ceresc al bunătății noastre sau Druță după Druță*. În culegerea colectivă: Fenomenul artistic Ion Druță. Chișinău, 2008.
8. Pareyson, L., *Ontologia libertății*. Constanța, Pontica, 2005.
9. Schopenhauer, A., *Asupra înțelepciunii în viață*. Chișinău, 993.
10. Schopenhauer, A., *Viața, iubirea, moartea*. Cluj, ETA, 1992.
11. Simion, E., *Scriitori români de azi*. București, Cartea Românească. 1987.
12. Stănescu, C., *Cronici literare*. București, Cartea Românească, 1971.