

ISSN 1857-0119 (print)
ISSN: 2587-330X (online)

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

Revista de Științe Socioumane
Nr. 1 (44), 2020

Chișinău, 2020



Dragi cititori,

Aveți în față numărul 1 (44) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane



Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România



CUPRINS

Roza Dumbraveanu, Cursuri Masive Online Deschise în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.....	4
Aniela Amihălăchioae, Ludmila Ursu, Interdisciplinaritate. Retrospectivă, actualitate și perspectivă.....	13
Maria Pleșca, Profilul psihoemoțional al tânărului activ social	27
Oxana Gherman, Strategii interactive de predare a textului liric	32
Anna Bolucencova, Холокост и его использование в нравственном воспитании личности	48
Anna Bolucencova, Этико-педагогические требования к культуре современного учителя.....	55
Viorel Bolduma, Activitatea ctitoricească internă a domnului Țării Moldovei Vasile Lupu (1634-1653)	61
Natalia Danila, Metodologia de formare la studenți a competenței de proiectare prin tehnologii informaționale.....	74
Sergiu Orehovschi, Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline.....	82
Ольга Гальчинская, Елена Васильева, Калина Пашкевич, Использование техники плетения из природных материалов в искусстве ленд-арт	96



Cursuri Masive Online Deschise în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Massive Open Online Courses in the profesional development of teachers

Roza Dumbraveanu,
conferențiar universitar,
doctor în științe fizico-matematice,
Catedra de informatică și matematică,
Facultatea de Științe ale
Educației și Informatică,
Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă, Chișinău

CZU: 37.018.43

Rezumat

Cursurile masive online deschise (MOOC) reprezintă una dintre oportunitățile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Conceptul de MOOC este nou pentru profesori, nivelul de conștientizare privind disponibilitatea și utilizarea MOOC fiind destul de scăzut în rândul acestora. Lucrarea investighează provocările legate de utilizarea cursurilor MOOC pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: cursuri electronice, MOOC, dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOC) represent one of the opportunities for the professional development of the teachers. The concept of MOOCs is new for teachers, the level of awareness on availability and usage of MOOCs is quite low among them. The paper investigates the challenges related with delivering MOOCs for the professional teacher development.

Keywords: digital courses, MOOC, professional development of teachers.

MOOC (în articol este utilizată abrevierea originală din limba engleză, întrucât nu este adoptată o abreviere oficială în limba română) reprezintă o varietate de cursuri electronice cu anumite caracteristici specifice [8]. Termenul *MOOC* este unul nou chiar și pentru universitarii din Republica Moldova care au o anumită experiență în domeniul cursurilor electronice. Ideea de a promova MOOC în rândul cadrelor didactice ca mijloc de realizare a cerințelor de dezvoltare profesională continuă a fost lansată în cadrul proiectului „Formarea profesională continuă a cadrelor didactice prin dezvoltarea de cursuri masive online deschise (MOOC)” (2016-2018), în programul bilateral de colaborare dintre România și Republica Moldova.



În codul educației este stipulat: „[...] Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale și este reglementată de Guvern. Ea se desfășoară în instituții de învățământ superior și/sau în instituții de formare continuă, în alte organizații ce furnizează servicii educaționale, pe baza programelor de formare profesională acreditate” [3]. Termenii de referință pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sunt descriși în documentul „Standarde pentru competențele profesionale ale cadrelor didactice” [9].

Documentele de politici reflectă cerințele societății și ale economiei față de educație. Profesorii activează într-un mediu social, economic și științific în care se produc permanent schimbări. Ei trebuie să dezvolte gândirea analitică și critică la studenți, pentru ca aceștia să înțeleagă sensul acestor schimbări, să fie deschiși pentru ideile noi și să fie în stare să rezolve probleme din viața reală. Pentru a face față ritmului rapid al inovațiilor educaționale și al tehnologiilor, precum și al schimbărilor din domeniile cunoașterii, profesorii trebuie să studieze în permanență.

Posibilitățile de dezvoltare profesională oferite de instituțiile de învățământ superior din Moldova sunt în mare parte tradiționale: cursuri de formare față în față pe o durată de

câteva săptămâni, ateliere și seminare. Există și unele variante de cursuri mixte, ce reprezintă combinații de sesiuni tradiționale și de cursuri electronice.

Principalele provocări pe care le întâmpină cadrele didactice în dezvoltarea competențelor lor profesionale sunt condiționate de următorii factori: timp necesar pentru participarea la cursuri, cu eliberarea de la locul de muncă; concordanța dintre conținutul cursurilor și necesitățile de formare; costuri financiare asociate. Societatea are așteptări conform cărora profesorii trebuie să fie responsabili de reînnoirea cunoștințelor proprii cu un sprijin instituțional minim sau chiar fără suport financiar pentru efortul depus, pentru a-și menține competențele la un nivel adecvat. Profesorii nu au timp pentru cursuri tradiționale, deoarece, de obicei, ei trebuie să realizeze activități didactice, conforme responsabilităților postului. Adesea, conținutul cursurilor de formare nu este cunoscut în prealabil și nu este potrivit pentru nevoile cadrelor didactice, însă cursanții înscriși nu abandonează aceste cursuri, deoarece au nevoie de certificare, care să ateste dezvoltarea lor continuă. Cursurile MOOC ar putea contribui la rezolvarea problemelor menționate.

Cursurile MOOC sunt cursuri masive, online, deschise, care facilitează accesul deschis la studii pe scară largă. Cele patru



dimensiuni ale unui MOOC – masiv, deschis, online și curs – sunt caracteristici inerente acestui concept [8].

Termenul *masiv* se referă la numărul mare de participanți înscriși în cursuri MOOC. Inițial, prin *masiv* se înțelegea un număr de ordinul miilor sau chiar zecilor de mii. În prezent, cursurile care au mai mult de o sută de participanți pot fi considerate MOOC. Proiectarea cursurilor MOOC trebuie să ia în considerare modul de prezentare eficientă a conținutului și de susținere a colaborării între cursanți, precum și implicarea unor noi strategii didactice, care să asigure oportunități de predare și învățare de calitate pentru un număr foarte mare de cursanți.

Online, în interpretare îngustă, se referă la un curs ținut online în întregime. Pentru cursanți, aceasta înseamnă flexibilitate din punct de vedere geografic și al timpului consacrat studierii cursului pe durata cât acesta este activ. Cursul include sesiuni sincrone, precum și sesiuni asincrone (înregistrări video, forumuri ș.a.). Treptat, instituțiile tind să încorporeze materialele din cursurile MOOC în format mixt în cursuri tradiționale, mixt însemnând prezența fizică a participanților în realizarea activităților de învățare. Varianta mixtă poate avea diverse realizări: combinație de sesiuni față în față și sesiuni online; încorporare de materiale MOOC în

activitățile unui curs tradițional; suport sau consultații ale unui profesor/tutore pentru cursul ținut online.

Termenul *deschis* are mai multe semnificații, în contextul MOOC. Una dintre ele se referă la acces: oricine, indiferent de studiile sau de experiența pe care o are, sau de contextul în care activează, poate să se înscrie într-un curs MOOC și să studieze. *Deschis* se poate referi la costuri; deseori, cursurile MOOC sunt disponibile gratuit. A treia semnificație a termenului *deschis* se referă la natura deschisă a acumulării și dezvoltării de cunoștințe în cadrul unui MOOC, inclusiv la utilizarea resurselor educaționale deschise. *Deschis* se referă, de asemenea, și la oportunitatea de recombinație și reutilizare a resurselor elaborate în cadrul și pe durata realizării unui MOOC de către profesori și de către cursanții însșiși în procesul de creare de noi cunoștințe.

Filosofia interpretării aspectului de deschidere din conceptul MOOC implică mai multe provocări. Furnizorii de platforme pentru cursuri online, precum și organizațiile care oferă MOOC, utilizează diferite modele și, respectiv, prețuri, care pot include plata pentru certificare, pentru susținerea examenelor, pentru a obține credite sau o calificare. Modelul actual de acces deschis, care permite oricui să se înscrie într-un MOOC, constituie o provocare condiționată de recunoașterea faptului că nu toată lumea



este pregătită în mod adecvat, la nivelul cunoștințelor și abilităților pe care le posedă, să se implice în studierea unui MOOC. Modul de învățare informal, în mare măsură de sine stătător, în MOOC, și lipsa de sprijin și/sau de conexiuni interpersonale pe durata unui curs, în ciuda faptului că aceste cursuri sunt deschise oricui, denotă faptul că oportunitățile de învățare, în realitate, se referă la cei ce posedă cunoștințe, abilități și predilecții necesare pentru a studia în mod independent.

Beneficiile MOOC pentru profesori sunt descrise în diferite lucrări [6; 4; 7]. Analiza acestor resurse web și experiența academică permit autorului să invoce câteva beneficii care vin în favoarea cursurilor MOOC ca mediu de învățare adecvat pentru dezvoltarea cadrelor didactice.

- **Cunoștințe noi sau actualizate.** Profesorii sunt frecvent impuși să studieze ceva nou, fie strategii de predare-învățare-evaluare, fie subiecte noi, sau să-și dezvolte competențele digitale. Este nevoie de timp și de efort pentru a face față acestor provocări din mers. MOOC oferă profesorilor posibilitate să studieze temele necesare într-un mod structurat. Provocarea constă în a găsi exact subiectele necesare și la timpul potrivit.

- **Surse de materiale didactice.** Conținutul MOOC poate fi folosit de profesori în propria lor predare. Acest lucru se poate face direct, dacă conținutul se află sub licență Creative Commons [1], sau indirect, deoarece profesorii pot urma legăturile și resursele din cursul MOOC și le pot încorpora în activitățile didactice la clasă. Utilizarea eficientă a acestor resurse depinde de măiestria cadrelor didactice.
- **Varietate de oportunități și opțiuni.** Piața MOOC se dezvoltă foarte repede: în fiecare an apar noi cursuri, iar provocarea pentru profesori constă în a găsi cursuri potrivite pentru necesitățile lor.
- **Conținuturi adecvate.** Cursurile MOOC sunt deschise pentru utilizatori. Profesorii au acces la descrierea cursurilor și pot să se înscrie în cursurile pe care le consideră potrivite nevoilor lor. Conținutul este transparent, dar devine disponibil în totalitate pe parcursul perioadei de desfășurare. Chiar dacă profesorii nu realizează sarcinile, ei pot utiliza conținuturile în scopuri didactice.
- **Calitatea cursurilor MOOC.** Cele mai recente cursuri MOOC sunt

oferite de instituții cu renume, care dispun de o metodologie bine stabilită pentru elaborarea de cursuri electronice și de echipe bine pregătite, astfel încât calitatea cursurilor nu este o problemă. În plus, pilotarea cursului implică cursanți motivați și deschiși, care își aduc contribuția la calitatea și actualizarea cursurilor. Provocarea legată de calitate constă în faptul că nu există o relație directă între calitatea cursului și numărul de absolvenți. Participanții care abandonează cursul au diferite motive pentru a face acest lucru, nu neapărat corelate cu calitatea cursului.

- **Stabilirea unei comunități a profesorilor.** Implicarea într-un curs MOOC înseamnă interacțiune și colaborare cu colegii interesați de aceleași subiecte. Activitățile din curs pot conduce la apariția unei comunități de profesori care să facă schimb de idei, metode și bune practici concomitent cu realizarea activităților proprii de predare-învățare-evaluare, pentru fortificarea cunoștințelor și reflecțiilor proprii.
- **Dezvoltarea competențelor digitale.** Profesorii înscriși într-un curs MOOC sunt expuși la o

varietate de instrumente tehnologice, implementate într-o abordare pedagogică adecvată. În consecință, ei își dezvoltă competențe digitale necesare pentru propria lor practică didactică. Beneficiul constă în punerea în aplicare a competențelor dobândite în activitățile la clasă.

- **Dezvoltarea competențelor didactice.** Profesorii pot să se inspire în mod intenționat din cursurile MOOC studiate în privința noilor metode de dezvoltare a unui mediu atractiv de predare și învățare pentru studenții lor, inclusiv cu implementarea TIC. Probleme ar putea apărea la implementarea acestor metode, în cazul în care colegii sunt reticenți și nu doresc actualizări.
- **Modele de utilizare a resurselor educaționale deschise.** Cursurile MOOC folosesc, de obicei, resurse deschise sau oferă legături cu portaluri RED, ce îmbogățesc repozitoriul de materiale didactice pe care profesorii le pot utiliza în clasă. Reversul medaliei este că RED sunt mai puțin cunoscute în rândul profesorilor și ar trebui depus efort pentru a promova acest concept.
- **Timp și spațiu.** Deoarece MOOC sunt furnizate electronic la distanță,



profesorii nu trebuie să părăsească locul de muncă. Ei au posibilitate să-și planifice timpul și pot studia în propriul lor ritm, combinând responsabilitățile de profesor cu cele de cursant, pentru a învăța lucruri noi. Dilema pe care trebuie să o soluționeze profesorii constă în a găsi timp pentru studii, deoarece eforturile de a studia un curs necesită timp, indiferent de modul de realizare. În cazul MOOC, acest timp include o perioadă mai lungă, cursantul nefiind impus să respecte ore fixe pentru studii.

- **Finanțare.** În prezent, cursurile MOOC sunt oferite în mare parte în mod gratuit. Taxe sunt percepute doar pentru a obține certificatul de absolvire. Participarea gratuită oferă o oportunitate excelentă de dezvoltare profesională pentru profesori, deși aceasta nu reprezintă o garanție pentru finalizarea cursului.

Argumentele enumerate în favoarea cursurilor MOOC în calitate de soluție pentru dezvoltarea continuă a profesorilor reprezintă un imbold puternic pentru elaborarea și promovarea unor cursuri online deschise masive, în ciuda provocărilor menționate. Există și alte variabile care trebuie luate în considerare în primul rând atunci când se investighează potențialul

MOOC pentru dezvoltarea profesorilor. Acești factori se referă la pregătirea cadrelor didactice pentru a studia în cadrul cursurilor MOOC în contextul lor specific, precum și la principiile de proiectare adecvate acestui public-țintă.

Utilizarea MOOC ca platforme de predare și învățare în formarea continuă a cadrelor didactice este destul de promițătoare [2; 5; 10]. Succesul depinde de modul în care MOOC sunt utilizate pentru a susține diferitele obiective și cerințe ale profesorilor. Întrucât profesorii reprezintă un grup-țintă specific de cursanți, implementarea MOOC în dezvoltarea cadrelor didactice ar putea reprezenta un potențial neexploatat de cercetare pentru elaboratorii de MOOC în scopul sporirii beneficiilor, recompensării eforturilor și atenuării riscului de eșecuri.

Există diverse categorii de cursanți: profesori care au deja experiență în învățământ, dar au nevoie de perfecționare; profesori care necesită reorientare din cauza schimbării curriculumului și profesori interesați de dezvoltare în carieră. Profesorii au caracteristici specifice în ceea ce privește procesul de învățare și se presupune că cursurile MOOC concepute pentru nevoile lor ar trebui să aibă succes și rate satisfăcătoare de finalizare. În proiectarea și furnizarea de MOOC pentru profesori, este nevoie de îmbunătățirea anumitor parametri



și aspecte favorabile, cu scopul de a obține rezultate bune [10; 7].

Aspectul pozitiv este legat de caracteristicile profesorilor în rol de cursanți. Or, profesorii sunt obișnuiți să învețe, sunt în cunoștință de cauză, sunt cursanți motivați și autodirecționați. Deși nu există cerințe de admitere pentru înscrierea la MOOC, profesorii interesați de propria dezvoltare profesională continuă au deja experiență și cunoștințe inițiale necesare. Ei posedă experiență de predare-învățare-evaluare, ceea ce îi face încrezători în forțele proprii, fiind apti de a împărtăși ceea ce cunosc și de a facilita procesul de învățare a altora. Autodirecționarea se referă la faptul că profesorii își stabilesc obiective profesionale individuale și caută oportunități care le-ar permite să realizeze aceste obiective.

Intențiile de dezvoltare profesională variază în funcție de nevoile individuale ale cadrelor didactice. Domeniul de recalificare ar putea fi diferit pentru profesorii mai experimentați, care au dorința de a-și îmbogăți cunoștințele și abilitățile, față de profesorii mai puțin experimentați, care necesită cunoștințe și deprinderi de bază sau intermediare. Motivația este intrinsecă, determinată de nevoia proprie de dezvoltare și condiționată de cerințele sistemului educațional. Profesorii pot studia în cadrul unui MOOC din diferite motive, nu în mod special pentru a definitiva studiile și a obține

un certificat. Obiectivele și motivele profesorilor pentru dezvoltarea profesională ar trebui identificate prin intermediul unui chestionar, înainte de elaborarea cursului MOOC sau la etapa de înregistrare, cu scopul de a face modificări pe parcurs, în conformitate cu necesitățile participanților.

Echipa de proiect a investigat opiniile cadrelor didactice cu privire la cursurile digitale printr-un chestionar online. În sondaj au fost implicați circa 1300 de profesori din România și 440 de profesori din Moldova.

Analiza răspunsurilor a demonstrat că circa 90% din respondenți intenționează să învețe pentru a-și actualiza cunoștințele, adică sunt interesați de dezvoltarea profesională continuă; aproximativ 75% sunt dornici să fie înscriși în cursuri digitale pentru realizarea intențiilor menționate. Cele mai interesante și mai solicitate subiecte pentru studii, alese de către profesori din domeniile propuse, au fost: implementarea instrumentelor TIC în educație, soft educațional și aplicații specifice cu exemple practice; e-didactica și strategii de învățare și evaluare.

În acest articol au fost investigate premisele de utilizare a cursurilor masive deschise online în formarea profesională a cadrelor didactice, întrucât această inițiativă este nouă pentru domeniul educațional din Moldova. Rezultatele cercetării sunt în favoarea implementării MOOC pentru dezvoltarea continuă a profesorilor. Proiectarea pedagogică, precum și



necesitățile profesorilor sunt variabile importante în succesul unui curs MOOC. Timpul va dovedi dacă premisele inițiale vor deveni realitate și dacă profesorii vor valorifica și accepta aceste cursuri pentru dezvoltarea lor.

Bibliografie

1. About the Licenses [online], [citată 07.01.2020]. Disponibil: <https://creativecommons.org/licenses/>
2. BATES, A. Teaching in a digital age: Guidelines for teaching and learning [online], [citată 22.01.2020]. Disponibil: <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>. 516 p.
3. Codul Educației al Republicii Moldova [online], [citată 21.01.2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>.
4. COFFMAN, K. The professional development advantages of MOOC [online], [citată 05.11.2019]. Disponibil: <https://www.delcor.com/resources/blog/the-professional-development-advantages-of-moocs>.
5. FYLE, C.O. Teacher Education MOOCs for Developing World Contexts: Issues and Design Considerations. Proceedings of The Sixth Conference of MIT's Learning International Networks Consortium [online], [citată 24.10.2019]. Disponibil: <https://linc.mit.edu/linc2013/proceedings/Session3/Session3Fyle.pdf>.
6. HOLOTESCU, C., GROSSECK, G. MOOCs: State of the art [online], [citată 16.11.2019]. Disponibil: <https://novamooc.uvt.ro/wp-content/uploads/2016/12/Guide-MOOC-State-of-the-art.pdf>. 82 p.
7. JOBE, W., OSTLUND, C., SVENSSON, L. MOOCs for professional teacher development, Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Proceedings. March 2014, pp. 1580 -1586 [online], 2018 [citată 22.11.2019]. Disponibil: <https://www.learnlib.org/p/130997/>.
8. KENNEDY, J. Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A Research Review. În: Journal of Interactive Online Learning. Vol. 13. N 1. Spring 2014 [online], [citată 17.12.2019]. Disponibil: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/13.1.1.pdf>.
9. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general [online], [citată 23.02.2020]. Disponibil: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf.
10. VIVIAN, R., FALKNER, K., FALKNER, N. Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development, Research in Learning Technology. V. 22 [online], 2014 [citată 11.02.2020]. Disponibil: <http://hdl.handle.net/2440/86483>.



**Interdisciplinaritate. Retrospectivă,
actualitate și perspectivă**

**Interdisciplinarity. Retrospective, present
and perspective**

**Aniela Amihălăchioae, doctorandă;
Ludmila Ursu, doctor în pedagogie,
profesor universitar,
Catedra de pedagogia învățământului
primar,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,
UPS Ion Creangă, Chișinău**

CZU: 001.2:37.01

Rezumat

Prezentul articol relevă problema evoluției conceptului de „interdisciplinaritate” de la premisele arhaice până în actualitate. Se face o trecere în revistă a celor mai importante momente istorice în apariția conceptului de „interdisciplinaritate”. În contextul actual, se abordează varii aspecte ce țin de interdisciplinaritatea științifică și cea pedagogică, ajungându-se la concluzia despre perspectivele interdisciplinarității ca factor comun pentru dezvoltarea cercetării și a educației, raportat în mod interdependent la societate și personalitate.

Cuvinte-cheie: interdisciplinaritate, interdisciplinaritate științifică, interdisciplinaritate pedagogică, integrare curriculară, intradisciplinaritate, multidisciplinaritate, transdisciplinaritate.

Abstract

The present article highlights the problem of the evolution of the concept of interdisciplinarity from the archaic premises to the present. An overview of the most important historical moments is made in the appearance of the concept of interdisciplinarity. In the current context, various aspects related to scientific and pedagogical interdisciplinarity are addressed, reaching the conclusion about the perspectives of interdisciplinarity as a common factor for the development of research and education, interdependently related to society and personality.

Keywords: interdisciplinarity, scientific interdisciplinarity, pedagogical interdisciplinarity, curricular integration, intradisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinary.

Structura morfematică a cuvântului *interdisciplinaritate* include rădăcina *disciplină*, cu înțelesul de „ramură a unei științe, știință; obiect, materie de învățământ” [13, p. 262]; prefixul *inter-*, cu sensul de „element prim de compunere care

are semnificația „între” [Idem, p. 444]. De aici, definițiile în diverse dicționare. De exemplu:

- „*interdisciplinar*: care aparține la două sau mai multe discipline; care stabilește relații între două sau mai multe discipline; care este bazat, alcătuit, descoperit sau care rezultă din transferul de concepte și (sau) metode dintre două sau mai multe discipline” [Ibidem];
- „*interdisciplinaritate*: un proces de coordonare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristice actualei etape de dezvoltare a cunoașterii în care disciplina păstrează autonomia, specialitatea și interdependența relativă și în același timp se integrează în sistemul global de cunoștințe” [1, p. 359].

Aducem în continuare alte definiții relevante remarcate în surse actuale din diverse domenii:

- „Interdisciplinaritatea vizează o interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării” [24].

- „Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere” [11].
- „Interdisciplinaritatea reprezintă un veritabil principiu organizațional care, reunind imperativul normativ cu cel intențional și cu cel teologic, oferă teze, metode și reguli unitare, comune pentru coordonarea unui grup de discipline diferite” [32, p. 27].
- „Idea de bază a interdisciplinarității constă în faptul că, pe de o parte, aparatul conceptual și metodologic al multor discipline este utilizat în interconexiune pentru a examina o temă, o problemă, dar mai ales pentru a dezvolta competențe integrate/transversale/cheie/cross-curriculare. Pe de altă parte, la nivelul interdisciplinar, apar deja transferurile metodologice și conceptuale dintr-o direcție în alta” [3, p. 126].

Se constată că, deși nu există o definiție universal valabilă pentru interdisciplinaritate, fiind acceptate anumite diferențe, în funcție de cadrul de discuție propus, în literatura științifică se evidențiază două perspective de definire a acestui concept:



- *perspectiva epistemologică* se referă la intersecția teoretico-metodologică a disciplinelor în procese de cercetare și de educație/învățare; din această perspectivă, interdisciplinaritatea reprezintă una dintre cele mai importante și complexe probleme pentru dezvoltarea științei, în general, și a științelor educației și învățământului, în special;
- *perspectivă pragmatică* vizează procesul de aplicare a soluțiilor elaborate prin cooperarea mai multor științe la adoptarea de decizii, acțiuni; din această perspectivă, interdisciplinaritatea coroborează la soluționarea problemelor globale aferente problematicii lumii contemporane.

Aceste perspective, clar determinate în zilele noastre, s-au reliefat treptat pe parcursul istoric al evoluției cercetării științifice. În studiul „Interdisciplinaritatea în știința contemporană” [22], R. Vulcănescu evidențiază trei etape istorice în evoluția conceptului de „interdisciplinaritate”, pe care le explicităm în continuare în baza analizei izvoarelor bibliografice.

➤ **Etapa interdisciplinarității empirice**, atestată în antichitate și feudalism, se caracterizează prin investigații

complexe, dar naive, de tip magicosmologic, proștiințific.

Dezvoltarea omenirii de la stadiul de războinici până la scribii antici a generat premisele deschiderii către o formă arhaică a interdisciplinarității, apărută în Grecia Antică și constituită ca o abordare holistică a unor modele conceptuale, etice și morale în contextul relației educator – discipol. În primele faze ale educației, când un copil se considera bun dacă își reprima voința și jocul, devenind un bun ascultător al cerințelor adulților, a apărut *ideea educației universale*, care presupunea că învățacelul trebuie să aibă doar cunoștințele strict necesare din științele pământului sau umane.

Platon (427 î.Hr. -cca 347 î.Hr.) a fost primul care a susținut uniunea filosofiei cu științele și integrarea în științe a elementelor cunoașterii din filosofie. Acesta considera că în ceea ce privește Universul, dar și ființa umană, există o parte a științei cu o geneză necunoscută – *știința universală*, care „este atemporală și imuabilă pentru că există independent” [Apud 2, p. 54].

Aristotel (384 î.Hr.-322 î.Hr.) vedea aceleași idei în matematică și filosofie, dar avea propria viziune despre metafizică. Pentru el, metafizica era fundamentală, stând la baza tuturor fenomenelor naturale, precum și a domeniilor științifice ulterior extinse. „Deși neagă posibilitatea existenței *științei universale* platoniene, acesta își



menține gândirea logică, arătând erorile prietenului său (Platon): separarea generalului de particular; teza participării (lucrurile sensibile participă la ideea în sine de lucru); teza reamintirii” [Iidem].

Ideea primară de interdisciplinaritate, implementată în școlile antice, în cea greacă și în cea romană, s-a transmis în învățământul medieval sub forma ansamblurilor de discipline înrudite care, totuși, erau studiate separat: *trivium* – gramatică, retorică și dialectică; *quadrivium* – aritmetică, geometrie, astronomie și muzică. De remarcat că ideea a fost preluată până în sec. XIX, pe baza acesteia fiind grupate domeniile propuse a fi studiate în școli și universități: discipline științifice – astronomia, geografia, fizica, aritmetica, geometria; discipline moral-religioase – religia, economia casnică, teoria morală, maniere civilizate; discipline umaniste – gramatica, scrisul, retorica, poezia; discipline artistice – muzica și pictura [30, pp. 174-193].

Secolele XVI-XIX, remarcate prin expansiunea erei industriale în Europa, au acutizat nevoia de integrare a domeniilor de cunoaștere și de combinare a acestora pentru explicarea cât mai precisă a fenomenelor și problematicii din acele vremuri. Menționăm câțiva dintre gânditorii de valoare care au emis idei incipiente privind interdisciplinaritatea.

- **R. Descartes** (1596-1650) a inițiat metoda universală de conducere a rațiunii, punând bazele rolului deosebit de important al matematicii în cadrul altor discipline, precum și în întreaga gândire. Descartes a fost primul care a interferat două discipline considerate până atunci independente – mecanica și matematica –, dar și două discipline matematice diferite – algebra și geometria. Astfel, a creat geometria analitică – o „interdisciplină” care se ocupă de studierea geometriei din punctul de vedere al ecuațiilor algebrice descrise de drepte, plane, curbe, precum și al pozițiilor unui punct în plan [12].

- **B. Spinoza** (1632-1677) a avut cel mai important aport în întemeierea metafizică a valorilor bazate pe deducția geometrică, aici referindu-ne la geometria euclidiană [29].

- **G. W. von Leibniz** (1646-1716) merită o atenție specială, deoarece a perceput o relație reală între matematică, fizică și biologie. El face legătură dintre unele pasaje din opera sa „Monadologie” și rezultatele descrise de unii cercetători din alte domenii: medicul și zoologul *J. Swamerdam*, anatomistul și fizicianul *M. Malpighi*, naturalistul *A. von Leeuwenhoe* [6; 20].

- **I. Kant** (1724-1804), în cadrul cercetării sale filosofice, își pune următoarea întrebare retorică: „Cum este metafizica

posibilă ca știință?”. El evidențiază legătura strânsă dintre științele cele mai importante pe vremea sa: matematica (geometria euclidiană și algebra) și fizica (galileo-newtoniană) [18; 19].

În aceeași perioadă, și în spațiul românesc se atestă primele cercetări interdisciplinare [Apud 17].

- **D. Cantemir** (1673-1723) a fost întâiul scriitor care a abordat teme din mai multe perspective disciplinare, găsind conexiuni între acestea. În scrierile sale fuzionează idei din filosofie, geografie, istorie, religie și lingvistică, acestea fiind preocupările principale ale gânditorilor din acele vremuri, dar existând și un mare interes pentru matematică și științele medicale. Se evidențiază ca relevante în aspect de interdisciplinaritate operele „Divanul sau gălceava înțeleptului cu lumea” (1698); „Istoria imperiului otoman” (1714-1716); „Descriptio Moldaviae” (1716); „Hronicul vechimii moldo-vlahilor” (1717); „Sistemele religiei mahomedane” (1722).

- **B.P. Hașdeu** (1838-1907) a folosit numeroase paralele și ipoteze demonstrative de relație interdisciplinară pentru analiza unor subiecte din arheologie, numismatică, istorie, etnografie ș.a. Menționăm ca relevante în aspect de interdisciplinaritate operele „Istoria critică a românilor” (1872); „Cuvente den bătrâni” (1878-1879);

„Etymologicum magnum romaniae” (1887-1898).

➤ **Etapa interdisciplinarității restrânse**, caracteristică pentru perioada modernă, s-a manifestat la începutul sec. XIX prin abordări limitate și izolate, iar din a doua jumătate a sec. XIX – prin descoperiri interdisciplinare importante, de natura unor legi universale și particulare ale evoluției naturii fizice, sociale și psihice.

Prima jumătate a sec. XX a fost marcată de o continuă amplificare a abordărilor interdisciplinare în cercetare. Dovada cea mai elocventă este constituirea a 14 consilii de cercetare, care doreau inițierea unei colaborări și uniuni a cercetătorilor din diverse domenii: biologie, matematică, medicină, fizică, chimie etc. Legăturile între discipline încep să capete un nou sens prin activitatea organizațiilor enumerate mai jos.

- **Consiliul American al Societăților Învățate** (*American Council of Learned Societies*) a fost înființat în 1919 în SUA, pentru a participa la formarea în Europa a *Uniunii Internaționale a Academiilor* [28].

- **Noua școală de cercetare socială** (*New School for Social Research-NSSR*) a fost creată în același an la New York, ca un colegiu în componența *The New School*, oferind numeroase oportunități cercetătorilor și studenților pentru colaborări inovatoare, în special pe latura intersecției politicii cu

teoria socială, economia și pedagogia [28; 16].

- În 1923, la o întâlnire organizatorică în cadrul NSSR, s-a inițiat planificarea „Enciclopediei de Științe Sociale”, din 15 volume (Macmillan, 1930-1935) [28; 16; 14; 2]. La o altă întâlnire, în același an, la New York, reprezentanții a patru societăți de științe sociale au înființat *Consiliul pentru Cercetare Științifică Socială (The Council for Social Scientific Research)*, la care s-au adăugat, pe parcurs, alte trei asociații profesionale, după cum afirmă în articolul său *D.L. Sills* (1920-2015). Scopul declarat al acestor organizații a fost de a stimula și coordona cercetarea, în special cea ce se numește acum *cercetare interdisciplinară*: „În consecință, este rezonabil să ne așteptăm ca documentele fondatoare și declarațiile timpurii ale vremii să includă cuvântul *interdisciplinar* pentru a descrie această intenție” [28, p. 86]. Totuși, se susține că politica acestui consiliu privind intercooperarea cercetărilor s-a dovedit a fi iluzorie [Idem, p. 37].

După unii oameni de știință, anii 1920-1930 ar fi cei mai importanți pentru reliefarea termenului *interdisciplinaritate*. În alte opinii, conceptul dat a apărut cu mult înainte de a fi definit de un cuvânt cu sens propriu.

- *R. Franck* susține că acest termen a fost abreviat la începutul anilor 1920, în cadrul celor șapte societăți disciplinare ale *Consiliului pentru Cercetare Științifică Socială*, axat pe planul social privind sărăcia și crima de război. Ea a descoperit, într-un raport din 1871 al Academiei Naționale de Științe, că investigația lui A. Mayer în legătură cu „interfiliera științelor aparent divergente”, precum și conceptul avocatului Academiei Naționale de Științe din 1909 privind „trecerea disciplinelor” sunt printre primele idei despre interdisciplinaritate [16].

- *D.L. Sills* descoperă originile termenului *interdisciplinaritate* în documentele timpurii ale *Academiei Naționale de Științe din Washington*:

- în raportul Consiliului pentru anul 1925, se afirmă: „în mod obișnuit, Consiliul se va ocupa numai de probleme care implică două sau mai multe discipline”;
- în declarația adoptată la Conferința de la Hanovra din 1930 se proclamă: „este probabil că interesul Consiliului va continua să fie puternic în direcția acestor anchete interdisciplinare”;
- drept continuare a relatării despre cursul cercetării interdisciplinare, în 1937, sociologul L. Wirth de la Universitatea din Chicago, a trebuit să pregătească raportul cu privire la istoricul activității sale în cadrul

Consiliului, acesta având doar cuvinte dure la adresa ambițiilor pentru cercetarea interdisciplinară; din păcate, raportul Wirth nu va fi publicat niciodată, părere susținută și de consilierul emerit al personalului Consiliului, E. C. Isbell, astfel că utilizarea în acest raport a termenului vizat nu poate fi considerată dată istoric;

- „mai târziu, în decembrie 1937, o notă despre disponibilitatea burselor Consiliului retipărite în Jurnalul de Sociologie Educațională se referă la „instruirea de natură interdisciplinară”; aceasta este considerată în prezent cea mai veche atestare publicată a cuvântului *interdisciplinar* [28].

➤ **Etapa interdisciplinarității extinse** a demarat la jumătatea sec. XX, prin amplificarea vertiginoasă a conexiunilor dintre diferite științe pe fondul dezvoltării rapide a fiecăreia.

- În 1972, în cadrul colocviului OECD *Interdisciplinaritatea – probleme de învățământ și cercetare în universități*, **J. Piaget** (1896-1980) propune adăugarea termenilor *înăuntrul disciplinelor și dincolo de discipline*. Acest moment poate fi privit ca unul de cotitură în istoria științei, pornind de la care interdisciplinaritatea va deveni:

- „un nou obiect de cercetare pentru o disciplină în formare;

- dialog între profesioniști;
- alianță conjuncturală între diferite ramuri, cu scopul de a demonstra sau soluționa diverse probleme apărute în cadrul acestora;
- intervenția critică și analitică a unor noțiuni dintr-un sector în altul; pe scurt, o problemă poate avea diverse unghiuri de perspectivă, precum și moduri diferite de rezolvare, folosindu-ne de tot ceea ce cunoaștem din cadrul mai multor discipline” [24, p. 138].

- Remarcabilă este abordarea interconectării disciplinelor în cadrul dezbaterii organizate la *Centrul Royaumont pentru știință*, în 1975. Aici, s-au discutat opiniile și examinările lui **J. Piaget** și **N. Chomski**, acestea fiind cele mai relevante pentru dezvoltarea ulterioară a interdisciplinarității, dar au mai fost și interlocutori din alte domenii: antropologie, biologie, fizică, chimie fizică, biologie moleculară, comunicații celulare, etologie, filosofie, pedagogie, genetică celulară și moleculară, inteligență artificială, lingvistică, logică, matematică, neurobiologie, sociologie, științe ale educației ș.a. După mai multe discuții, majoritatea participanților s-au „retras” pe propriile domenii de specialitate [21].

- La simpozionul UNESCO privind interdisciplinaritatea în educația generală,



desfășurat la Paris în iulie 1985, **L. D'Hainaut** a prezentat un raport cu scopul de a analiza, discuta și propune spre aplicare integrarea lecțiilor în învățământul preuniversitar. Ideea principală, prezentată în raport, proclama, ca scop pentru educația preuniversitară, amplificarea unor cunoștințe ce pot fi integrate în realitate și pot constitui un prag de susținere și evoluție psihologică și socială a individului [14].

Estimăm că, începând cu a doua jumătate a sec. XX, descoperirile unificatoare ale științei, împreună cu augmentarea epistemologiei, elimină barierele dintre discipline și domenii științifice. Cercetătorii ajung să înțeleagă că unitatea ontologică a științelor constituie fundamentul epistemologic al interdisciplinarității, spre deosebire de sec. XIX și începutul sec. XX, care au fost marcate de multitudinea specializărilor autonome [8; 22].

Printre gânditorii sec. XX care au abordat aspecte interdisciplinare, se evidențiază următorii cercetători din spațiul românesc.

- **D. Gusti** (1880-1955) a realizat mai multe cercetări pentru elaborarea unor monografii despre comuna Goicea Mare din Oltenia, trecând de la cercetarea cu caracter pluridisciplinar la cea cu caracter colectiv și interdisciplinar. Scrierile sale conțin elemente și noțiuni din mai multe discipline,

dar având același scop: descrierea unei zone din perspectivele culturală, geografică, istorică, religioasă, etnografică. Sunt relevante, în aspect de interdisciplinaritate, operele „Enciclopedia României (în patru volume)” (1938-1943); „Nerej, un village d'une region archaique” (1939); „Clopotiva, un sat din Hațeg” (1940); „Drăguș, un sat din Țara Oltului (Făgăraș)” (1941) [26].

- **M. Eliade** (1907-1986) este unul dintre cei mai cunoscuți adepți ai cercetării interdisciplinare, în majoritatea scrierilor sale regăsindu-se îmbinate religia și filosofia. M. Eliade pune în evidență ideea despre întrepătrunderea disciplinelor: „pentru a sesiza sensul unei forme religioase și dezvoltarea ei istorică, cercetătorul trebuie să utilizeze căile și rezultatele a numeroase discipline: fenomenologie, istorie, sociologie, psihologie etc.” [Apud 17, p. 84].

- **H.H. Stahl** (1901-1991) este autorul unora dintre primele lucrări din lume despre cercetările interdisciplinare, în care realizează cercetări comparative ca istoric, sociolog, demograf, geograf: „Tehnica monografiei sociologice” (1934); „Nerej, un village d'une region archaique” (1939) [Idem, p. 83].

- **G. Văideanu** (1924-2014) poate fi considerat unul dintre autorii de cea mai mare valoare privind abordările interdisciplinare în științele educației din



România secolului XX. Putem remarca, de exemplu, „Educația la frontiera dintre milenii” [25] și „Conținutul educației, perspective mondiale până în anul 2000” [31].

- **B. Nicolescu** (n. 1942), una dintre cele mai remarcabile personalități contemporane ale României, fizician și filosof, considerat „părintele transdisciplinarității”, a înființat în 1987, la Paris, *Centrul Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare (CIRET)*, ajutând la crearea de centre și grupuri de cercetare transdisciplinare peste tot în lume. În lucrarea sa conceptuală *Transdisciplinaritate (manifest)* (1999), interdisciplinaritatea, ca și disciplinaritatea, multidisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, este declarată ca una dintre „cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii” [23].

Secolele XX-XXI sunt marcate de apariția multiplelor ramuri de cercetare, precum și a diverselor sectoare în educație, care nu mai respectă disciplinele tradiționale. De exemplu, apare teoria informației, care corelează biologia și termodinamica, precum și biochimia, sau biomatematika, neuroștiința, biologia computațională, economia informatică etc. *M. Malitza* (1977) subliniază că „evoluția preocupărilor umane a dat naștere la noi grupări ale domeniului deja explorat, iar

experiența reînnoită continuu dă naștere entităților hibride noi care, pentru a fi înțelese, necesită o examinare simultană a diferitor discipline și formularea de noi concepte. Această decompartmentalizare și reorganizare a disciplinelor conduce astăzi la integrații care recent păreau incompatibile și sugerează ceea ce *I. Prigogine* și *I. Stengers* (1979) numesc o „nouă alianță între științele naturii și științele umane” [Apud 4, p. 51].

Fundamentele teoretice ale interdisciplinarității, la nivelul actual al cunoașterii, pot fi exprimate sintetic prin următoarele:

- „se bazează antologic pe unitatea esențială a diferitor domenii de studiu ale științei, pe noțiuni de ordin epistemologic (fapt științific, concept, judecată, raționament, lege, metodă, teorie sunt comune tuturor disciplinelor);
- conceptul de studiu al disciplinelor devine tot mai abstract și permite stabilirea izomorfismelor și omomorfismelor epistemologice ale unei științe în altă știință, în vederea dezvoltării;
- se atestă interdependența relativă a teoriilor în raport cu faptele” [Apud 17, p. 86].

Interdisciplinaritatea devine o „metadisciplină” la începutul secolului XXI,



când acest fenomen ia o mare amploare, descoperindu-se că analiza unui fenomen sau a unei legi, sau a unei problematice este mai bine documentată dacă se face din diverse perspective și pentru diverse domenii, decât unilateral, atât în cercetare, cât și în educație. În acest aspect, se diferențiază interdisciplinaritatea științifică, abordată din punctul de vedere al cunoașterii științifice, și interdisciplinaritatea pedagogică, abordată din punctul de vedere al cunoașterii prin învățare. Totodată, se atestă și implicații reciproce între aceste categorii ale interdisciplinarității.

• **Interdisciplinaritatea științifică** poate fi de tip sintetic sau conceptual:

- **interdisciplinaritatea sintetică** este bazată pe crearea punților de legătură între discipline științifice, cu scopul explicării unor fenomene sau a unor problematice întâlnite în viața reală, sau la nivel teoretic [15, p. 4]; implicațiile în domeniul pedagogic vizează conținuturi de învățare care se pot regăsi ca parte de studiu în mai multe discipline de învățământ sau pot genera o nouă disciplină de învățământ;
- **interdisciplinaritatea conceptuală** presupune existența unor teme de cercetare ce nu sunt specifice unui domeniu singular, ci se regăsesc în mai multe discipline științifice [Idem];

implicațiile în domeniul pedagogic vizează formarea unor competențe transversale/transdisciplinare/cross-curriculare, precum gândirea critică, analiza, sinteza etc. în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ.

Interdisciplinaritatea științifică a fost analizată și din alte puncte de vedere. De exemplu, *H.*

Hechhansen delimitează interdisciplinaritatea eterogenă, auxiliară, componentă complementară, unificatoare și chiar pseudointerdisciplinaritatea, iar *M. Boisot* consideră că interdisciplinaritatea este de tip liniar, structurat sau restrictiv [Apud 17, p. 85]. Cea mai cunoscută clasificare îi aparține lui *B. Nicolescu*, care distinge **trei grade ale interdisciplinarității**:

- **aplicativă**, bazată prin transferul de metode specifice unui domeniu teoretic într-un domeniu aplicativ; de exemplu, ca rezultat al transferului metodelor fizicii nucleare în medicină, a fost creat un tratament pentru cancer;
- **epistemologică**, bazată pe transferul de metode generale de cunoaștere într-un domeniu specific; de exemplu, transferul metodelor din logica formală în legislația juridică generală;
- **generatoare de noi discipline**, de exemplu, transferul metodelor matematice în fizică a generat apariția fizicii matematice [23, p. 27].



Trebuie menționat că, deși interdisciplinaritatea elimină hotarele disciplinelor, finalitatea sa rămâne în arealul cercetării disciplinare. Mai mult decât atât, prin al treilea grad al său, interdisciplinaritatea declanșează o „explozie” de noi discipline.

- **Interdisciplinaritatea pedagogică** reflectă „ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului, studentului etc.” [9, p. 240].

Necesitatea interdisciplinarității în procesul de învățământ a fost explicată prin următoarele argumente: „interdisciplinaritatea este o condiție și o premisă a pertinentei conținuturilor educaționale; contracarează viziunea liniară și statică asupra lumii; oferă posibilitatea completării și restructurării noilor conținuturi educaționale; permite valorificarea cunoașterii non-formale și informale; este o modalitate de raportare la revoluția informațională; favorizează transferurile de la cunoaștere la acțiune, conducând la asumarea unui stil de viață eficient; este o măsură de apărare a caracterului integral și global al intelectului; este o modalitate de protejare a specificului uman în fața dominației tehnicii și tehnologiei” [Apud 7, pp. 143-144].

Funcțiile interdisciplinarității în instruire derivă din faptul că „oferă educabilului formarea unei imagini unitare asupra realității și dezvoltarea unei gândiri integratoare”:

- *funcția de selecție* constă în selectarea din mediu natural și social a unui domeniu de studiu și integrarea cunoștințelor derivate din alte domenii convergente, în funcție de relevanța lor pentru cunoașterea integrală;
- *funcția integratoare* face referire la conexiunile dintre obiectul predat cu domeniile vecine, prin implementarea noțiunilor din sfera formalului, informalului și nonformalului, valorificând propria experiență [11, pp. 77-79].

Latura aplicativă a interdisciplinarității pedagogice vizează modalitățile de **integrare** a disciplinelor la nivel metodologic, traducând scopurile cognitive în specificații didactice. Modurile în care se realizează integrarea au determinat diverse abordări de clasificare.

- În funcție de locul unde se produc procesele de integrare, interdisciplinaritatea se clasifică în:
 - *structurală*: procesele de integrare au loc la nivelul proiectării curriculare a programelor de studii;
 - *funcțională*, sau *operațională*: procesele de integrare au loc la nivelul aplicării



curriculumului, al proiectării de scurtă durată [3, p. 129].

- În funcție de domeniile integrate, interdisciplinaritatea poate fi realizată:
 - *intrasistemic* – atunci când integrăm cunoștințele din același domeniu;
 - *intersistemic* – când se realizează integrarea cunoștințelor din domenii diferite [Apud 27, pp. 174-175].

- În contextul impactului asupra educabilului, **R. Legendre** diferențiază două tipuri de interdisciplinaritate:

- *centripetă* – „cu accentul pe utilizarea în interacțiune a diferitor discipline pentru exploatarea unei teme sau pentru formarea unei competențe integrate”; de exemplu, disciplina opțională *Matematici financiare*, care formează competența profesională de educație financiară, folosind achizițiile dobândite anterior;
- *centrifugă* – „mută accentul de pe disciplină pe cel care învață, punând pe primul plan tipurile de achiziții integrate/interdisciplinare pe care acestea le va dobândi prin învățare” [Apud 5, pp. 125-127].

Gradul de profunzime al proceselor de integrare curriculară determină următoarele niveluri, care mai sunt numite, în literatura de specialitate, și pași spre transdisciplinaritate: *intradisciplinaritatea* (sau disciplinaritatea); *multidisciplinaritatea*

(sau pluridisciplinaritatea); *interdisciplinaritatea*; *transdisciplinaritatea* [3, p. 120]. În acest context, este important a delimita interdisciplinaritatea de respectivele concepte conexe [Apud 33, pp. 245-246]:

<i>Interdisciplinaritatea</i> se realizează pe baza transferului de metode de la o disciplină la alta; poate conduce la apariția de noi discipline.	<i>Multidisciplinaritatea</i> presupune studiul obiectului unei discipline prin metode specifice mai multor discipline.	<i>Transdisciplinaritatea</i> se deosebește de interdisciplinaritate și multidisciplinaritate prin finalitatea sa – înțelegerea lumii prezente –, finalitate ce nu se poate înscrie în studiul disciplinei. Finalitatea interdisciplinarității și a multidisciplinarității este întotdeauna cunoașterea disciplinei.
Interdisciplinaritatea multiplică granițele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează.	Multidisciplinaritatea rămâne delimitată prin granițele disciplinare, iar transdisciplinaritatea relevă și ceea ce se află înăuntru și dincolo de ele.	

În baza ideilor expuse mai sus, constatăm că **interdisciplinaritatea s-a constituit actualmente ca un factor comun de dezvoltare a cercetării, culturii și educației, raportat în mod interdependent la societate și la personalitate.**

Raportată la societate, interdisciplinaritatea conturează cadrul necesar pentru ca cercetarea științifică și educația să poată răspunde provocărilor lumii contemporane, care au caracter complex și integrat atât la nivelurile cauzelor și efectelor, cât și în ceea ce privește impactul asupra personalității fiecărui membru al societății: globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele etc.



Bibliografie

1. APOSTOL, P., BANU, I. et al. Dicționar de filozofie. București: Politică, 1978. 804 p.
2. BODEA, M. Premise ale interdisciplinarității. În: Journal for the Study of Religions and Ideologies, 2002, nr. 1, pp. 53-61.
3. CIOLAN, L. Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p.
4. CIOLAN, L. Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată, crosscurriculară. București: Centrul Educației, 2000, 2003. 200 p.
5. CIOLAN, L. Noi didactici în viziune transdisciplinară. Concepte fundamentale. București: Centrul Educația, 2000. 240 p.
6. COTTINGHAM, J. Raționalistii: Descartes, Spinoza, Leibniz. București: Humanitas, 1998. 304 p.
7. COSMA, M., COSMA, B.O. Elemente de pedagogie. Sibiu: Psihimedia, 2003. 356 p.
8. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 479 p.
9. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera, 2000. 398 p.
10. CUCOȘ, C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 2005. 319 p.
11. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 536 p.
12. DESCARTES, R. Descartes și spiritul științific modern. București: Editura Academiei Române, 1990. 200 p.
13. Dicționar enciclopedic. Chișinău: Cartier, 2004. 1674 p.
14. D'HAINAUT, L. Interdisciplinarity in General Education. UNESCO, 1986. 102 p.
15. DOCSOC. Excelență, inovație și interdisciplinaritate în studiile doctorale și postdoctorale în sociologie. Fondul Social European, 2013 [citat 24.11.2019]. Disponibil: http://docsoc.sas.unibuc.ro/wp-content/uploads/2013/09/DOCSOC_E2_Raport-cercetare-interdisciplinara.pdf
16. FRANK, R. Interdisciplinarity: The First Half Century. În: Issues in Interdisciplinary Studies, vol. 6, 1988, pp. 139-151.
17. JULA, A. Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, factori de creștere a calității învățământului universitar. În: Buletinul AGIR, 2004, an. IX, nr. 3, pp. 83-86.
18. KANT, I. Critica rațiunii pure. București: IRI, 1994. 606 p.



19. KANT, I. Prolegomene la orice metafizică viitoare care se va putea înfățișa drept știință. București: Humanitas, 2015. 292 p.
20. LEIBNIZ, G.W. Monadologia. București: Humanitas, 1994. 240 p.
21. MARE, C., POPA, E., POPA, I.A., TOADER, M. Teorii ale limbajului, teorii ale învățării: dezbateri dintre Jean Piaget și Noam Chomsky. București: Politică, 1988. 631 p.
22. MILCU, Șt., STAIKOVICI, V. (coord.) Interdisciplinaritatea în știința contemporană. București: Editura Politică, 1980. 399 p.
23. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Junimea, 2007. 177 p.
24. OECD. Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities. Washington, DC: OECD Publications Center, 1972. 307 p.
25. RASSEKH, Sh., VĂIDEANU, G. Les contenus de l'éducation: perspectives mondiales d'ici à l'an 2000, UNESCO. Paris. 1987. 200 p.
26. SCHIFIRNEȚ, C. Sociologia și știința națiunii în doctrina lui Dimitrie Gusti. În: Revista română de sociologie, serie nouă, anul XXIX, nr. 1-2, București, 2018, pp. 135-168.
27. SCOICARU, N. Modalități de asigurare a corelației interdisciplinare între disciplinele: matematică, fizică, chimie, biologie, informatică. În: Columna, 2017, nr. 7, pp. 173-189.
28. SILLS, D.L. A Note on the Origin of Interdisciplinary [citat 11.10.2019]. Disponibil: <https://items.ssrc.org/from-our-archives/a-note-on-the-origin-of-interdisciplinary/>
29. SPINOZA B. Etica demonstrată după metoda geometrică. București: Editura Științifică, 1957. 358 p.
30. STEINER R. Arta educației – metodică și didactică. Cluj-Napoca: Triade, 2001. 204 p.
31. VĂIDEANU G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Politică, 1988. 326 p.
32. VIERIU D. Interdisciplinaritatea științei administrației și a cercetării științifice a administrației. În: Administrarea publică, 2007, nr. 3. Pp. 25-28.
33. URSU L. et al. (coord.) Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. 272 p.



Profilul psihoemoțional al tânărului activ social

The psycho-emotional profile of the young social active

Maria Pleșca,
doctor în psihologie,
conferențiar universitar,
Catedra de psihologie,
Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială,
UPS Ion Creangă, Chișinău

CZU: 159.922.8/9

Rezumat

Activitatea socială a tânărului se axează pe două aspecte importante: trăsăturile de personalitate și cele afective. Activitatea socială se modelează din datele naturale și caracteristicile persoanei, care au fost formate și dezvoltate pe parcursul educațional, prin instruire și practicare. Cu alte cuvinte, ea arată calitatea, modul în care o persoană se referă la mediul social și modul în care aceasta este în măsură să rezolve problemele (atât proprii, cât și ale altor oameni). Pentru a reliefa profilul psihoemoțional și caracteristicile adolescenților activi, am realizat o cercetare cu caracter constatativ. Analiza rezultatelor sondajului ne-a permis să determinăm raportul cantitativ al conținutului,

caracteristicile emoționale și evaluative ale reprezentărilor care compun imaginea unei persoane active în plan social.

Cuvinte-cheie: trăsături de personalitate, adolescent, activitate socială, profil afectiv, emoție, reprezentare socială.

Abstract

The social activity of the young man focuses on two important aspects: personality traits and affective ones. The social activity is considered to be modeled from the natural data and characteristics of the person who were trained and developed during the education, education, training and practical processes. In other words, it shows the quality, the way in which a person refers to the social environment and the way he is able to solve the problems (both his own and his other people's). In order to highlight the psycho-emotional profile and the characteristics of the active adolescents, we conducted research with a definitive character. The analysis of the results of the survey allowed us to determine the quantitative report of the content, the emotional and evaluative characteristics of the representations that compose the image of a person active in the social plane.

Keywords: personality traits, adolescent, social activity, affective profile, emotion, social representation.



Activitatea socială poate fi abordată din două perspective principale. La început, ca trăsături de personalitate, după cum menționează Ș. Ionescu [2, p. 12]. Activitatea socială, sub acest aspect, reprezintă îmbinarea datelor naturale cu caracteristicile care au fost formate și dezvoltate în procesul educațional, de dezvoltare și activități practice [1, p. 108; 4, p. 34]. I. Neacșu susține că activitatea socială arată calitatea, modul în care o persoană se referă la mediul social și modul în care aceasta este aptă să rezolve problemele (atât personale, cât și ale altor oameni) [5, p.48]. M. Golu, G. Matthews, Ian J. Deary, M.C. Whiteman au elaborat altă accepțiune, conform căreia activitatea presupune implicarea cantitativă și calitativă a individului într-un sistem existent și funcțional al relațiilor sociale [1, p. 102; 4, p.45].

Tema activității sociale a individului, care poate fi definită drept capacitatea unei persoane de a produce transformări sociale semnificative în lume, bazate pe însușirea valorilor culturale și pe unitatea viziunii și activității asupra lumii, prezintă un interes deosebit și suscită interes științific în rândul cercetătorilor din domeniul psihologiei [3, pp. 579-603].

Pentru a reliefa profilul psihoemoțional și caracteristicile adolescenților social activi, am realizat o

cercetare cu caracter constatativ. Studiul a implicat liceeni și studenți din mai multe universități din orașul Chișinău. Subiecților din eșantionul de cercetare (care a inclus 200 de persoane), format din trei grupuri de respondenți (*implicați în activități de sport și turism, în activități cu profil umanitar (voluntari)* și cu *activitate socială incertă*), le-a fost solicitat să continue enunțul *O persoană activă este...* [6, p. 98].

Analiza rezultatelor sondajului ne-a permis să determinăm raportul cantitativ al conținutului, caracteristicile emoționale și evaluative ale reprezentărilor care compun imaginea unei persoane active în plan social.

În funcție de tipurile de activități sociale ale respondenților, frecvența mediilor a fost distribuită după cum urmează: la cei cu activități sportive și turistice, predomină, în proporție de 90%, caracteristicile semnificative; la 5%, cele emoționale și caracteristicile de conținut sunt atestate la 5%; la cei cu activitate umanistă, caracteristicile semnificative prevalează la 73,9%, cele emoționale – la 17,4%, iar cele de conținut – la 8,7%; la subiecții cu activitate incertă, caracteristicile semnificative se atestă în proporție de 68,1%, cele emoționale – la 4,2%, iar caracteristicile de conținut – la 27,6% (vezi figura 1). Datele obținute ne demonstrează prevalarea caracteristicilor esențiale în raport procentual la grupul adolescenților ce

practică activității sportive și turistice, a celor emoționale – în grupul adolescenților ce practică activității umaniste și caracteristicile evaluative sunt atestate în grupul celor cu activitate socială nedeterminată.

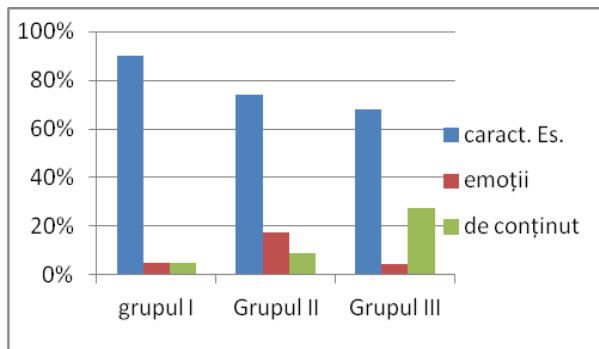


Fig. 1. Frecvența mediilor în funcție de tipurile de activități sociale ale respondenților

Acest lucru indică faptul că în grupul de adolescenți care practică activități sportive și turistice reprezentările studiate sunt caracterizate mai mult de indicatorii de valoare și semantici și mai puțin de cei emoționali, în comparație cu alte grupuri.

La reprezentanții grupului cu activitate socială umanistă, în comparație cu alți respondenți, predomină ideea unei persoane active, care este mai mult asociată cu emoțiile. Acestea sunt în principal caracteristici ale emoțiilor pozitive („amuzant”, „vesel”, „pozitiv”). Caracteristicile de conținut sunt mai mult exprimate în reprezentările subiecților cu activitate nedeterminată, ceea ce îi caracterizează ca având un model specific al unei persoane active, în comparație cu alți respondenți, după acest criteriu.

Pe lângă diferențierea caracteristicilor în funcție de criteriul calitativ, s-a făcut o distribuție a datelor în funcție de grupurile semantice prezentate respondenților, ceea ce a făcut posibilă calcularea frecvenței distribuției reprezentărilor în diferite grupuri (indicate mai jos între paranteze). Au fost diferențiate cinci grupuri semantice de reprezentări: caracteristici dinamice de personalitate, indicatori de creștere a imaginii de sine, indicatori care caracterizează persoana ca membru al unui grup social.

Tabelul 1. Distribuția caracteristicilor semantice

Activități sociale	Trăsături de personalitate	Dinamismul personalității	Membru al unui grup social	Activitatea ca proces	Stări
Sportive și turistice	0,3	0,25	0	0,05	0,4
Umanistă	0,35	0,2	0,2	0,11	0,15
Nedeterminată	0,23	0,23	0,21	0,17	0,15

După cum se poate observa din tabelul 1, cea mai mare distribuție de frecvență a caracteristicilor de personalitate este atestată la respondenții angajați în activități umanistice (0,35), în comparație cu adolescenții din celelalte grupuri de activitate. Probabil, acest lucru se datorează orientării sociale a activităților adolescenților activi în sfera umanistă, care, la rândul său, determină concentrarea atenției asupra trăsăturilor de personalitate.

Reprezentanții sferei umaniste de activitate încearcă să compileze personajul unei persoane folosind următoarele



concepte: „vesel” (0,11), „responsabil” (0,06), „vesel” (0,04) și „inteligent” (0,02).

Indicatorii care caracterizează dinamica dezvoltării și creșterea calitativă a unei persoane se regăsesc mai des în grupul adolescenților care preferă activități sportive și turistice (0,25). Evident, acest tip de activitate implică dorința de autodezvoltare, consolidare fizică și în acest sens se poate presupune că imaginea unei persoane active la reprezentanții acestui grup este formată, inclusiv luând în considerare propriile activități și calități inerente în sine („dezvoltate” (0,1), „autoperfectare” (0,05), „știe de ce are nevoie” (0,05), „interesat de tot” (0,05).

Următorul grup semantic, care include enunțuri ce caracterizează o persoană ca membru eficient al grupului, are cea mai mare distribuție de frecvență în grupul adolescenților cu activități sociale nedeterminate. La ei, predomină următoarele afirmații, care descriu imaginea unei persoane social active: „sociabil” (0,08), „angajat în activități sociale” (0,02), „lider” (0,02), „participă la viața publică” (0,02).

Aceste descrieri determină în cea mai mare parte orientarea generală a activității subiecților grupului cu activități sociale nedeterminate, deoarece ei sunt orientați spre a crea și menține numeroase contacte sociale, a câștiga experiență în interacțiunea cu publicul. Cel mai probabil, această

distribuție este cauzată de varietatea tipurilor de activități sociale, caracteristică grupului cu activitate nedeterminată, pentru care calitatea interacțiunii cu echipa este primordială (activitate politică, activitate culturală, organizare și participare la activități recreative).

Următorul grup semantic combină caracteristicile proces-activitate care sunt inerente grupului cu activitate socială nedeterminată (0,17). Conceptele selectate de respondenți în legătură cu acest grup semantic nu indică un tip și un domeniu de activitate specific, fapt care se datorează inexactității în determinarea ariei de activitate socială caracteristică subiecților. Acestea sunt concepte precum „inițiator” (0,06), „benefic” (0,04), „participarea la evenimente” (0,02), „a trăi o viață deplină” (0,02).

Ultimul grup semantic include enunțuri care caracterizează starea psihoemoțională a unei persoane active, potrivit respondenților. În urma analizei datelor de distribuție a frecvențelor, s-a stabilit că aceste afirmații sunt mai caracteristice reprezentanților grupului de activități sociale sportive și turistice, în comparație cu alte grupuri de activități (0,4). Expresiile menționate de subiecți indică starea individului în procesul de activitate: „activ” (0,15), „reușit” (0,1), „energetic” (0,1), „sănătos” (0,05).



Caracteristicile descrise anterior nu afectează calitățile personale ale subiectului, care sunt asociate cu concentrarea atenției pe activități sportive și turistice. Într-adevăr, de regulă, un subiect angajat în astfel de activități nu urmărește un obiectiv specific. Or, sunt importante procesul de activitate în sine, dinamica dezvoltării și starea psihologică a subiectului, care se instalează după antrenamente și evenimente sportive.

Astfel, analiza datelor studiului ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Respondenții care sunt membri ai unui grup cu activitate nedeterminată, în declarațiile lor, definesc o persoană activă ca element social care interacționează în primul rând cu mediul social.
2. Adolescentul activ în domeniul sportului și turismului reprezintă într-o mai mare măsură o persoană activă prin caracteristicile și deprinderile sale dinamice și probează într-o măsură mai mică trăsăturile de personalitate.
3. Orientarea asupra activității umanitare probează într-o măsură mai mare trăsăturile de personalitate.
4. Imaginea unei persoane active la toți respondenții este însoțită, în principal, de experiențe și aprecieri afective pozitive.
5. Astfel, conținutul de idei despre o persoană activă este asociat cu tipul preferat de activitate socială.

Bibliografie

1. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Paideia, 2005.
2. IONESCU Ș. *Tratat de reziliență asistată*. București: Trei, 2013.
3. KAUSHAL R., KWANTES C.T. The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. În: *International Journal of Intercultural Relations*. V. 30, 2006, pp. 579-603.
4. MATTHEWS G., DEARY I, WHITEMAN M.C. *Psihologia Personalității*. Trăsături, Cauze, Consecințe. Iași: Polirom, 2012.
5. NEACȘU I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010.
6. TUFEANU M. *Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea*. Psihologie. *Revistă științifico-practică* (Editată de Asociația Psihologilor Practiceni din Republica Moldova), 2012, nr. 3.



Strategii interactive de predare a textului liric

Interactive strategies for lyric text teaching

Oxana Gherman,
doctor în filologie, lector,
Catedra de limba
și literatura română,
Facultatea de Filologie și Istorie,
UPS Ion Creangă, Chișinău

CZU: 821.135.1.09:37.02

Rezumat

Prezentul articol conține o serie de recomandări metodice pentru predarea textelor lirice la lecțiile de limbă și literatură română. Sunt prezentate în mod sistematizat strategii didactice și puncte de reper pentru organizarea lecțiilor, având în vedere desfășurarea procesului de receptare a textului liric în câteva etape fundamentale: activități de prelectură (care asigură pregătirea afectivă și intelectuală a elevilor pentru procesul de decodificare a textului), diverse modalități de lectură a poeziei și activități postlectorale (analiză, interpretare, evaluare și integrare). Pentru fiecare etapă a demersului didactic sunt propuse metode interactive de lucru cu textul liric, care facilitează receptarea eficientă a poeziei de către elevi și stimulează implicarea lor

cognitivă, afectivă și creativă în procesul de lucru.

Cuvinte-cheie: text liric, strategii didactice, interacțiune, afectiv, intelectual, creativ, receptare, analiză, interpretare.

Summary

This article contains a series of methodological recommendations for teaching lyrical texts at Romanian language and literature lessons. There are presented in a systematic way different didactic strategies and landmarks for organizing lessons, taking into account the process of learning/understanding the lyric text in several fundamental stages: pre-reading activities (which ensure the emotional and intellectual preparation of the students for the process of decoding the studying text), various methods of reading poetry at the lesson and post-reading activities (analysis, interpretation, evaluation and integration). For each stage of the didactic approach are proposed some interactive methods of working with the lyric text which facilitate the reception of the poetry by the students and stimulate their cognitive, affective and creative involvement in the working process.

Keywords: lyric text, didactic strategies, interaction, affective, intellectual, creative, reception, analysis, interpretation.

Cursul integrat de limbă și literatură română presupune învățarea sincronă și

complementară a faptelor de limbă și a fenomenelor literare, urmărindu-se formarea profilului etic/ moral/spiritual/social al unui vorbitor cult, dar și a unui cititor avizat, prin „stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistică, prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare” [6, p. 23]. Caracterul instructiv al literaturii artistice este indiscutabil. Textele literare conțin un fond solid de valori culturale și reprezintă un model rafinat de comunicare scrisă, însă pentru a le transforma în unelte eficiente de cultivare a tinerei generații, este necesar a fi selectate și introduse în procesul instructiv-educativ printr-o strategie didactică bine gândită, adaptată în funcție de un șir de factori: particularitățile individuale ale elevilor, nivelul și potențialul lor intelectual/cognitiv, necesitățile lor spirituale, sociale, profesionale etc.

Procesul de receptare a textului liric în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română se desfășoară în câteva etape: 1) etapa de **prelectură** (activități de reactualizare a cunoștințelor, de anticipare a temei/ideilor/atmosferei lirice, de pregătire psihoafectivă a formanților pentru o receptare optimă, de captare a atenției și provocare a interesului față de aspectele ce urmează a fi abordate); 2) etapa de **lectură** (lectură inițială/tehnică și lecturi repetate, diverse strategii de lectură colectivă și individuală); 3) etapa de **postlectură**

(activități prin care se expun primele reacții mentale/afective ale elevilor față de textul receptat, înțelegerea stratului de suprafață al textului (prin analiză fonetică, lexicală, morfologică, sintactică, ortografică, punctuațională) și cea de interpretare a stratului de profunzime prin analiză literară, activități de interpretare; activități de evaluare/lectură critică. Parcurgerea în ordine logică a acestor etape, fără a le omite sau exclude pe unele și suprasolicita pe altele, punând accent pe elementele reprezentative și particulare speciei/stilului/limbajului artistic, va asigura un demers didactic de calitate, prin care receptarea textului liric va avea un impact formativ durabil asupra elevilor, favorizând atingerea finalității educației literar-artistică – „formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația artistic-estetică generală” [5, p. 3].

Având în vedere etapele și fazele prelecturii, lecturii și postlecturii, întregului proces de receptare a unei poezii nu îi este suficientă o singură oră academică. Etapele se vor repartiza în secvențe didactice separate. Lecția de lectură a unei poezii va începe cu activități de prelectură și se poate încheia cu lectura individuală, exersarea unei lecturi expresive, înregistrarea primelor reacții, memorizarea fragmentară/integrală a textului. Analizei, interpretării și evaluării textului li se vor dedica timp în funcție de



numărul de ore programat curricular, respectând consecutivitatea etapelor procesului de receptare.

Activități didactice pentru etapa de prelectură. Prima parte componentă a secvenței didactice, numită, conform modelului ERR, *evocare*, va include, în cazul predării unui text literar, activități care precedă lectura. Funcția lor de bază este de a pregăti „intrarea” cititorului în lumea textului artistic. În special în predarea textului liric, activitățile de prelectură au o pondere foarte mare. Or, delimitarea specificității estetice și decodificarea semnificațiilor hermeneutice ale poeziei lirice succed impactului emoțional pe care îl provoacă lectura ei. Pe de o parte, la etapa de prelectură se realizează trecerea insesizabilă din planul real în cel ficțional, al textului, iar pe de altă parte, se asigură implicarea afectivă și intelectuală a elevilor în procesul de receptare.

În acest scop, este necesar a se apropia, cât mai intim posibil, lumea interioară a lectorului de lumea textului. Numai prin transpunerea cititorului pe aceeași dimensiune afectivă ca și cea a eului poetic poate fi posibilă o contribuție substanțială a receptorului la decodificarea și înțelegerea profundă și creativă a textului liric. Rolul activităților etapei de prelectură este de a sensibiliza cititorul atât față de

formele artistice, cât și față de conținutul ideatic.

La proiectarea activităților de prelectură trebuie luate în considerație, așadar, două aspecte esențiale: specificul comunicării artistice în general și, în special, particularitățile estetice ale operei ce urmează a fi studiată. Abordată din perspectiva schemei comunicării, remarcă A. Pamfil, „lectura apare ca o formă de comunicare atipică, definită prin *asimetrie* (emițătorul și receptorul nu sunt co-prezenți), *non-reversibilitate* (rolurile nu sunt interșanjabile, iar feedbackul nu este posibil) și decontextualizare (receptorul nu are acces la contextul enunțării, tot așa cum emițătorului îi este străin contextul receptării) ” [8, p. 132]. Aceste aspecte trebuie luate în calcul, la fel ca și faptul că opera literară nu este un produs finit, stabil, închis; nu este doar opera autorului, ci și opera cititorului, în aceeași măsură. De aceea, se recomandă profesorilor de limbă și literatură română să ofere elevilor mai multă libertate de interpretare a textelor poetice, să accepte viziunile originale (fondate logic) ale elevilor, asociate experienței personale, și nu doar pe cele care consună cu posibilitățile hermeneutice relevate în reperele metatextuale.

Pregătirea elevului la nivel afectiv se poate efectua prin strategii didactice care vor avea asupra elevului un impact similar celui



al comunicării poetice: de a produce emoții. Or, „textul liric transmite stări sufletești și sentimente, mai puțin idei; elevul trebuie să simtă înainte să înțeleagă. Când se ajunge la o empatie cu textul, se poate vorbi și de o înțelegere a mesajului, care nu este decât o transpunere în cuvinte a stărilor și sentimentelor transmise” [3, p. 30]. Crearea unei stări afective pre-lectorale și conștientizarea acesteia de către elevi va asigura un contact mai apropiat al cititorului cu textul chiar din prima lectură. Textul necunoscut va deveni, astfel, un text așteptat, elevului stimulându-i-se și gustul pentru arta literară. Printre strategiile didactice, pentru etapa de prelectură, ce pot determina cititorul să ofere un răspuns afectiv adecvat în receptarea poeziei se pot enumera: *Freewritingul*, *Câmpul asociativ/Asocierile libere*, *Asocierile forțate*, *Graffitiul*, *Blițul*, pornind de la un cuvânt/temă/motiv/simbol/citat/melodie/imagine etc. (elementele acumulate pot fi organizate, eventual, în formă de *Clustering*, rețele, trepte, grupuri sau serii logice). Exercițiile scrise sau orale prelectorale trebuie să anticipeze, într-o oarecare măsură, reprezentările și imaginile artistice care vor fi create de textul liric.

În cazul în care textul se centrează mai mult pe idei (ne amintim de *poezia de idei* a lui L. Blaga), cu o puternică rezonanță în realitatea exterioară, contemporană, poate

fi oportună evocarea unor experiențe similare ale elevilor, înainte de a trece la lectura poeziei. Acest proces poate fi realizat prin chestionare orală frontală, discuție ghidată sau oricare altă formă de dialog profesor-elevi și prin tehnici ca *Pagina de jurnal*, *Brainwritingul* sau *Linia valorii*, *Pixuri în pahar*, *Găsește pe cineva care...* ș.a. Pentru a stimula potențialul creativ și interpretativ al elevului, se poate folosi procedeul anticipării conținutului ideatic al textului printr-un cuvânt-cheie, prin cuvântul-temă, un motiv literar (leitmotivul textului), titlu, o pereche de cuvinte contrastante etc., prin care se poate prevedea/presimți spectrul afectiv al textului. În acest caz, ar fi utile tehnicile *Presupunerea prin termeni* [11, p. 18] sau *Revizuirea termenilor-cheie* [6, p. 10], condiția fiind ca după lectura inițială a textului să se revină la rezultatele acestei activități, verificând gradul de satisfacere a așteptărilor receptorilor. De asemenea, anticiparea conținutului se poate realiza printr-un pre-text cu același mesaj emoțional/etic: comentarea unui citat (o modalitate supralicitată în practica instructiv-educativă) sau a unui fragment din alt text, selectat prin criteriul asemănării de idei. Calitatea comprehensiunii textului liric ar putea fi asigurată și prin abordarea concentrică, pornind de la analiza și interpretarea elementelor paratextuale



(aspectul grafic, forma, nuanțele cromatice, elementele evidențiate, imaginile, mottoul, dedicația volumului/plachetei) înainte de a trece la lectura textului.

Pregătirea elevilor la nivel cognitiv vizează și reactualizarea datelor despre viața și activitatea literară a autorului, care va îmbogăți orizontul cultural al elevilor și va facilita o posibilă abordare biografică a textului. Textul liric este cel în care eul poetic este perceput ca voce a autorului, de aceea, interpretarea biografică/psihologică poate fi revelatorie. Dimensiunile personalității socioculturale a autorului, dar și individualitatea sa creatoare se descoperă prin strategii care constau în prelucrarea intelectuală a unor informații biobibliografice sau critice (metaliterare) brute: *Interviul în trei trepte*, *Mozaic*, *SINELG*, *Gândește-Perechi-Prezintă*, *Știu-Vreau să știu-Învăț*, *CV-ul scriitorului*, *Scheletul de pește*, *Axa biografică* și prin alte modalități de transpunere rezumativă a datelor într-o anumită formă grafică sau care se axează doar pe selectarea informațiilor relevante și prezentarea lor publică: referat, discurs oral cu sau fără suport audiovizual. Este eficientă și vizionarea unor filme documentare, secvențe video, emisiuni TV, interviuri televizate etc. și rezumarea ori completarea unor chestionare pe baza lor sau, invers, alcătuirea de către elevi (după ce a fost vizionat materialul) a unei liste de

întrebări suplimentare despre autor, la care vor răspunde colegii sau profesorul.

Pentru etapa de prelectură este, de asemenea, oportun a se realiza activități de stimulare a gândirii critice și a se face o revizie a instrumentarului de analiză lingvistică și literară a textului poetic (noțiunile literare: specie/gen liric, figuri de stil, imagini artistice, motiv/leitmotiv, elemente prozodice etc. și/sau noțiunile de fonetică, morfologie, lexicologie, sintaxă și punctuație). Acest moment ar oferi posibilitatea de a se face cunoștință cu textul printr-o modalitate netradițională, diferită de lectura propriu-zisă, fără a o exclude. În funcție de specificul și dimensiunile textului literar, profesorul va decide dacă este necesară această activitate de trecere de la prelectură la lectură și analiză. Activitățile propuse mai jos pregătesc perceperea funcționalității gramaticale și lexico-semantică a secvențelor textuale (rezultate ale combinatoricii originale stabilite de către autor) prin operații asupra limbajului poeziei.

Conexiuni. Profesorul scrie pe tablă cuvintele semnificative ale textului, la forma inițială sau așa cum apar în text, și elevii ies pe rând la tablă și stabilesc legături/asocieri posibile între ele, unindu-le cu linii și motivând conexiunile. Elevii (individual sau în perechi) vor modifica formele gramaticale ale cuvintelor și vor forma îmbinări, iar după



prima lectură a textului liric, se va verifica câte dintre îmbinările fixate se găsesc în text. De asemenea, se poate face o comparație între modul autorului și cel al elevilor de a combina cuvintele.

Experimentul literar. Textul liric necunoscut apare înaintea elevilor (pregătit din timp pe fișe, scris sau proiectat pe tablă), având spații libere în locul unor cuvinte semnificative (substantive, verbe, adjective). Elevii intuiesc posibile modalități logice de includere a cuvintelor necesare în context, le plasează, potrivindu-le gramatical, semantic, expresiv și prozodic, apoi prezintă varianta proprie a poeziei. După prima lectură a poeziei care se va studia, se pot compara anumite secvențe ale textului autorului cu secvențe din variantele propuse de elevi.

Anticipări creative. Se aleg trei cuvinte-cheie din poezie și elevii alcătuiesc cu acestea câte o figură de stil/imagie artistică (auditivă, vizuală, olfactivă, tactilă, la alegerea profesorului sau la propria discreție). Se vor compara modul în care cuvintele au fost utilizate de elevi și semnificația pe care le-a dat-o autorul. Plăcerea descoperirii conștiente a unei poezii, la lecție, poate fi produsă și printr-o conversație euristică, punând accent pe cazurile când anticipările emise la etapa de prelectură se confirmă prin elementele textului.

Un impact benefic asupra formării elevilor poate avea și valorificarea, la etapa de prelectură, a aspectului transdisciplinar al limbii și literaturii române. Interesul elevului față de textul ce urmează a fi studiat poate fi provocat printr-o operă similară (sub aspectul temei, motivelor, imaginilor artistice etc.) dintr-o altă artă (pictură, sculptură, muzică, coregrafie, teatru, arhitectură ș.a.) sau, dacă este posibil și plauzibil (la studiul poeziei moderniste, de exemplu), prin prezentarea unor produse sau procese din anumite științe.

Modalități de lectură a textului liric. Predarea textului liric reprezintă un proces complex, reușita căruia depinde de corectitudinea organizării didactice a mai multor etape: prelectura, lectura și postlectura. De obicei, cadrele didactice acordă mai mult spațiu, în proiectul de lecție, și consistență metodică primei și ultimei faze, punând accent pe activități care anticipează stratul de idei al poeziei sau care dezvoltă diferite competențe ale elevilor, pornind de la conținutul acesteia. Etapa de lectură este însă esențială în didactica textului liric, nu numai pentru că premerge în mod strategic postlecturii (analizei și interpretării), ci și fiindcă determină în mod direct calitatea acesteia.

Există mai multe tipuri de lectură care pot fi practicate la lecțiile de limbă și literatură română. Prima și cea mai simplă



tipologizare include *lectura informativă* (*lectura tehnică, înțelegerea literală a textului*) și *lectura literară* (*lectura textului ca produs cultural, ca formă a artei*). Lectura literară poate fi categorisită, conform etapelor procesului de receptare a textului artistic, în:

1. *lectura inițială/cognitivă* (decodificarea și înțelegerea stratului lexico-semantic al textului);
2. *lectura analitică, sau explicativă* (lectura dirijată, impresiile de lectură);
3. *lectura interpretativă* (conferirea de semnificații textului);
4. *lectura critică* (aprecierea textului).

Lectura inițială poate fi realizată prin mai multe modalități, în funcție de obiectivele preconizate. Elevul poate citi poezia *în gând, în șoaptă, cu voce tare* sau *alternativ* (o secvență cu voce, alta – în gând). Poezia poate fi lecturată *individual, în perechi* (pe rând, ascultându-se reciproc); unele texte lirice permit chiar și *lectura pe roluri* (cum e, de pildă, poezia „Formular” de G. Vieru). Lectura poeziei poate fi executată *integral, selectiv* (la solicitarea profesorului), *fragmentat: în lanț* (fiecare elev citește câte o secvență, în ordinea în care stau aranjați în bănci) sau *în ștafetă* (un elev lecturează un fragment și numește cine va citi următoarea secvență).

La predarea textului liric, trebuie să se facă o deosebire tranșantă între *lectura de informare* și *lectura de plăcere*. „Abordarea afectivă/emoțională” [7, p. 56] a textului este esențială pentru înțelegerea mesajului global. De aceea, se recomandă ca elevilor să li se ofere un model de lectură expresivă a textului poetic. *Lectura-model* poate fi executată de către cadrul didactic sau de un alt profesionist (înregistrare audio sau video a textului în lectura autorului sau a altui interpret), deoarece greșelile ortoepice și cele de intonație, de accent logic sau de pauze logice (chiar și cele aparent inofensive), în lectura inițială, pot afecta procesul de receptare a poeziei. Modelul de lectură a poeziei lirice pe care îl oferă profesorul asigură contactul elevilor cu textul și le provoacă o reacție emoțională, atitudinală, cognitivă adecvată față de conținut și formă. La etapa de lectură inițială, profesorul trebuie să capteze și să demonstreze elevilor momentele incitante, savuroase și intrigante ale textului, mai ales când este vorba de un text metaforizat, complex, ermetic, din care elevii înțeleg foarte puțin sau nimic, astfel încât, după prima lectură, ei să nu considere poezia ce li s-a propus o „ușă încuiată”, ci un mister fascinant, care se vrea dezvăluit.

Desigur că imitarea modelului de lectură expresivă nu este obligatorie; în limitele posibilităților textului, elevul își



poate permite o *lectură personalizată*, dar rămâne absolut necesar să se respecte modulațiile intonaționale pe care le dictează punctuația (sau lipsa acesteia) și accentele logice. Efectuarea corectă din punctul de vedere al articulării și accentuării a lecturii inițiale este extrem de importantă, când elevilor li se va cere să memorizeze și să recite poezia. Prin *recitare*, de altfel, elevii trebuie să subînțeleagă o modalitate de dezvoltare a abilităților retorice, nu un exercițiu banal, de rutină. Totodată, o singură lectură a textului este insuficientă pentru a trece imediat la analiză, de aceea, după lectura inițială, se poate continua prin alte modalități de lecturare a textului. *Lectura individuală* reprezintă o modalitate de apropiere a cititorului de text, deoarece el își creează, cu propria voce, o posibilitate nu numai de enunțare, ci și de interiorizare, de receptare a textului în concordanță cu propriul mod de a fi și de a înțelege lumea. Lectura individuală a textului liric trebuie să fie o lectură conștientă, în care cititorul este implicat intelectual și emoțional, înțelege și empatizează cu eul liric, sesizând ideile și mesajul pe care le transmite. Totodată, el trebuie să înțeleagă și să accepte convențiile de gen/specie/curent. Un cititor format se va delecta cu ceea ce înțelege și apreciază drept artistic, inedit, original într-un text și va fi tentat să descopere ceea ce este neînțeles sau necunoscut.

De asemenea, se poate organiza o *lectură combinată* (pe fondul unei melodii, însoțită de prezentarea unor imagini). Profesorul poate solicita elevilor să selecteze o melodie instrumentală tematică (muzică melancolică, veselă, relaxantă, meditativă, solemnă, gravă ș.a.), iar la lectura poeziei, dintre melodiile acumulate să fie propuse pentru audiere cele ce se potrivesc atmosferei lirice; se poate practica lectura pe fond muzical a poeziei. De asemenea, elevii pot crea ei înșiși o colecție de imagini pe o temă (noaptea de vară, iarna, răsăritul soarelui, luna, curcubeul, ninsoarea, etc.), prezentându-le (în Power Point, Movie Maker, Prezi sau în oricare alt program) pe cele care se asociază cu textul ce se lecturează. Colecțiile de imagini sau melodii ale elevilor pot fi descrise, iar corespondențele/asocierile cu textul se pot discuta, argumenta. Selecția melodiei sau a colajului de imagini poate fi făcută și de către profesor, în prealabil, pentru a îmbogăți lectura poeziei la lecție.

Ca formă a artei, poezia trebuie să învețe elevul să fie sensibil nu numai față de arta literară, ci și față de elementele estetice ale realității imediate, față de manifestările naturii și existenței în general, pe care trebuie să le savureze, să le trăiască. De aceea, pe parcursul treptelor școlare, este firesc ca, la lecțiile de limbă și literatură română, lectura tehnică (cognitivă) să



evolueze într-o lectură expresivă. Pentru realizarea unei lecturi expresive, se vor lua în considerație aspecte ce țin de:

- ◆ intonație: interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă;
- ◆ melodia versului/frazei: ascendentă, descendentă, rectilinie, săltăreață, monotonă etc.;
- ◆ tonul fundamental: narativ, meditativ, filosofic, solemn-patetic, convențional;
- ◆ accentele logice;
- ◆ pauzele de durată: de scurtă durată (marcate de virgulă sau de cezura din interiorul versului), duble (scoase în evidență de semnele exclamării, interogării ori de punctul de la sfârșitul enunțului); triple (necesar a fi respectate la sfârșitul textului ori în cazul punctelor de suspensie);
- ◆ pauzele psihologice: de reflecție, de tensiune, de reamintire etc. [10, pp. 58-59].

Elevul trebuie obișnuit să citească o poezie primind satisfacția pe care o simte de la contactul cu oricare altă formă de artă (muzică, pictură, sculptură, dans ș.a.). De asemenea, *lectura expresivă* poate evolua, prin memorare și recitare, într-o *lectură artistică/teatralizată*, realizată de elevi pe post de actori, costumați adecvat, în cadrul unui decor special (cu joc de lumini, sonorizare etc.).

Nu în ultimul rând, lectura unui text liric trebuie să învețe tânărul cititor să privească în sine, să-și autoanalizeze sfera emoțională și să se înțeleagă. Poezia provoacă „furtuni” de asocieri între cuvinte, realități și sentimente, lectura îl poate face atent pe elev la cauzele și efectele unui sentiment, la impactul unui stimul asupra propriului său spectru emoțional. Atât lectura, cât și interpretarea unui text liric va duce la dezvoltarea inteligenței emoționale a cititorului sau, cel puțin, îl va face să cunoască noi experiențe emoționale.

Strategii postlectorale. Etapa de postlectură poate începe cu activități care urmăresc exteriorizarea primelor reacții afective, reflexive, asociative ale elevilor la textul propus spre studiere. După audierea lecturii-model (în interpretarea profesorului, a unui actor, a autorului – materiale audio, video ș.a.) și/sau după lectura individuală a poeziei, se pot aplica metode de înregistrare a reacției imediate, aplicându-se tehnici de tipul *Reacția cititorului*, *Agenda cu notițe paralele*, *tehnica VAS*, se pot prezenta și comenta, prin *discuție ghidată*, secvențele cele mai emoționante din text. Aceste activități vor avea drept rezultat conștientizarea de către tânărul cititor a propriilor reacții față de poezie în calitate de produs estetic și raportarea sa atitudinală la semnificațiile de suprafață. Fixarea primelor impresii este necesară și pentru compararea



acestora cu interpretările și aprecierile finale, globale, dezvoltându-se atât capacitatea de intuire a mesajului (prin titlu, cuvinte-cheie, motive, atmosferă afectivă), cât și abilitatea de lucru cu textul într-un proces sistematizat, care, adus la automatism, va deveni o competență de lectură independentă a poeziei dincolo de pereții școlii.

Totodată, în etapa de postlectură, procesul de receptare va continua în câteva faze principale: **1. analiza textului liric; 2. interpretarea și 3. evaluarea/integrarea.** Cea mai mișcătoare dintre ele pare a fi analiza. Conform dicționarului explicativ, termenul *a analiza* are sensurile principale de „1. A cerceta un întreg, un fenomen etc., examinând fiecare element în parte. 2. A examina un text din diferite puncte de vedere” [12, sub voce *a analiza*]. Procesul de analiză, prin urmare, presupune câteva operații intelectuale: „descompunerea” întregului în componente; examinarea separată a fiecărei părți; descrierea părților din diferite perspective; identificarea funcției fiecărei părți în cadrul întregului și a interdependenței dintre părți. În urma realizării calitative a acestor operații, se poate trece la sinteză, care constă în reasamblarea întregului perceput prin prisma părților constituente, adică la un nivel profund și complex – de interpretare și evaluare.

Analiza poeziei presupune o relectură a acesteia, însă concentrată nu pe procesul lecturii în sine, ci pe identificarea și observarea unităților, trăsăturilor și principiilor funcționale ale elementelor, în vederea reconstituirii substanței de idei. Realizând trecerea de la perceperea prin lectură a „corpului” poetic ca întreg la cercetarea detaliilor, analiza face posibilă înțelegerea profundă a textului la mai multe niveluri. Prin analiză, fiecare element trebuie să devină, explicit, atât parte componentă, cât și să fie raportat la alte constituente și la întreg. Eficiența procesului analitic va spori atunci când, înainte de a purcede la activitățile analitice, se vor lua în calcul particularitățile textului (aspectele de conținut și de formă: specia, particularitățile compoziționale și prozodice, substraturile semnificante) și se va trece în revistă instrumentarul necesar, în raport cu cel posedat de tinerii cititori (în caz că acest lucru nu s-a făcut în etapa de prelectură). Dacă diferența dintre „setul” de noțiuni necesare unei analize optime și cel pe care elevii îl posedă la moment este prea mare, atunci textul va fi inaccesibil pentru această categorie de cititori, iar rezultatele analizei și interpretării vor fi superficiale.

Analiza va începe, așadar, cu procedura de descompunere structurală a textului în unități. Această activitate va face cititorul să descopere multitudinea și



diversitatea elementelor ce formează mecanismul textual, procesul de fragmentare realizându-se aparte sau în complementaritate cu observarea, cercetarea particularităților detaliilor identificate, definirea lor. Pentru o abordare analitică logică, acest proces se poate efectua pe niveluri:

- fragmentarea compozițională: numărul de strofe, numărul de versuri în strofă; măsura versurilor;
- fragmentarea lexico-semantică: observarea și înțelegerea tehnică a faptelor de limbă;
- fragmentarea fonetică: identificarea elementelor care produc efecte sonore evidente (prozodice, stilistice);
- fragmentarea limbajului artistic în unități: identificarea figurilor de stil;
- fragmentarea lumii reprezentate: identificarea instanțelor artistice (eul poetic, personajele lirice, adresantul), imaginilor artistice etc.

Structural, o operă lirică poate fi fragmentată conform varii criterii. „Alte opere lirice, ca, de exemplu, pastelurile, pot fi construite din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se poate realiza în funcție de posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei” [3, p. 16]. O modalitate didactică tradițională de fragmentare, observare și definire a unităților unui text artistic se

efectuează prin **lectura explicativă**. Incluzând un „complex de metode, ea reprezintă o adevărată strategie didactică, deoarece lectura explicativă necesită conversație, explicație, povestire și chiar demonstrație” [Ibidem]. L. Antonesei încearcă o delimitare în etape a acestei strategii. „Etapele, sau stadiile lecturii explicative, prin care se face receptarea mesajului textului (îndeosebi la acela narativ) sunt următoarele:

- citirea integrală a textului;
- lecturarea pe fragmente și analiza la prima vedere a acestora se poate realiza în mod tradițional, prin discuția ghidată sau interogarea frontală: cum înțelegeți expresia sau secvența...?
- conversația generalizatoare, cu privire la conținutul textului;
- recitirea de încheiere, care ar putea certifica-consolida opiniile lansate” [1].

Prin lectura explicativă se verifică gradul de înțelegere a semnificațiilor semantice ale cuvintelor. „Se consultă dicționarul pentru elucidarea semnificațiilor cuvintelor noi și selectarea sensului celui mai potrivit al cuvântului în contextul din care a fost luat, se atribuie semnificații provizorii (care vor fi certificate sau infirmate la și după etapa de analiză) unor expresii inedite [Ibidem]. Eventual, noile

achiziții lexicale pot fi valorificate în alte produse ale unor sarcini în acest scop, numărul și cerințele cărora nu vor cauza abateri de la temă sau suspendări îndelungate ale procesului de receptare a textului artistic. Un efect benefic pot avea sarcinile care se încheie cu o comparație a paradigmaticii unor unități lexicale în poezie și în limbajul curent.

Cu lectura explicativă începe, de fapt, într-un mod mai delicat, **analiza lingvistică**, rezonabil a fi efectuată înainte de a trece la analiza literară, deoarece elementele acesteia constituie unități mai mici, care, formând unități complexe, creează structuri semnificante (ale lumii imaginate) în textul liric. Prin analiza lingvistică a poeziei, pe lângă faptul că se pun în aplicare noțiunile gramaticale studiate, obținem date importante pentru analiza literară și se facilitează procesul de interpretare și evaluare a textului studiat. Iată aspectele de limbă care pot prezenta interes într-o poezie:

Analiza fonetică	Analiza lexicală	Analiza morfologică	Analiza sintactică	Analiza ortografică	Analiza punctuațională
Vocale/co nsoane; diftongi, triftongi, hiat etc., prezente în poezie	Cuvintele mono- și polisemantice; sinonime, antonime, omonime, paronime; arhaisme, neologisme; forme populare; regionalisme; cuvinte diminutive/ augmentative; forme rare; expresii frazelogice; creații lexicale etc.	Părțile de vorbire (substantive, adjective, verbe, adverbe, pronume, prepoziții, conjunții, articole)	Părțile de propoziție; structura unităților sintactice ale versurilor (propoziții și fraze)	Ortografierea diferitor părți de vorbire din textul liric studiat	Folosirea anumitor semne de punctuație în poezie – particularitățile și rolul acestora

Pe lângă diversitatea de exerciții gramaticale pe care o propun manualele, culegerile de teste și alte resurse didactice, se mai pot practica, în acest sens, diverse jocuri, cum ar fi *Segmentarea fonemică fulger* (pe masă sunt așezate carduri cu câte un cuvânt, cu fața în jos, fiecare elev primește sarcina să aleagă cuvintele care conțin o anumită literă, diftong, rădăcină, sufix etc.) sau *Banca de cuvinte* (sunt selectate exemple de cuvinte care se scriu și se pronunță la fel, au aceleași ortograme, grupuri de litere care se pronunță și se scriu greu etc.; se lucrează asupra structurii cuvântului: câte sunete, câte litere, cum le pronunțăm, câte silabe etc.) [2, p. 8].

Stratul fonetic	Stratul lexico-semantic	Stratul morfologic	Stratul sintactic/punctuațional	Stratul imagistic
Tipuri de rimă, ritm; organizarea versurilor în strofe; prezența figurilor sonore: aliterație, asonanță, eufonie, onomatopee; refren, repetiție, anaforă, epiforă, enumeratie; contraste sonore	Tropii (figurile semantice): comparația, metafora, epitetul, simbolul, oximoronul, aliterație, hiperbola, litota, gradația, alegoria, metonimia ș.a.;	Mărcile gramaticale ale personajului liric (formele verbului și pronumele); frecvența anumitor părți de vorbire (substantive și adjective sau verbe și adverbe) pentru crearea atmosferei textului (statică sau dinamică, veselă pozitivă sau sumbră/negativă); valori stilistice ale părților de vorbire	Figurile sintactice: paralelismul; inversiunea; chiasmul; valori stilistice ale elementelor ce țin de topică; figurile retorice: exclamația, invocația, interogația retorică	Imaginile artistice, elemente de cronotop

Rezultatele analizei lingvistice vor avea impact dublu asupra elevilor: pe de o parte, le vor consolida cunoștințele despre noțiunile de limbă și competențele de operare cu acestea în activități practice, iar pe de altă parte, îi va obișnui să utilizeze



resursele lingvistice cu scopul de a descoperi semnificațiile profunde ale textului artistic.

După analiza lingvistică a poeziei, se va trece la analiza literară, iar elementele elucidate anterior se vor valorifica în concluzii și se vor relaționa cu aceasta din urmă. **Analiza literară** a textului liric presupune cercetarea specificului limbajului artistic individualizat, inedit, care marchează stilul poetului. În școală, aceasta se realizează în funcție de instrumentarul teoretic pe care îl posedă elevii de la fiecare clasă. Procesul de analiză literară va începe la lecție, individual sau colectiv, sub monitorizarea și ghidarea profesorului, poate continua acasă, iar la revenire, rezultatele acestuia vor fi expuse și valorificate în etapa de interpretare. Sunt analizate mijloacele de expresie, procedeele stilistice și prozodice care duc la decodificarea fondului de idei și sentimente ce au declanșat actul creației, contribuind nemijlocit la reflectarea mesajului poetic. Pentru o predare organizată, se poate aplica o analiză pe straturi a elementelor literare:

Printre jocurile didactice prin care se poate realiza o analiză literară a textului se enumeră și *Epitete în lanț*, un joc de tip concurs, în care clasa este divizată în echipe, pentru care e pregătită o bandă din coli. Se pornește de la un cuvânt-temă, care este anunțat la început, benzile trec de la un elev la altul în cadrul fiecărei echipe și elevii

scriu câte un epitet (original, la care ceilalți nu s-ar fi gândit), după care îndoiaie banda, ca următorii să nu vadă ce a fost deja scris, apoi profesorul citește toate epitetele, le numără și le exclude pe cele care se repetă. Câștigă echipa care are cele mai multe sau cele mai originale epitete. Alte jocuri creative pe baza elementelor limbajului artistic ar fi *Invazia rimelor: lectură prin analogie* (elevii trebuie să alcătuiască liste proprii de cuvinte care rimează și să nu comită erori la lectura lor [2, p. 9]); *Hiperbolizarea* (constă în supradimensionarea sau micșorarea obiectului cercetat, a caracteristicilor sale sau doar a unor componente [Ibidem]; astfel, se pot redimensiona elementele care apar în text). Aceste activități presupun abordarea atentă a unităților expresive, dar și fixarea noțiunilor literare.

Analiza se va încheia cu sinteză, realizată prin simple concluzii sau prin **interpretarea textului liric**, care reprezintă conferirea de semnificații elementelor constituente, funcțiilor/rolurilor și raporturilor acestora în conturarea imaginilor artistice. Această operație intelectuală este mai complicată, deoarece solicită nu doar gândire critică, experiență lectorală, ci și creativitate, viziune individuală clară asupra lucrurilor puse în discuție. Interpretarea se poate realiza prin tehnici ca *GPP*, *Floarea de lotus*



(formularea ideilor principale/secundare), 6 de ce?, Eseul de 5 minute, Jurnalul reflexiv și activități cum ar fi identificarea/relevarea semnificației unei secvențe poetice (figură de stil, pereche de versuri, strofă), comentariul literar al unui fragment sau al întregului text (prin care se fructifică produsele procesului de înțelegere într-un text metaliterar personalizat), formularea și comentarea mesajului global, eseul de sinteză. Aceste tipuri de activități se pot realiza și prin organizarea grafică a rezultatelor interpretării sau se pot solda cu produse care îmbină analiza cu interpretarea, așa cum sunt cele propuse în modelele de mai jos:

Modelul 1:

Secvența	Figura de stil	Semnificații/sugestii

Modelul 2:

Versul/versurile	Asocierile pe care le provoacă	Semnificația

Modelul 3:

Fragmentul	Imagini artistice	Comentarii

O activitate interactivă de lucru în perechi, la interpretarea textului, este tehnica *Jurnalul triplu*, prin care elevii selectează în tabel câteva (la discreția profesorului) secvențe de text, în prima coloană se introduc comentarii pentru fiecare secvență, apoi elevii schimbă caietul/fișa cu cel/cea a colegului de bancă și se introduc astfel comentarii în coloana a treia, cu privire la fiecare fragment, dar și la modul în care au fost comentate acestea în coloana a doua.

Citate	Comentariul propriu	Comentariul colegului

Procesul hermeneutic trebuie să conducă de la înțelegerea decontextualizată (poezia percepută doar prin elementele lexico-semantice) spre o comprehensiune contextuală (implicând și biografia autorului, backgroundul literar, istoric, social în care a apărut textul, elementele intertextuale, paratextuale etc.). În clasele liceale, procesul de interpretare va include și o abordare contextuală (raportarea textului la opera integrală a autorului, la specie/gen/curent literar sau chiar la aspecte istorice și sociologice ale epocii): biografică, metafizică, simbolică, arhetipală, mitocritică, axiologică etc. De asemenea, în liceu se vor practica activități de metacogniție, de înțelegere și conștientizare a modului în care a fost tratat/perceput textul, de meditație asupra procesului



intelectual de creație a unui atare tip de text. La această etapă, elevii vor sesiza elementele care i-au făcut confuzi la început și modalitățile prin care obstacolele în receptare au fost depășite, iar elementele neclare ale textului au fost elucidate.

Pentru etapa de evaluare/integrare se vor practica activități de prezentare și argumentare a părerii proprii, cum ar fi metoda *PRES*, care, în opinia specialiștilor, ajută elevii să-și exprime opinia cu privire la problema abordată în operă, le dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea a patru pași, aceștia fiind scriși din timp pe un poster (P. – Exprimați-vă **p**unctul de vedere; R. – Faceți un **r**aționament (judecată) referitor la punctul de vedere expus; E. – Dați un **e**xemplu pentru clarificarea punctului de vedere; S. – Faceți un rezumat (**s**umar) al punctului vostru de vedere [9]. De asemenea, tehnici eficiente de generalizare, interpretare și expunere/argumentare a ideilor proprii sunt *Cercetarea împărtășită, Argument în patru pași, Graficul conceptual, Linia valorii, Păstrează ultimul cuvânt pentru mine, Citate* ș.a., scopul concret și etapele cărora sunt descrise în literatura de specialitate [11]. Opiniile și ideile elevilor se vor raporta și la aprecierile critice, care pot fi analizate și discutate frontal, în perechi, în echipe, comentate individual, exprimând argumentat acordul

sau dezacordul cu acestea. Având în vedere că „autorul, ca și textul, nu determină niciodată un singur semnificat, din contra, generează mai mulți semnificați, chiar laolaltă și deodată, relativizând și destabilizând înțelegerea ca atare a textului” [5], profesorii ar trebui să fie receptivi, deschiși, permisivi în ceea ce privește interpretarea de către elevi a stratului de idei în moduri diverse, neașteptate, chiar contradictorii, în condițiile în care aceștia își argumentează logic și își ilustrează cu exemple opiniile.

În fine, orice text liric nou testează capacitatea elevilor de a cerceta fenomenele lingvistice și literare, dar și de a le înțelege într-un mod general sau particular, inedit. O receptare eficientă a poeziei va duce la interiorizarea ideilor și experiențelor intime, la topirea fondului de idei al textului în structura spirituală a elevului, condiționând favorabil modul său de viață.

Bibliografie

1. ANTONESEI, L. O introducere în pedagogie. Iași: Polirom, 2002.
2. CARTALEANU, T., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L. Depășirea dificultăților la lectură și scriere. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2007.
3. CIOBANU, F. Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române. Budapest: ELTE, 2015 [citat



- 20.09.2019]. Disponibil:
https://metodika.btk.elte.hu/file/TAMO_P_BTK_BMK_5.pdf
4. COSTEA, O. Didactica lecturii – o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006.
 5. Curriculum național la limba și literatura română, clasele V-IX. Chișinău, 2019.
 6. Limba și literatura română, ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Chișinău: Știința, 2007.
 7. NOREL, M., SÂMIHĂIAN, F. Didactica limbii și literaturii române, II, Proiectul pentru învățământul rural. MEC, 2006.
 8. PAMFIL, A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. București: Paralela 45, 2003 [citat 14.11.2019]. Disponibil:
<http://www.scritub.com/profesor-scoala/Formarea-competentei-de-compre151314225.php>
 9. ȘCHIOPU, C. Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate. În: Limba română, 2011, nr. 11-12 [citat 17.12.2019]. Disponibil:
<http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1306>.
 10. ȘCHIOPU, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009.
 11. TEMPLE, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, supliment al revistei Didactica Pro..., ghidul IV, adaptare de: Cartleanu, T., Cosovan, O. Chișinău, 2003.
 12. www.dexonline.ro



**Холокост и его использование в
нравственном воспитании личности**

**Holocaust and its use in moral education
of the personality**

**Anna Bolucencova, doctor în istorie,
conferențiar universitar,**

**Catedra de științe ale
educației, Facultatea de
Științe ale Educației și Informatică,
UPS Ion Creangă, Chișinău**

CZU: 94(=411.16)”1939/1945” :37.034

Резюме

В современном обществе важно воспитывать в духе уважения и любви ко всем народам мира. Явление Холокоста убедительно доказало необходимость данного направления воспитательной работы. Содержание работы опирается на интеграцию усилий историков, педагогов и всех социальных институтов общества. Необходимо создавать «прививку» всему человеческому сообществу против человеконенавистнической фашистской идеологии.

Ключевые слова: Холокост,
историческая память, гуманность.

Abstract

In modern society, it is important to educate in the spirit of respect and love for all the peoples of the world. The phenomenon of the Holocaust convincingly proved the need for this area of educational work. The content of the work is based on the integration of the efforts of historians, teachers and all social institutions of society. It is necessary to create a “vaccine” for the entire human community against the hateful fascist ideology.

Keywords: Holocaust, historical memory, humanity.

Каждый момент исторического развития по-своему уникален и специфичен. Историческая действительность постоянно высвечивает ту или иную проблему, которая находит своё разрешение, но при этом человечество подвергается, подчас, жесточайшим испытаниям. Одним из самых страшных и кровавых событий XX века стала Вторая мировая война, которую справедливо называют античеловечной, человеконенавистнической. Она затронула судьбы миллионов людей, это было преступление, направленное против всего человечества. Самым ярким проявлением человеконенавистнической идеологии стал Холокост –



запланированное физическое уничтожение по идеологическим причинам всех представителей национальной, этнической, расовой или религиозной группы [2, с. 10]. По точному определению историка С.М. Назарии, Холокост стал общим термином, не ограничивающийся только еврейским опытом во Второй мировой войне. Целью нацистского государства Германии стало тотальное уничтожение еврейского народа. Евреи в фашистской Германии считались биологически самым главным врагом немецкой нации, в физическом существовании евреев видели угрозу чистоте арийской расы. Их вообще считали недостойными жизни и исключали из семьи народов. Гитлеровцы поставили задачу уничтожить всех евреев, которые, по их мнению, были источником всех человеческих бед. В этом смысле нацистский антисемитизм был новым этапом в многовековой истории гонений. Именно поэтому Холокост стал явлением уникальным.

Во время Второй мировой войны нацисты и их пособники уничтожили в различных странах Европы примерно 6 млн. евреев. Из них более 600 тыс. – жители Молдовы и близлежащих областей Украины и Румынии, истреблённые румынскими нацистами по

приказу «кондукэтора» (вождя) Румынского государства маршала Иона Антонеску [Idem, с. 16]. И это был только первый этап создания «нового мирового порядка». За евреями должны были последовать и другие «неполноценные» нации, в первую очередь славяне. На временно оккупированных территориях СССР эти кровавые замыслы осуществились: вместе с евреями погибли миллионы людей всех национальностей. Именно поэтому проблема Холокоста – это не только чисто еврейская тема, она стала международной и общезначимой для людей всего мира.

Как показал и время и опыт разрешение проблемы связано с ценностями ориентирами. Недаром А. Эйнштейн говорил: «В конечном счёте, основой всех человеческих ценностей служит нравственность». Нравственность человека базируется на морали. Сама же мораль – это система выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. Мораль базируется на двух основных нравственных категориях – «добро» и «зло». Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил,



отступление от них характеризуется как нравственное зло. Понимание этого и побуждает личность вести себя в соответствии с моральными требованиями общества, совершенствовать своё поведение, что одновременно означает и её моральное развитие. При этом важную роль здесь играет сам характер нравственности и её содержание. Так нравственность фашистского тоталитарного государства развращала людей, возбуждала в них человеконенавистничество и вела к деградации личности.

Немецким солдатам и офицерам официально разрешалось творить преступления на захваченной территории СССР. 13 мая 1941 г. германское правительство утвердило директиву «О военной подсудности в районе «Барбаросса» и об особых полномочиях войск», в которой предписывалось применять к советским людям «массовые насильственные меры» и с военных снималась всякая ответственность за преступления против гражданского населения «даже в случаях, когда эти действия одновременно составляют воинское преступление». В созданной для личного состава гитлеровской армии «Памятке немецкого солдата» откровенно говорилось: «У тебя нет сердца и нервов, на войне они не нужны.

Уничтожь в себе жалость и сострадание – убивай всякого русского, советского, не останавливайся, если перед тобой старик или женщина, девочка или мальчик – убивай» [4, с. 63]. Гитлеровцы планировали уничтожить 11 млн. евреев, но успели только «шесть» миллионов, о чём с сожалением говорил Эйхман, возглавлявший отдел по «еврейским делам» в главном штабе СС.

Необходимо констатировать, что идеи превосходства арийской расы, как крайнее проявление национализма проникло в сознание, привычки фашистских захватчиков, они стали обыденными и именно поэтому привели к ужасающим последствиям. Катастрофа евреев – это уничтожение демографического и культурного центра, существовавшего в Центральной и Восточной Европе около тысячи лет. Это было поражение европейской цивилизации, трагедией общечеловеческого значения.

Осознание этой трагедии связано с исторической памятью. Сама по себе категория «память» не механична. Это творческий процесс. Обычно запоминается то, в чём есть необходимость. С помощью памяти накапливается добрый опыт, образуются традиции, создаются трудовые, бытовые навыки, семейный уклад. Память



активна. Она не оставляет человека равнодушным, бездеятельным. Она владеет умом, затрагивает эмоции.

Память противостоит уничтожающей силе времени. Это свойство памяти очень важное. Принято делить время на прошедшее, настоящее и будущее. Но, благодаря памяти прошедшее прочно входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединяется с прошедшим в одну линию. Можно сказать, что память – это преодоление времени, преодоление смерти. В этом величайшее нравственное значение памяти. Ведь «беспамятный» человек – это, прежде всего, человек неблагодарный, безответственный, а следовательно – не способный на добрые, бескорыстные поступки.

Безответственность рождается отсутствием сознания что ничто не проходит бесследно, что всё сохраняется в памяти – в собственной и окружающих. Особенно важным в таком убеждении является категория «совесть». Совесть – это в основном память, к которой присоединяется моральная оценка совершённого. Но если совершённое не сохраняется в памяти, то не может быть и оценки. Без памяти не может формироваться и совесть как регулятор поведения человека, «компас», позволяющий ориентироваться в

общественной жизни, в мире человеческой культуры, в мире социальных ценностей.

Холокост – это событие, которое необходимо знать, помнить и использовать в нравственном воспитании человека повсеместно, в любой стране мира. В данном случае весь воспитательный процесс должен опираться на триаду: «Я помню, я благодарен, я должен». Это предполагает: знание, достоверные факты об этом явлении; сочувствие, сострадание к прошлым печальным страницам истории; личностную оценку, принципиальность, непримиримость, ответственность.

На уровне исторической памяти необходимо пользоваться достоверными источниками, опираться на солидную академическую школу, глубокие и доказательные исследования историков. В Молдове вышли исследования по теме Холокоста у С.Н. Назария (Холокост. Страницы истории (На территории Молдовы и в прилегающих областях Украины, 1941-1944), Кишинёв, 2005); История без мифов. Вторая мировая война: генезис, ход и истоки, Кишинёв, 2010; П.М. Шорникова (Молдавия в годы Второй мировой войны: к 70-летию Великой Победы над фашизмом, Кишинёв, 2014); Н.Ф. Гуцул (Они сражались против фашизма: Боевой



колокол памяти: 70-летие (со дня Победы над фашизмом): статьи, документы, списки, публикации, Кишинёв, 2014). Все эти издания включают огромный пласт архивных документов, воспоминаний, научных публикаций, периодические издания, воспоминания, фотографии, стенограммы и протоколы изучаемого периода истории. Содержание этих научных трудов необходимо умело адаптировать для пропаганды и просвещения людей различных социальных групп и возрастов. Они должны излагаться доступным, выразительным языком и доходчиво объяснять и убеждать людей.

В процессе формирования нравственных чувств необходимо учитывать эмоциональную сферу человека. «При этом моральные требования должны усваиваться личностью не как внешние, а как лично значимые, внутренне необходимые. Эмоциональная регуляция нравственного развития личности осуществляется посредством оценочной, прогностической и побудительной функцией чувств» [1, с. 41]. Эта работа требует специфических приёмов воздействия, целенаправленной организации жизни личности, её собственной деятельности.

В связи с этим хочется остановиться на принципе толерантности. Толерантность понимается как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям и верованиям. Её рассматривают как черту характера, которая проявляется в умении переносить трудности и в стремлении достичь взаимного понимания и согласования различных интересов, убеждений, привычек [3, с. 23].

Воспитание толерантности стало определяющим в национальной политике Западной Европы после Второй мировой войны, как прививка против фашистской идеологии и недопущения Холокоста. Однако мы убеждаемся в том, что этого недостаточно. В настоящей жизни возникают ситуации, когда нельзя терпеть антигуманную идеологию, мириться с пренебрежением национальных традиций в угоду чуждым, привнесённым извне. Необходимо смотреть на проблему намного шире: не толерантность, а уважение с её составляющими – доброта, доброжелательность, человечность, приветливость, дружелюбность. Основой этих отношений должна стать заинтересованность, искренность, деликатность и тактичность.

В странах Западной Европы активизировались социальные группы,



которые не принадлежат этнически к этому региону. В них входят эмигранты и их семьи. Многие из них живут обособленно, не учитывают традиций страны проживания, не уважают веру коренного этноса, противопоставляют свои религиозные убеждения культуре своей новой родины. Например, это явление исламизма во многих странах Европы. Данная ситуация ведёт к социальным противоречиям, выделению своей особой специфики, а следовательно усилению национальных противоречий, зарождению национализма. Здесь важна не политика сосуществования, а совместное уважительное сожительство, которое и предполагает общечеловеческие нормы и правила поведения.

Толчком к переосмыслению и формированию «прививки» от национализма должны быть убедительные, яркие эмоциональные факторы внешнего воздействия. Необходимо использовать документальное кино. Примером может быть документальный фильм об истории возникновения нацизма в Германии: Михаил Ромм. Обыкновенный фашизм, документальный фильм, киностудия «Мосфильм», 1965; «Под тенью свастики» (режиссёр Светлана Баблевская. Производство компании «Новое решение – МЕДИА, 2014). Это относится и к художественным фильмам, которые талантливо на судьбах

конкретных людей раскрывают все ужасы военного лихолетья (Собибор, художественный фильм, драма, режиссёр Константин Хабенский, 2018). Убедительность и достоверность этого визуального воздействия должно формировать у личности потребность противостоять идеологии фашизма. Важно использовать произведения изобразительного искусства (А. Пластов: «Фашист пролетел», 1947; Кукрыниксы: «Таня (Подвиг Зои Космодемьянской)», 1947).

Следующий важный шаг – это включение в деятельность, практическое формирование умений, навыков, привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами. Исходя из рассматриваемой проблемы, необходимо находить современные и действенные формы такой работы. Как пример, на начальном этапе можно написать работы диагностического характера: «Моё представление о боли», «Что такое несчастье?», «Какие поступки я всегда осуждаю». Это поможет определить уровень сформированности качеств личности. Затем необходимо наметить ряд конкретных дел, участие в которых формирует социальный опыт, развивает способность к проявлению волевых усилий следовать своим нравственным ориентирам, умению преодолевать трудности, препятствия, связанные с соблюдением определённых норм поведения.



В русле практической работы можно отметить участие в Дне памяти жертв Холокоста (27 января – Международный день, принят по решению Генеральной Ассамблеи ООН, 2005 г.). Это связано с событиями 1945 г., когда Красная Армия освободила нацистский лагерь смерти Освенцим. За время его существования в нём погибло от 1,5 до 2,2 млн. человек.

Далее – это проведение фестиваля песен о Великой Отечественной войне, где вспоминается боль всех народов, пострадавших от фашизма, несение вахты памяти у памятников жертвам Холокоста, посещение художественных тематических выставок, заочное посещение через интернет музеев по истории еврейского народа. Необходимо установить в республике Национальный день памяти жертв Холокоста. В этот день во всех образовательных, культурных учреждениях должны проводиться мероприятия, которые убедительно напоминают людям о фашистской идеологии.

В целом, необходимо создать направление в культурной политике государства Молдова, которое бы в системе выработало методику работы по данной проблеме. Основным должно быть следующее её содержание: знание – достоверная убедительная информация (раздел школьных учебников с содержанием данного явления, научно-популярная литература, сайты интернета); формирование отношения к

явлению – документальное кино, художественные фильмы, спектакли, посещение художественных выставок, заочное путешествие через интернет в музеи еврейского народа; практические дела – разнообразные формы и методы работы со всем населением республики (акции, конкурсы, викторины, поисковая и краеведческая работа, движение волонтеров, совместные праздники). Необходимо развитие и укрепление еврейской культуры и право на её осуществление наряду с другими на всей территории республики.

Литература

1. БОГДАНОВ, Е.Н. Нравственные чувства: содержание и функции.//Советская педагогика, 1986, № 4, с. 41.
2. НАЗАРИЯ С. Холокост. Страницы истории (На прилегающих областях Украины, 1941-1944). Кишинёв, 2005, с. 10.
3. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика. М., 2002, с. 23.
4. РОЗАНОВ Г.Л. План «Барбаросса». Замыслы и финал. М., 1970, с. 63.



**Этико-педагогические требования к
культуре современного учителя**

**Ethical and pedagogical requirements for
the culture of a modern teacher**

Anna Bolucencova,
doctor în istorie,
conferențiar universitar,
Catedra de științe ale educației,
Facultatea de Științe ale
Educației și Informatică,
UPS Ion Creangă, Chișinău

CZU: 371.13:174

Резюме

В современном обществе важно воспитывать будущего учителя с высокой профессиональной культурой. Процесс формирования компетенций учителя предполагает знание и следование требованиям. Процесс становления культуры учителя нацеливает на серьёзную работу, в соответствии с требуемой моделью учителя-мастера, творца, новатора.

Ключевые слова: педагогическая культура, этико-педагогические требования, профессиональная компетентность.

Abstract

In modern society, it is important to educate a future teacher with a high professional culture. The process of formation of teacher competencies involves knowledge and following the requirements. The process of establishing a teacher's culture aims at serious work in accordance with the required model of a master teacher, creator, innovator.

Keywords: pedagogical culture, ethical and pedagogical requirements, professional competence.

Тема нашей статьи связана с педагогической культурологией. Именно она исследует специфическое преломление прямой и обратной связи между культурой и личностью. Оно состоит в том, что когда человек творит культуру, выступая в этой деятельности в полноте своих личностных качеств, это накладывает определённую печать на культуру, делает её выразительницей бесконечного многообразия, богатства личностей в данной культурологической группе [3, с. 79]. Статус педагогической культурологии рассматривается как самостоятельная область социального, психолого-педагогического научного познания личности учителя.

Культурологическое содержание воспитания современного человека



характеризуется освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – культуротворчеством, а поведение – независимостью и саморегуляцией. Исходным началом педагогической культуры служит общая культура, она является её специфическим проявлением в процессе воспитания.

«Педагогическая культура – это характеристика целостной личности педагога, поэтому её развитие – реальный процесс движения профессиональной личности педагога к новому качественному состоянию» [2, с. 225].

Понятие профессиональной культуры можно рассматривать сквозь призму профессиональной этики. Для понимания её природы, В.И. Бакштановский предлагает:

- а) парадигму этики ответственности – в отличие от этики убеждения;
- б) парадигму консеквенциональной этики (теория, в которой моральное значение поступка устанавливается в зависимости от последствий, к которым приводит);
- в) парадигму конвенциональной (договорной) этики. [1, с. 138].

Поведенческий блок педагогической культуры включает соответствующие нормы, ценности, обычаи и традиции.

Современное определение педагогической культуры «представляет

собой интегративную характеристику личности педагога, включающую единство как непосредственной деятельности педагога по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закреплённые в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [4, с. 37].

Педагогическую культуру личности составляет совокупность личностных характеристик, таких как гуманистическая направленность личности педагога, творческое педагогическое мышление, способность к инновационной деятельности, повышение социальной ответственности.

Е.В. Бондаревская предлагает следующий эталон учителя, который рассматривается как свод обязательных требований, критериев, определяющих его высокую педагогическую культуру:

«- любит детей, защищает их права и интересы, заботится об их здоровье, проявляет заботу и уважение к каждому школьнику, независимо от успехов в учении;

- понимает детскую психологию, реализует педагогически целесообразные требования к организации обучения воспитания, умеет анализировать



образовательную ситуацию, принимать педагогически обоснованные решения;

- интересуется наукой, владеет глубокими и разносторонними знаниями по предмету, умеет самостоятельно выбирать и разрабатывать оригинальные технологии и индивидуальные программы обучения;

- осуществляет творческое обучение и воспитание, имеет индивидуальный педагогический почерк, рассматривает и совершенствует собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую) и умеет дать ей теоретическое обоснование;

- во всех обстоятельствах педагогического взаимодействия проявляет высокую культуру поведения, способен к нравственно-волевой саморегуляции, занимается профессиональным самообразованием и самовоспитанием» [2, с. 224].

Все вышеперечисленные требования к личности учителя могут проявляться лишь в конкретном действии, в рамках педагогического процесса. Именно поэтому важно определить и критерии поведения труда педагога. Т.В. Иванова выделяет следующие критерии гуманистического поведения педагога:

«во-первых, учитель должен быть открытым и восприимчивым к идеям,

чувствам и поступкам учащихся, поддерживать и охотно рассматривать те вопросы и дела, которые волнуют учащихся;

во-вторых, поведение учителя должно быть содействующим, способствующим их активному размышлению и самостоятельной оценке всего того, что они делают, чему научаются;

в-третьих, гуманистическое поведение должно быть персонифицированным, индивидуальным по отношению к каждому отдельному ученику, одно и то же поведение не может быть приемлемым для всех учащихся;

в-четвёртых, поведение педагога должно быть истинным, подлинным, честным, он должен быть готов к самораскрытию, что приведёт к большему гуманизму со стороны учащихся. Показная открытость ведёт скорее к самопредъявлению и к неискреннему поведению» [4, с. 50-51].

Современные вызовы общества позволяют образовательной системе активно использовать лучшее в нашей духовной культуре, опираться на неё. Одним из важных факторов такого воздействия является религиозная составляющая. Многие учителя общеобразовательных школ – это люди религиозного осмысления мира и оно откладывает определённый отпечаток на



всю сферу их профессиональной деятельности, требует от них соблюдения определённых правил поведения. И здесь наблюдается интеграция, слияние общепедагогических и религиозных требований к труду учителя. Ведь он направлен на духовно-нравственное становление детей, то есть на то, что есть наиболее возвышенного в человеке, на открытие в душе ребенка образа Божия, что вернее всего содействует истинному благу людей. Учитывая, что Молдавия – это традиционно православное государство, важно изучать и рассматривать процесс религиозного влияния на становление и развитие педагогической культуры личности.

Религиозное воздействие имеет своим конечным результатом в будущем добрые нравы, трудолюбие, спокойствие, трезвость, общее благосостояние. Привести своих воспитанников к таким нравственным добродетелям нелегко, потому что призвание учителя рассматривается Церковью как духовный, Божий дар [7, с. 547-548].

Особая предрасположенность к труду учителя рассматривается следующим образом: помощь в учебе, ясность в объяснении, искренняя заинтересованность в судьбе воспитанника, любовь к детям, любовь к своему труду, радость и духовное

наслаждение, которое испытывает учитель в своей деятельности. У него особое ощущение своего призвания. Это скорее звание миссионера, которое требует от него самоотвержения. Учитель не принадлежит себе. Не только своё время, но и все силы, всю энергию, свои способности, всего себя он посвящает школе. Сам характер деятельности требует от учителя неистощимого терпения. Русский православный педагог Сергей Александрович Рачинский сказал об этом так: «Нужен личный подвиг, бесконечно тяжкий, до смешного скромный – и потому великий» [6, с. 111].

Огромное влияние на учеников оказывает личность учителя и здесь живой пример православного педагога особенно важен. Если учитель овладел наукой о нравственности, этикой и обладает религиозной совестью, то он может очень эффективно пользоваться этим тончайшим инструментарием. Раскрыть учащимся красоту человеческих поступков, научить отличать добро от зла, гордость от спеси может только тот учитель, чьи нравственные установки безупречны. Педагогическая этика и православная религиозная совесть формирует и гарантирует нравственное сознание учителя.



Учитель формируется и проявляет себя как православный педагог. Приступая к своей деятельности он возвращает в себе чувство благоговения перед носителем образа Божия и обладателем великого сокровища – святости души. Если учитель не познал собственной внутренней жизни, то вряд ли следует ждать от него действенной помощи ученикам. Таким образом, влияние учителя на учеников определяется прежде всего его личностью, примером его собственной жизни. Это в своё время хорошо подчёркивал великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер».

Учитель с религиозным сознанием обладает определёнными нравственными качествами. Их обозначил ещё в XIX веке С. Миропольский в «Дидактических очерках», которые легли в основу «Учебника дидактики» для духовных семинарий. Здесь определён нравственный идеал учителя [5].

В основу всех нравственных качеств вкладывается религиозная убеждённость. Она является отправной точкой для наличия и других важных составляющих нравственного облика учителя. К ним относятся: неукоснительность в исполнении всех предписаний Церкви,

гражданственность, патриотизм, любовь к своему народу, понимание духовных задач и потребностей гражданского общества, добросовестность, христианская любовь к детям, твёрдый характер (последовательность, справедливость, приветливость), достойный внешний вид (скромность), оптимизм (живость и энергия).

Таким образом, вышеперечисленные качества помогают формировать нравственные отношения с воспитанниками. Они характеризуются такими качествами как доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливость, великодушие, доброта, взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимная требовательность и ответственность.

Каждый педагог стремится стать профессионалом. Существуют эталоны, требования педагогического профессионализма, которые отражают педагогическую культуру учителя.

Модель учителя-мастера ориентирована на общечеловеческие ценности и обусловлена исторически передачей опыта от старшего поколения к младшему. Современный преподаватель должен быть профессионалом, мастером, интеллектуалом, психологом, социологом, технологом, организатором, куратором, новатором, нравственным наставником, вдохновителем. Эталоны,



требования педагогического профессионализма – это то, что должно приниматься теми людьми, кто посвятил себя нелёгкому труду: воспитания и обучению подрастающего поколения.

Литература

1. АСМУС, В.Ф. Иммануил Кант. Москва: Мысль, 1973.
2. БОНДАРЕВСКАЯ, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: РГПИ, 2000.
3. ЗЯЗЮН, И.А. Педагогика добра: Научно-методическое пособие. Киев: МАУП, 2000.
4. ИВАНОВА, Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. Киев: ЦВП, 2005.
5. МИРОПОЛЬСКИЙ, С. Дидактические очерки//Прибавление к Церковным ведомостям. 1889, № 36-42.
6. Просветитель. Москва, 1994, № 1.
7. ПРОТОИЕРЕЙ ЕВГЕНИЙ ШЕСТУН. Православная педагогика. Москва: Про-Пресс, 2002.



**Activitatea ctitoricească internă a
domnului Țării Moldovei Vasile Lupu
(1634-1653)**

**Internal activity of the ruler of the
Country of Moldova Vasile Lupu
(1634-1653)**

**Viorel Bolduma,
lector universitar,
Catedra de istorie și geografie,
Facultatea de Filologie și Istorie,
UPS Ion Creangă , Chișinău**

CZU: 94(478)''16''Lupu V.

Rezumat

Prima jumătate a secolului al XVII-lea reprezintă pentru Europa o perioadă de confruntare spirituală care interferează cu mai multe confruntări de natură politico-militară. În acest context a domnit Vasile Lupu în Țara Moldovei (1634-1653). Longevitatea domniei a dus la stabilitate politică și economică. Acest lucru i-a permis lui Vasile Lupu să efectueze o muncă fructuoasă și în domeniul ctitoricesc. El a construit biserici și mănăstiri, înzestrându-le moșiile și dându-le diverse taxe. Fundația sa cea mai importantă a fost Biserica Trei Ierarhi, unde moaștele Sfintei Parascheva au fost aduse de la Patriarhia Ecumenică. Prin aceste acțiuni, Vasile Lupu

a consolidat poziția Bisericii Ortodoxe în Țara Moldovei.

Cuvinte-cheie: Vasile Lupu, Țara Moldovei, Patriarhia ecumenică, Biserica Trei Ierarhi, ortodox.

Abstract

The first half of the 17 th century represents for Europe a period of spiritual confrontation, which complements or interferes with those of a politico-military nature . In this context, Vasile Lupu reigned in the Țara Moldovei (1634-1653). Longevity led to political stability, including economics. This allowed Vasile Lupu to carry out a fruitful and domestic work as well. He built churches and monasteries, endowing them with their estates and giving them various taxes. Its most important foundation was the Trei Ierarhi Church, where the relics of Saint Parascheva were brought from the Ecumenical Patriarchate. By these actions Vasile Lupu strengthened the position of the Orthodox Church in the Țara Moldovei.

Keywords: Vasile Lupu, Țara Moldovei, Trei Ierarhi Church, Ecumenical Patriarchate, orthodox.

Prima jumătate a veacului XVII reprezintă pentru Europa o perioadă de confruntări spirituale, care le completează pe cele de natură politico-militară sau fuzionează cu ele. Dacă harta Europei



Centrale este însângerată de o conflagrație europeană – un război de durată, a cărui cauzalitate are și o coloratură confesională – , în estul continentului, înfruntarea dintre prozelitismul reformat și cel catolic, lipsită de aspecte militare, se desfășoară pe două fronturi: în Polonia și la Constantinopol (în această luptă erau antrenate și celelalte patriarhii apostolice – n.a.). În fața activității prozelitismului occidental, reacția instinctivă a Bisericii Ortodoxe a luat inevitabil forma unei utilizări de argumente protestante împotriva catolicilor și de argumente catolice contra protestanților [15, p. 145].

În acest context a domnit Vasile Lupu în Țara Moldovei, în perioada 1634-1653. Longevitatea domniei a condus la stabilitatea politică și economică a țării. Aceasta i-a permis lui Vasile Lupu să ducă o activitatea ctitoricească rodnică și pe plan intern.

Vasile Lupu s-a remarcat prin cultură, fiind păstrător al ideii imperiale bizantine și totodată protector al spiritualității ortodoxe. A fost numit de către membrii Frăției Ortodoxe din Lvov „imaginea exactă a marelui Iustinian, împăratul de pioasă amintire”, iar de „cea mai luminată minte a secolului al XVII-lea” [1, p. 45] a fost descris ca fiind „domnitorul pe care nu-l încăpea Moldova, ca pe un om cu hire înaltă și împărătească, mai mult decât domnească” [2, p. 4 6].

Marcus Bandini, un episcop catolic originar din Bosnia, contemporan cu Vasile Lupu, îl descrie ca fiind „de o statură potrivită, cu fața oacheșă, cu sprâncenele negre, fruntea înaltă, nasul spre acvilin, buzele puțin întredeschise, mustața și barba neagră, cu o expresie severă și o căutătură încă mai severă a ochilor [...]” [3, p. 31]. Grecii, privindu-l, aveau impresia că au în fața lor un nou ctitor al imperiului bizantin [4, p. 34].

Păstrător al ideii imperiale bizantine, idee care a supraviețuit fatidicului an 1453, Vasile Lupu a inițiat o nouă deșteptare a vieții din vechiul Imperiu Bizantin, în care statul și biserica erau reprezentate de împărat și patriarh, cei doi fiind considerați „stâlpi de susținere a lumii bizantine” [8, p. 39]. El a influențat pozitiv viața religioasă ortodoxă în limitele granițelor pontice ale fostului orbis bizantin. În acea epocă, turcii dețineau controlul asupra Asiei Mici și Orientului Apropiat, iar Țările Române susțineau existența creștinismului în aceste teritorii [9, p. 56].

Dintre toți domnitorii români care au avut un rol important în susținerea creștinismului oriental ortodox, Vasile Lupu a jucat rolul cel mai activ în organizarea și conducerea vieții religioase din Orient, iar sfera lui de influență a cuprins și partea de sud a Dunării, Anatolia și Egiptul. Existența patriarhiilor ortodoxe orientale depindea de



el, la fel și patriarhii care le conduceau. Titlurile destinate altădată basileilor (împăraților bizantini) i-au fost oferite lui Vasile Lupu de către aceștia în semn de recunoștință, considerându-l a fi „înlocuitorul preasfinților împărați ortodocși”, „apărător al păcii peste tot pământul”, „cel ce sprijină toate bisericile ortodoxe”, „un nou Ahile, fără de care n-ar mai fi dăinuit la Patriarhie piatră peste piatră” [10, p. 76].

Odată cu secolul al XVII-lea, arhitectura bisericească intră într-o nouă fază a evoluției sale, ca urmare a unui complex de factori politici, economici, sociali și, evident, culturali, care îi vor da o altă configurație și o vor pune sub semnul altor idealuri artistice. Aceste schimbări sunt legate îndeosebi de numele lui Vasile Lupu, domnul moldovean despre care s-a scris încă prea puține lucruri și al cărui rol în plan artistic și cultural a fost insuficient subliniat. Dacă până în secolul al XVII-lea arta moldovenească putea fi înțeleasă și explicată relativ independent de ansamblul vieții culturale, începând cu această perioadă, o analiză obiectivă a fenomenului arhitectonic-artistic nu se va putea face, dacă nu se are în vedere contextul întregii vieți spirituale a Moldovei, care direcționează și justifică în același timp opțiunile artistice ale epocii. Ctitoriile din vremea lui Vasile Lupu vor reflecta cu fidelitate noile direcții spre

care se îndrepta arhitectura Moldovei din secolul al XVII-lea.

Comparativ cu perioadele precedente, ceea ce se construiește acum dă impresia unui nivel artistic mai scăzut, sugerând, în același timp, lipsa de unitate stilistică [4, p. 25]. Este vorba, în primul rând, de o criză a mâinii de lucru calificate, fapt confirmat de apelul repetat la meșterii constructori transilvăneni chemați adeseori în Moldova în vremea respectivă. Astfel, Gavril Hatmanul, fratele lui Vasile Lupu, va cere în luna mai 1630 lui Andrieș, judele Bistriței, meșteri vărari care nu se găseau în țară, iar vornicul de Suceava va cere, tot de la bistrițeni, meșteri pietrari pentru repararea curții domnești de acolo, renovată în perioada 1638-1643 [5, p. 375]. În cei nouăsprezece ani de domnie, Vasile Lupu va ridica din temelii aproximativ cincisprezece biserici și va efectua refaceri, adaosuri sau consolidări la alte aproximativ paisprezece edificii religioase, la care se adaugă construcțiile civile pe care domnul le ridică, le reface sau le modernizează, arhitectura civilă beneficiind de acum înainte de o atenție sporită, în intenția de a deveni mai confortabilă. Drept exemplu poate servi însăși curtea domnească din Iași, refăcută aproape integral de domnitorul Vasile Lupu, ansamblu ce va marca un moment de cotitură în arhitectura laică moldovenească [17, p. 1036]. Bisericile ridicate în Moldova



în vremea lui Vasile Lupu pot fi grupate în trei categorii principale. Prima este reprezentată de bisericile de plan triconc, care au pridvorul dispus în continuarea pronaosului, întâlnit și anterior la bisericile ridicate de Petru Rareș. Al doilea tip de triconc e reprezentat de bisericile care au pridvorul nu în axul longitudinal al monumentului, ci pe una din laturile sale, fie pe cea de sud a pronaosului (bisericile din Serbești și Bozieni), fie pe latura de nord a acestuia (schitul Hanganu), în ambele cazuri deasupra pridvorului înălțându-se însă un turn de clopotniță. Al treilea tip grupează bisericile care mai păstrează forma triconcului clasic, altar, naos, pronaos; de exemplu, biserica Sf. Atanasie din Copou, Iași și biserica din Boldeștii de Jos, județul Neamț [Idem, pp. 1039-1042]. Referitor la monumentele ridicate direct din porunca lui Vasile Lupu, se pare că prima ctitorie a sa datează din anul 1630, de pe vremea când era încă mare vornic. Este vorba de biserica Sf. Gheorghe din Vaslui, despre care avem azi doar știri documentare. Un document de la Moise Movilă, datat cu 5 august 1631, arată că biserica a fost zidită de Vasile Lupu lângă Târgul Vaslui. Informația cea mai exactă ne-o oferă inscripția potirului dăruit de Vasile Lupu bisericii respective în anul construirii sale: „, acest potir l-a făcut Lupu Coci, mare vornic, și jupâneasa lui Teodosia și l-a dat la biserica din Târgul Vaslui, care

este metoh al mănăstirii Zograf de la Sfântul Munte, unde este hramul Sfântului Mare Mucenic Gheorghe, în anul 7139 (1630-1631)” [4, p. 28].

Prima biserică importantă ridicată cu aportul substanțial al lui Vasile Lupu este biserica Sf. Ioan Botezătorul din Iași, începută de Miron Barnovschi și continuată, de la ferestre în sus, de Vasile Lupu, care o termină la 9 noiembrie 1635. Biserica prezintă un interes deosebit, deoarece podul său este amenajat ca o veritabilă fortăreață: are metereze, căi de acces pentru străji, spații boltite pentru adăpostire. Ridicată de către domnitor numai la un an după urcarea sa pe tron, această construcție atestă preocuparea lui Vasile Voievod de a realiza puternice puncte de fortificație prin amenajarea corespunzătoare a unor biserici sau construcții orășenești. Acest tip de edificii, a căror serie fusese deschisă în 1611 de către biserica Sf. Nicolae din Suceava, va cunoaște o mare răspândire în vremea lui Vasile Lupu [Idem, p. 29]. În afară de mănăstiri, devenite de mult timp puncte de rezistență amplasate în afara localităților, bisericile orășenești fortificate vor constitui o rețea defensivă în incinta orașelor, menite a-i da domnului o mare siguranță, într-o epocă plină de incertitudini. Acest tip de biserică, ascunzând sub înfățișarea unui edificiu religios, în fapt, o mică cetate, nu va fi singular în Moldova lui Vasile Lupu, ci îl



vom găsi la biserica Vovidenia din Iași sau la Precista din Galați. Biserica Vovidenia din Iași prezintă vizibile asemănări cu biserica Sf. Ioan Botezătorul. Ctitorul acesteia este necunoscut, ctitoria fiind atribuită unui oarecare patriarh Nichifor. Zidirea s-a făcut, probabil, anterior anului 1645, de când este datată o icoană aflată în patrimoniul bisericii, lipsa pisaniei punând sub semnul incertitudinii datele istorice ale monumentului. În absența unor informații exacte, asemănarea pe care construcția o prezintă cu biserica Sf. Ioan Botezătorul permite ipoteza unei datări mai timpurii, mult mai apropiate de anul 1635, când a fost înălțată biserica Sf. Ioan Botezătorul, care i-a servit, probabil, ca model. De asemenea, nu este exclus ca biserica Vovidenia să fi fost înălțată de aceiași meșteri care au lucrat și la Sf. Ioan Botezătorul, tot așa după cum poate fi avansată ipoteza unui ctitor comun, Vasile Lupu, direct interesat de a crea un sistem defensiv în capitala Moldovei, așa cum a procedat și în alte cazuri, la Suceava, Cetatea Neamțului [5, p. 380]. Biserica Sf. Gheorghe din Șerbești alcătuiește, împreună cu conacul Cantacuzinilor, un grup de monumente deosebit de importante pentru arhitectura secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea din Moldova. Biserica, așa cum specifică pisania, a fost ridicată de Vasile Lupu și doamna Tudosia între 28 martie și 15 septembrie 1636 și poate fi considerată un

monument ce întrunește trăsăturile caracteristice ale arhitecturii religioase din epoca lui Vasile Lupu. Biserica este de plan triconic, cu false apside marcate la exterior [17, p. 1042].

O altă ctitorie a domnului o reprezintă biserica Sf. Atanasie din Copoul Iașului, ridicată, după cum menționează pisania de piatră, de către „Io Vasile Voievod și cu mila lui Dumnezeu domnitor al Țării Moldovei și pre iubita noastră Teodosia și cu dăruirii de Dumnezeu fii Ion Voievod și Maria și Ruxandra și zidii această Sfântă Rugăciune în numele Sfântului Părintelui nostru Atanasie cel Mare, arhiepiscopul Alexandriei în anul 7146 (1638) aprilie și s-a sfințit cu mâna Preasfințitului Mitropolit al Sucevei Chir Varlaam” [4, p. 31]. În timp, aceasta a suferit substanțiale refaceri și modificări, în urma mai multor incendii. Surse documentare menționează existența bisericii Sfântul Dumitru din Târgu Neamț, pe locul căreia s-a ridicat în secolul al XIX-lea biserica Sfântul Lazăr. În legătură cu data zidirii sale, există o serie de controverse. Astfel, într-un document datat cu 9 aprilie 1641, semnat de Vasile Lupu, se acordă scutire de dări pentru personalul bisericii. În alte documente se susține că biserica ar fi fost ridicată de Ștefăniță Lupu, în perioada 1660-1661. Este posibil ca fiul lui Vasile Lupu să fi executat numai reparații sau să fi înzestrat biserica ridicată



de tatăl său, fiind trecut, din acest motiv, în rândul ctitorilor, deoarece documentul din 1641 atestă deja existența edificiului anterior anului 1660 [Idem, p. 32]. O notă aparține în peisajul arhitecturii moldovenești din vremea lui Vasile Lupu o prezintă biserica Sfântul Ioan Botezătorul din Suceava, ridicată de domn în anul 1643, spre a servi ca paraclis doamnelor de la curte (Biserica Domnițelor sau a Beizadelelor). Din pisanie, rezultă că „Io Vasile Voievod, domn al Țării Moldovei a făcut această biserică unde este hramul Sfântului Prooroc și Înainte-Mergător și Botezător Ioan și s-a săvârșit la anul 7191 (1643)” [Idem, p. 33]. O notă particulară o dă prezența la subsolul bisericii a unui spațiu cu destinație necunoscută (tainiță sau osuar), la care se pătrunde pe sub turla clopotniței.

La Chilia Nouă, în Ucraina de azi, Vasile Lupu a ridicat o biserică ce a suferit o serie de modificări, care i-au schimbat esențial aspectul inițial. Din pisania monumentului, aflăm că „Io Vasile Voievod, prin mila lui Dumnezeu Domn al Țării Moldovenești, am dat să zidească biserica în mijlocul orașului Chilia, și aceasta cu hramul Sfântului Ierarh și făcător de minuni Nicolae, și a început a se zidi în anul 7155, mai 10 și s-a săvârșit în anul 7156, luna mai 30” (1648-1649) [Idem, p. 34]. Dintre ctitoriile lui Vasile Lupu, mănăstirea din Cetatea Neamțului și Sfântul

Dumitru din Galați prezintă date incerte în legătură cu edificarea lor. Prima a fost înălțată, probabil, în jurul anului 1641, servind ca loc de refugiu pentru familia și averile lui Vasile Lupu: „La Cetatea Neamțului era toată inima avuției lui Vasile Vodă”, scria Miron Costin [Idem, p. 35], și desigur locul oferea condiții optime de securitate împotriva unor nedoriți atacatori. Bandini, care trecea pe aici în anul 1646, menționează existența mănăstirii tot așa după cum o serie de documente din anul 1655 confirmă că ea a fost ridicată de Vasile Lupu [5, p. 382]. În legătură cu cea de-a doua construcție, ea a fost înălțată, probabil, în jurul anului 1646, deoarece într-un document din acel an însuși domnul o numește „mănăstirea doamnei mele” [Idem, p. 384]. Grupului de biserici, construit și înzestrat cu daniile de către Vasile Lupu, i se alătură cele pe care domnul moldovean le-a reparat, cărora le-a adăugat corpuri noi de clădiri, le-a extins sau le-a modernizat.

Documentele păstrează știri privitoare la grija deosebită pe care Vasile Lupu o acorda monumentelor ridicate de înaintașii săi, grijă care, în contextul epocii, capătă rezonanțe deosebite. Astfel, aflăm că în anul 1634, când s-a hotărât să ridice o biserică lângă Vaslui, îl va admonesta cu severitate pe boierul Racoviță, al treilea logofăt al curții, însărcinat cu aducerea materialelor necesare, deoarece luase o piatră de la



ruinele fostei curți domnești a lui Ștefan cel Mare, ceea ce „nu iaste o cinste”, după cum i-a spus domnul [4, p. 34]. Este prima știre pe care o avem în legătură cu grija unui domn autohton față de monumentele trecutului, iar în cazul lui Vasile Lupu, această grijă nu este o excepție, deoarece nu este singura dată când domnul intervine cu fermitate, pentru a preveni distrugerii sau devastări de monumente. În luna octombrie 1641, episcopul catolic de Sofia și reprezentant al Papei, călugărul Bogdan Baksic, se va plânge domnului că luase averile bisericii catolice din Bacău, de fapt, jefuită și lăsată în paragină de fostul episcop Adam Goski, iar Vasile Lupu îi va replica: „Eu nu am luat pentru mine, dar ca domn, sunt dator să mă îngrijesc de păstrarea lor și le-am încredințat mănăstirii mele Trei Ierarhi, iar acum le voi da înapoi, dar cu o condiție, ca lucrurile bisericii să fie bine păzite și dacă voi mai afla vreodată că lucrurile nu sunt îngrijite de mănăstire, le voi lua din nou” [3, p. 89; 11, p. 161].

Printre monumentele mai vechi pe care domnul le-a reparat, se numără și biserica Sfânta Paraschiva din Ștefănești, județul Botoșani, la care se efectuează, în anul 1636, ample lucrări de refacere. Ambasadorul Krasinski, trecând în anul 1636 prin Ștefănești, consemna: „[...] biserica de zid frumos clădită, dar ruinată. Acum se transportă piatră pentru restaurarea

ei, asemenea și alte materiale” [13, p. 59]. Clădirea, elegantă și monumentală în același timp, reprezintă una dintre realizările de bună calitate ale meșterilor lui Vasile Lupu. Un monument valoros asupra căruia s-a intervenit, din nefericire, în mod cu totul surprinzător pentru un personaj care se arătase atât de grijuliu față de valorile artistice ale trecutului, este biserica mănăstirii Putna. Despre această acțiune a lui Vasile Lupu, Neculce scria: „Vasile Vodă, aproape de sfârșitul său, au greșit lui Dumnezeu și i s-au întunecat mintea spre lăcomie, de au stricat Mănăstirea Putna, gândind că vor găsi bani, dar n-au găsit. Și s-au apucat s-o facă din nou iarăși precum au fost și nu i-au ajutat Dumnezeu să o facă, că au zidit-o din temelie, din pământ până la ferestre și i-au luat Dumnezeu domnia [...] și pe urmă au gătit Mănăstirea Putna Gheorghe Ștefan Vodă” [4, p. 37].

Un loc special în contextul arhitecturii religioase a epocii îl ocupă un grup restrâns de edificii care reprezintă monumente cu semnificație deosebită pentru arhitectura românească în general. Este vorba, în primul rând, de biserica Trei Ierarhi din Iași, unicat al arhitecturii românești, ridicată de Vasile Lupu cu intenția vădită de a-și etala puterea și bogăția și de a sublinia poziția sa de conducător nemijlocit al lumii ortodoxe din bazinul pontic. Biserica a fost gândită ca un monument somptuos destinat a servi drept



centru patriarhal al acestei lumi și care să întreacă în strălucire ctitoria lui Neogoe Basarab de la Curtea de Argeș [17, p. 1043]. Într-adevăr, contemporanii străini sau localnici se extaziază în fața monumentului care, în haina sa strălucitoare de aur, făcea o puternică impresie în ambianța umilelor căsuțe ale târgului din vremea respectivă. „Toată lumea este de acord a spune că nici în Moldova, nici în Țara Românească și nici în Țara Cazacilor nu se află vreo biserică ce poate s-o egaleze pe aceasta, nici prin ornamentație, nici prin frumusețe, căci ea uimește pe vizitatori”, spune Paul de Alep [3, p. 90; 4, p. 453]. Călătorul rus Vasile Iacovlev Gagara, din Cazan, în drumul său spre Ierusalim și Egipt, a trecut prin Moldova, la începutul anului 1637. Văzând mănăstirea în lucru, a scris următoarele: „După sfatul dat de patriarh voievodului și după binecuvântarea mitropolitului, s-a început să se clădească o mănăstire cât cetatea Kremlinului, cu un zid de piatră pentru apărare, când vor veni împotriva lor cu război sultanul turc și hanul Crimeii” [6, p. 385].

Secretarul soliei polone Woyciech Miastkowski, care a trecut prin Moldova în anul 1640, când biserica era terminată, ne spune că aceasta era înconjurată cu „un zid de cărămidă” și avea o poartă „înaltă, frumos lucrată, acoperită cu țiglă”, cu un ceasornic, iar „sub ceasornic, câteva clopote

mari, la o mare înălțime, căci ca să ajungi acolo trebuia să urci două sute optzeci de trepte în spirală. Biserica e însă frumoasă, atât pe dinafară, cât și pe dinăuntru. Pe dinafară are piatră colorată și figuri grecești, vopsite în diferite culori, înăuntru, pe pereți, se văd figuri diferite, colorate în aur și însuși domnul, soția, fiul și cele două fiice” [13, p. 48]. Alt străin care vine la Iași în 1659, să vadă „mănăstirea lui Lupu Bei”, se arată copleșit de splendoarea monumentului: „nu-i chip s-o descrii cu limba sau cu pana. Fiind construită de curând, pietrele ei de marmură poleită strălucesc și scânteie de parcă ar fi frunzele de pe un pergament iluminat” [4, p. 38]. Ansamblul mănăstiresc era construit din biserică, sala gotică (trapeza), casele egumenești, chiliile, clopotnița și tiparnița. Nu știm exact când a început construcția bisericii, cercetătorii avansând mai multe ipoteze. Din pisania frumos săpată în piatră, aflăm: „Cu voia Tatălui și cu ajutorul Fiului, și cu săvârșirea Sfântului Duh, iată eu, robul Stăpânului Domnului Dumnezeu Mântuitorul nostru Iisus Hristos și închinător al treimii, io Vasile Voievod, cu mila lui Dumnezeu domnul Țării Moldovei, și cu doamna noastră Teodosia, și cu dăruirea de Dumnezeu copii, Ion Voievod și Maria și Ruxandra, am zidit această sfântă rugă, în numele Sfinților Trei Ierarhi: Vasile, Grigore și Ioan Gură de Aur. Și s-a sfințit cu mâna arhiepiscopului Varlaam la 7147



(1639) mai 6” [6, p. 356]. Turnul-clopotniță al bisericii a fost terminat cu un an înainte.

Pisania turnului, tot în limba slavă, care se păstrează astăzi în „Sala Gotică” de lângă biserica Trei Ierarhi, are următorul cuprins: „Binecinstitorul și iubitorul de Hristos domn, Io Vasile Voievod, cu mila lui Dumnezeu domnul Moldovei, și doamna Teodosia, cu iubitul lui fiu Ion Voievod, a binevoit și a ridicat această clopotniță la anul 7146 (1638), luna aprilie 6” [Ibidem]. Primul clopot care a fost turnat pentru biserica Trei Ierarhi avea următoarea inscripție, în limba slavă: „Binecinstitorul și de Hristos iubitorul domn, Io Vasile Voievod, cu mila lui Dumnezeu domnul Țării Moldovei, a făcut acest clopot pentru a sa nou zidită mănăstire, unde este hramul celor Trei Sfinți: Vasile cel Mare, Grigore Teologul și Ioan Gură de Aur, în orașul de scaun Iași, în anul 7148 (1640)”. Planul după care a fost construită biserica Trei Ierarhi este cel tipic al bisericilor moldovenești din secolul al XVII-lea, adică o navă longitudinală întretăiată de una transversală, cu capetele alungite în formă de apside semicirculare în interior și poligonale în exterior, iar ca împărțire având pridvor, pronaos, naos, altar și două turle, una pe naos și cealaltă pe pronaos. Arhitectul bisericii Trei Ierarhi, eronat numit Ienache (după o traducere greșită a unui text din lucrarea lui Paul de Alep), se presupune

că ar fi fost din Constantinopol, armean de origine, al cărui mormânt se află la biserica Sfântul Sava din Iași [17, p. 1043]. N-a schimbat planul autohton, dar a adoptat și a introdus o serie de elemente arhitectonice secundare. Ca să satisfacă pretențiile de lux covârșitor ale lui Vasile Lupu și ca să-și pună în evidență calitățile sale artistice, arhitectul a împodobit tot corpul bisericii cu un decor sculptural minuțios continuu și variat, în compoziție în majoritate de influența armeano-georgiană, persană, arabo-otomană și rusă [6, p. 360]. El a reușit să combine în mod armonios cele două curente principale care dominau în arhitectură, cel din Țara Românească, pentru planul luat din Galata, și cel oriental, pentru decor, care se atestă deja la Dragomirna. Astfel, arhitectul a reușit să dea o operă de artă care a fost admirată de toți străinii și autohtonii care au văzut-o, intrând chiar în legendă. În general, atât interiorul bisericii, cât și exteriorul impresionează prin bogăția decorației, dar și prin armonia compoziției, deși arhitectul a avut la dispoziție un spațiu relativ restrâns. Prin continuitatea și varietatea ornamentală a întregii suprafețe a monumentului, se observă intenția vădită de a-i mări splendoarea și de a satisface pretențiile și vanitatea unui ctitor extrem de bogat, și de a uimi pe orice vizitator [Idem, p. 361]. În peretele sud-estic al naosului, ridicat pe trei trepte de marmură albă, se află



nișa, bogat ornamentată în sculpturi aurite, în care a fost depusă racla cu moaștele Sfintei Paraschiva. Deasupra nișei sunt atârinate șapte candelor din metal aurit. Pe soclul raclei este o placă de marmură neagră, pe care este gravată o inscripție lungă, în limba slavă, cu litere aurite, care relatează pe larg aducerea moaștelor la Iași: „Cu voia Tatălui, cu ajutorul Fiului și cu săvârșirea Sfântului și dătătorului de viață Duh, binecinstitorul și de Hristos iubitorul domn, Io Vasile Voievod, ca un râvnitor și apărător al sfintei credințe răsăritene, s-a ostenit cu mare osârdie și cu mare dragoste, după dumnezeiasca orânduire, și a adus de la Constantinopol aceste preacinstite moaște ale Sfintei și Cuvioasei Maicii noastre Paraschiva din Târnova. Aceste Sfinte și Cinstite moaște i le-a trimis prea sfințitul și prea fericitul patriarh ecumenic Kyr Partenie, cu tot bunul Sfat al Bisericii și cu voia ei. A trimis această bună comoară prin prea fericitul mitropolit Kyr Ioanichie de Heracleea, Kyr Partenie de Adrianopol și Kyr Theofan Paleopatron, în zilele prea sfințitului arhiepiscop Kyr Varlaam, mitropolitul Sucevei și a toată Țara Moldovei, pe care binecinstitorul și de Hristos iubitorul domnul nostru, Io Vasile Voievod, [...] le-a primit cu toată cinstea și dragostea, mai mult decât un mărgăritar scump, și cu bună norocire le-a pus aici în nou zidita biserică cu hramul sfinților Trei

Ierarhi [...] în anul 7149 (1641) de la zidirea lumii, al optulea an al domniei sale, luna iunie 13” [12, pp. 42-43].

Diaconul Paul de Alep, care venise de la Iași cu patriarhul Macarie al Antiohiei la câțiva ani după ce fuseseră aduse moaștele, scrie că Sfânta Paraschiva „a fost adusă din Constantinopol din biserica patriarhală [...]. Ea este ca și în timpul vieții sale, acoperită de voal de fir brodat și alte lucruri. Deasupra ei atârnă lămpi de aur și de argint, care ard ziua și noaptea ... Când preoții au adus corpul ei, prințul a desemnat ostași de ai săi pentru a-i însoți” [14, p. 144]. Unul din exemplarele cele mai reușite și cele mai frumoase ale arhitecturii bizantino-moldovene îl reprezintă ultima ctitorie a lui Vasile Lupu, biserica Golia; începută de el în anul 1650, pe locul unei bisericuțe mai vechi a boierului Golea din timpul lui Petru Șchiopul, va fi terminată abia în anul 1660 de Ștefăniță Vodă [6, p. 383]. Vechimea lăcașului nu poate fi stabilită cu exactitate, căci pisania veche nu s-a păstrat. Prima mențiune despre existența ei o face inscripția de pe o cruce mare, ferecată în argint și aur, din care aflăm că aceasta a fost donată de către Maxim Burnar vornicul și soția sa Antimia bisericii din Iași, care are hramul Înălțarea Domnului nostru Iisus Hristos, la anul 1564. Cu certitudine, este vorba de mănăstirea Golia, deoarece nu mai există nici o altă biserică la Iași cu hramul Înălțării



Domnului. Către 1650, Vasile Lupu a început transformarea și rezidirea vechii biserici din secolul al XVI-lea, astfel că după 1 septembrie 1652 ea a fost vizitată de Macarie, patriarhul Antiohiei, însoțit de diaconul Paul de Alep, care a descris-o astfel: „Merserăm în trăsură să vedem mănăstirea [...] Doamnei [...]. Biserica e foarte frumoasă. Acolo se află o veche și miraculoasă icoană a Maicii Domnului [...]. Dinaintea icoanei sunt candelabre de argint, aurite, care ard totdeauna. În fața catapetesmei sunt patru candelabre de bronz, strălucitoare ca aurul, lucrate în Danemarca și plătite cu greutatea lor în argint”. Care a fost stilul bisericii vechi a lui Ion Golia nu se mai știe, deoarece transformarea făcută de Vasile Lupu a fost radicală, numai o parte din vechea biserică fiind înglobată în noua biserică. Este vorba de peretele de la intrare, cu frumosul portal de marmură dantelată, și unul dintre pereții laterali. Biserica este de formă dreptunghiulară. Terminată cu o apsidă și având apside laterale numai în interior, ea e împărțită în naos și pronaos prin trei arcade, iar deasupra poartă patru turluri: câte una pe naos și pronaos, mai înalte, iar pe altar și pridvor iarăși câte una, mai scundă. Exteriorul este de piatră lucrată foarte îngrijit, decorul fațadelor reprezentând elemente neoclasiche cu deviații baroce [17, p. 1043].

Călătorul Cornelio Magni, care a vizitat biserica în 1672, spune că zidirea este din piatră pătrată, are cupola înaltă, stiluri amestecate și i s-a spus că a fost zidită de meșteri italieni, aduși chiar din Roma. În biserică, policandrele sunt de argint [16, p. 460]. Aceasta va fi fost înfățișarea dintâi a bisericii lui Vasile Lupu, de o impresionantă masivitate și trăinicie. În urma unor cutremure, incendii și renovări, biserica și-a schimbat înfățișarea, păstrându-se foarte puțin din ceea ce a fost în vremea domnitorului [7]. În perioada domniei lui Vasile Lupu se înalță și o serie de edificii cu caracter laic, care atestă aceeași tendință pe care am constatat-o în perimetrul arhitecturii religioase. Locuințele, construite fie din lemn (mai ales casele păturilor mici și mijlocii), fie din piatră sau cărămidă, devin în această vreme mai spațioase, mai luminoase, ridicate peste o pivniță boltită [3, p. 59; 16, p. 460]. Cele mai importante edificii civile rămân însă curțile domnești de la Suceava și Iași, ambele datând din perioade anterioare domniei lui Vasile Lupu. Domnul va executa o serie de ample lucrări de modernizare și refacere, îndeosebi la curtea de la Iași. Imediat după urcarea pe tron, în perioada 1634-1636, va executa importante lucrări de extindere și modernizare, începând acțiunea de refacere nu numai pentru a adăposti locuințele curții domnești și pentru desfășurarea vieții de



curte, ci și pentru a servi ca punct temeinic fortificat în fața eventualelor atacuri dușmane [16, p. 464]. Deși aspectul său exterior nu era prea arătos, interioarele afixau un fast strălucitor, despre care Bandini, în 1646, notează: „Pereții dinăuntru, îmbrăcați în covoare, tapiserii, draperii de mătase, strălucind de aur și argint, înfățișează o maiestate oarecum regească a acestui principe”. Scaunele erau acoperite cu o pânză foarte fină de in, împodobite cu ținte de aur și argint. Construcția palatului nu este toată de piatră și nici toată de lemn, căci turcii nu îngăduie să fie construite în întregime din piatră decât doar mănăstirile. Pereții interiori erau decorați cu plăci din faianță, comandate special la centrele de lux de la Iznik și Kutahia, de unde s-au comandat și plăcile asemănătoare ce împodobesc palatele turcești de la Topkapi Sarai, Cinli Kiosc. La corpul principal al palatului se ajunge printr-un foisor, palatul cuprinzând sala tronului, apartamentele doamnei și ale cuconilor. În aripa de est a curții se află un paraclis destinat femeilor și există, de asemenea, unul pentru bărbați. La Suceava, Vasile Lupu va face o serie de restaurări și amenajări, începând din anul 1643, așa după cum aflăm dintr-o serie de documente din acea perioadă, prin care domnul cere bistrițenilor „meșteri buni care să lucreze la

uși și la ferești și la boltă, piatrari [5, p. 437].

Din cele expuse, putem concluziona că Vasile Lupu (1634-1653) a realizat o activitate ctitoricească foarte activă. A ridicat biserici și mănăstiri, înzestrându-le cu moșii și acordându-le diverse danii. Cea mai importantă ctitorie a sa a fost Biserica Trei Ierarhi, în care au fost aduse de la Patriarhia Ecumenică moaștele Sfintei Parascheva. Prin aceste acțiuni, Vasile Lupu a întărit poziția Bisericii Ortodoxe din Țara Moldovei.

Bibliografie

1. AHRWEILER, H. Ideologia politică a imperiului bizantin. București: Corint, 2002.
2. COSTIN, M. Opere, vol. I. București: Minerva, 1984.
3. Călători străini despre Țările Române, vol. VI. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1973.
4. DOBJANSCHI, A., SIMEON, V. Arta în epoca lui Vasile Lupu. București: Meridiane, 1979.
5. FLOREA, V. Istoria artei românești veche și medievală, vol. I. Chișinău: Hyperion, 1991.
6. GRIGORAȘ, N. Biserica trei ierarhi din Iași. În: Mitropolia Moldovei și Sucevei. Iași, 1961, nr. 5-6, pp. 356-383.



7. IRIMIA, I. Personalitatea religioasă a domnitorului Vasile Lupu. În: Mitropolia Moldovei și Sucevei. Iași, 1942, nr. 12.
8. IORGA, N. Bizanț după Bizanț. București: Editura Enciclopedică Română, 1972.
9. IORGA, N. Vasile Lupu ca următor al împăraților de răsărit. În: Analele Academiei Române, tom XXXVI. București, 1913, p. 56.
10. IORGA, N. Istoria românilor prin călători. București: Editura Eminescu, 1981.
11. IORGA, N., Istoria Românilor prin călători, București, Editura Academiei Române, 1992.
12. IORGA, N., Inscripții și însemnări din bisericile Iașului, București, 1907.
13. PANAITESCU, P.P., Călători poloni în țările române, București, 1934.
14. PORCESCU, S., „Sfânta Parascheva cea Nouă”, în Mitropolia Moldovei și Sucevei, nr. 3-4, Iași, 1956, p. 144.
15. PILAT, L., „Ortodoxie, catolicism și Contrareformă în Moldova la mijlocul secolului XVII”, în Etnie și confesiune în Moldova medievală (coord. I. Toderașcu), Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2006, p. 145.
16. TURCU, C., „Biserica Golia”, în Mitropolia Moldovei și Sucevei, nr. 5-6., Iași, 1958, pp. 460-464.
17. VINTILESCU, P., „Arhitectura bizantină în Principatele Române”, în Biserica Ortodoxă Română, nr. 9-10, București, 1967, pp. 1039-1043.



**Metodologia de formare la studenți a
competenței de proiectare
prin tehnologii informaționale**

**Methodology a formation at students the
design competence
using information technologies**

**Natalia Danila, doctorandă,
Universitatea Pedagogică
de Stat Ion Creangă, Chișinău**

CZU: 378..:687

ORCID 0000-0002-4013-6266

Rezumat

Acest studiu are ca scop elaborarea metodologiei de formare a competenței de proiectare prin tehnologii informaționale și validarea modelului pedagogic prin stabilirea gradului de pregătire a studenților de la specialitatea *Modă-design vestimentar*, determinarea nivelului de interes al studenților față de activitatea de proiectare tehnică și a nivelului de formare a competenței de proiectare.

Cuvinte-cheie: competență de proiectare, model pedagogic, *Modă-design vestimentar*, nivel de formare a competenței.

Abstract

The purpose of this study is to elaboration of methodology of formation the design competence using information technologies and validation of the pedagogical model by: establishing the degree of preparation of the students (specialty Fashion Design), determining the level of interest of students in the activity of design and the level of formation of the design competence.

Keywords: design competence, pedagogical model, Fashion Design, level of formation of competence.

Ultimele studii ce țin de formarea competențelor profesionale ale unui specialist în domeniul designului arată că globalizarea și progresul tehnologic au determinat piața muncii să solicite competențe din ce în ce mai înalte, care în perspectivă vor crește productivitatea și vor asigura locuri de muncă decente [4, p. 1]. Astfel, *a avea competență* devine sinonim cu *a avea valoare pe piața muncii și o carieră de succes*.

„Competența înseamnă deținerea și dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor adecvate și a experiențelor necesare pentru performanțe bune în rolurile asumate. Competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațională, instrumentală, așezate între cunoștințe,

atitudini și abilități și au următoarele caracteristici: asigură realizarea rolurilor și a responsabilităților asumate; corelează cu performanța în activitate; pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță; pot fi dezvoltate prin învățare” [4].

Pentru studiul în cauză, ne-a interesat *competența de proiectare (CP)* a specialistului în design vestimentar. De aceea, am analizat minuțios structura CP și am identificat următoarele componente: **motivațională, cognitivă, tehnologică, creativă, reflexivă.**

Cercetătoarea Бахлюба, într-un studiu recent, menționează: „componenta *motivațională* include nevoile și motivele, obiectivele activității de proiectare profesională, orientările valorice și luarea deciziilor profesionale, sugerează interes pentru activitatea de proiectare care caracterizează nevoia specialistului în cunoștințe și achiziție de metode de formare a competenței profesionale. În schimb, componenta *cognitivă* implică cunoștințele despre fundamentele științifice, formele, metodele și mijloacele de proiectare. Componenta activității *creative* include: cunoașterea tehnologiilor de proiectare; capacitatea de a genera un număr mare de idei originale; capacitatea de a oferi soluții îndrăznețe, de a prezice tendințe noi și de a folosi previziunile în proiectarea produsului; gândire spațială și imaginație, capacitatea de

a gândi critic; capacitatea de a construi serii și analogii asociative, abstractizarea. Ultima componentă este cea *reflexivă*, care se manifestă în capacitatea de a controla în mod conștient rezultatele activității și nivelul propriei dezvoltări, realizările personale; în formarea unor calități precum inițiativa, încrederea în sine, autoanaliza, capacitatea de a anticipa, a prezice rezultatele activităților profesionale” [7].

Pentru a clarifica esența activității de proiectare, mai mulți autori propun două direcții:

1. *filozofică*, „proiectarea reprezentând o alegere a propriului stil de viață a unei persoane. În acest sens, activitatea de proiectare este întotdeauna o activitate creativă, care a apărut odată cu omul și este un mijloc universal al dezvoltării sale. În plus, activitatea de proiectare este orientată nu numai spre creativitate, creație și inovație, ci și pe păstrarea a ceea ce a fost deja creat”.
2. *artistico-tehnică*, „conform căreia proiectarea este considerată o metodă de generare a lucrurilor și sistemelor, fiind o activitate a unei persoane orientată spre obiect, în conformitate cu problemele care apar în fața sa.

În consecință, proiectarea (din latinescul *proiectus* „aruncat înainte”) este un tip universal de activitate, independentă în relațiile intelectuale și socioculturale, care

vizează crearea de obiecte (și efecte) reale, cu calități funcționale, tehnico-economice, ecologice și de consum” [9].

La fel de importante sunt și celelalte componente care duc la formarea și dezvoltarea CP: *situația, contextul și resursele*. „Situația este sursa competenței: competența poate fi demonstrată numai în situații. Totodată, situația este criteriul competenței: persoana este recunoscută competentă, dacă a tratat cu succes situația” [3]. Contextul, în opinia noastră, are un rol la fel de important, deoarece implică utilizarea tuturor tehnologiilor moderne specifice proiectării, modelării, șablonării, gradării etc. a produselor textile.

Astăzi, angajatorul are posibilitatea achiziționării mijloacelor performante de proiectare: PC, soft CAD, plottere etc., care sporesc productivitatea, determină economisirea timpului și resurselor și asigură calitatea produselor finale. Respectiv, designerul vestimentar trebuie să cunoască procesul de elaborare a schițelor și de proiectare într-un mediu asistat de calculator, cerință care urmează să fie asigurată și de programul de studii, curriculum, suportul metodic.

Sintetizând cele expuse anterior, am elaborat metodologia și modelul pedagogic de formare a competenței de proiectare prin tehnologii informaționale (MFCPTI).

Metodologia de formare a competenței de proiectare prin tehnologii informaționale prezintă un material voluminos, care a fost publicat în alte articole, și o indicație metodică la disciplina *Proiectarea tehnică*. În acest articol, vom face referință mai mult asupra modelului pedagogic (figura 1), care are următoarele componente:

Principii: *științific* – justificare metodică a sistemului de formare a competenței profesionale de proiectare prin TI, bazat pe realizări științifice, teoria și practica pedagogică; *continuității* – stabilirea relațiilor între componentele sistemului de formare a competenței profesionale, care permit construirea de noi etape de instruire a designerilor vestimentari pe baza realizărilor anterioare. În fiecare etapă nouă, există o creștere calitativă și cantitativă a fiecăreia dintre componentele competenței de proiectare; *modularității* – reflectă logica de compunere a sistemului de formare a competenței profesionale a viitorului designer (module de studii), care oferă flexibilitate, dinamism și mobilitate sistemului de evaluare a competenței de proiectare; *individualizării* – se ține cont de abilitățile și interesele individuale ale studenților; *stabilității* – dezvoltarea unui sistem din poziția rezistenței sale la schimbările din mediul extern și intern, posibilitatea schimbării standardelor, tehnologiilor și procedurilor de evaluare a

competenței profesionale a unui designer, ținând cont de dinamica solicitărilor sociale; *obiectivității* – calitatea competenței profesionale a designerului, independență în evaluare.

Scop: formarea și dezvoltarea competenței de proiectare prin TI a viitorilor designeri vestimentari la nivelul solicitat de Ciclul I, Licență, și CNC.

Sarcini: 1) evaluarea nivelului de formare a competenței de proiectare a viitorilor designeri vestimentari; 2) axare pe metodele moderne de proiectare și modelare constructivă; 3) axare pe funcția estetică în activitatea de proiectare; 4) calitatea elaborării documentației tehnice; 5) prezentarea și caracterizarea în fața publicului a rezultatelor elaborării, proiectării și îndeplinirii în material a unui produs vestimentar.

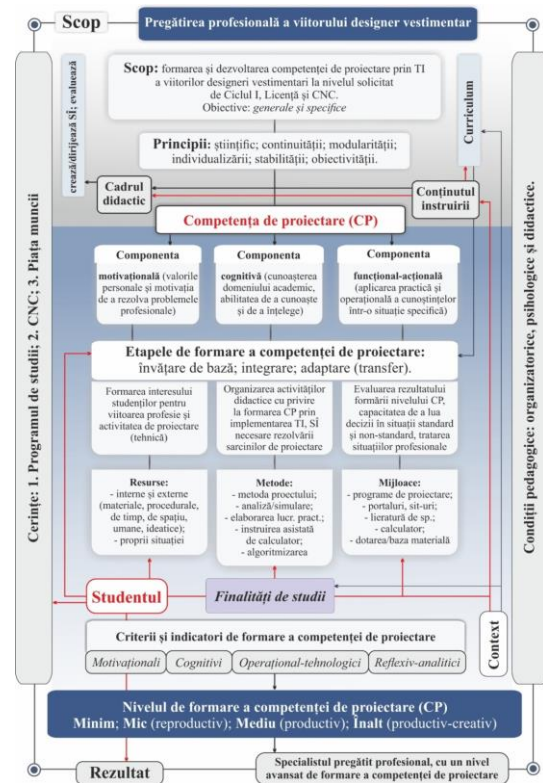


Figura 1. Modelul de formare a competenței de proiectare prin tehnologii informaționale (MFCPTI)

Modelul respectiv a fost aplicat în practică la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, la Facultatea de Arte Plastice și Design, în perioada 2013-2016. În experiment au participat 35 de studenți, care au fost repartizați în două grupuri: 17 – grupul experimental (GE1), în baza căruia s-a testat modelul MFCPTI – și 18 – grupul de control (GC1), asupra căruia nu s-au efectuat intervenții experimentale.

Modelul MFCPTI a vizat formarea competenței de proiectare manuală și trecerea treptată la proiectarea asistată de calculator. Astfel, după aplicarea modelului pedagogic, am analizat mai mulți parametri, pentru a demonstra ipoteza cercetării:

ipoteza H_0 : cele două grupuri au diferite niveluri de formare a CP; ipoteza H_1 : cele două grupuri au nivelul de formare a CP identic.

În primul rând, am determinat nivelul de interes al studenților față de activitatea de proiectare tehnică (tabelul 1), prin calcularea coeficientului de interes K_i (adaptare după Каширина 2006), care poate lua valori de la -1 (lipsă completă de interes) la +1 (interes maxim). Coeficientul de interes a fost calculat după formula:

$$(1) \quad K_i = \frac{A \cdot (+1) + B \cdot (0) + C \cdot (-1)}{N}$$

A – numărul studenților care au afirmat că studiul proiectării tehnice este interesant;

B – numărul studenților care au fost indiferenți față de studiul proiectării tehnice;

C – numărul studenților care au afirmat că studiul proiectării tehnice nu este interesant;

N – numărul total de studenți [8].

Tabelul 1. Interesul studenților față de Proiectarea tehnică, timp de patru semestre

Grup	Formula	K_i semestrul IV (pretest)	Diferența GE1-GC1
GE1	$\frac{8 \cdot (+1) + 5 \cdot (0) + 4 \cdot (-1)}{17}$	0,23	0,01
GC1	$\frac{8 \cdot (+1) + 6 \cdot (0) + 4 \cdot (-1)}{18}$	0,22	
Grup	Formula	K_i semestrul V (testare)	Diferența GE1-GC1
GE1	$\frac{8 \cdot (+1) + 7 \cdot (0) + 2 \cdot (-1)}{17}$	0,35	0,08
GC1	$\frac{8 \cdot (+1) + 7 \cdot (0) + 3 \cdot (-1)}{18}$	0,27	
Grup	Formula	K_i semestrul VI (testare)	Diferența GE1-GC1
GE1	$\frac{13 \cdot (+1) + 3 \cdot (0) + 1 \cdot (-1)}{17}$	0,7	0,37
GC1	$\frac{9 \cdot (+1) + 6 \cdot (0) + 3 \cdot (-1)}{18}$	0,33	
Grup	Formula	K_i semestrul VII (posttest)	Diferența GE1-GC1
GE1	$\frac{16 \cdot (+1) + 1 \cdot (0) + 0 \cdot (-1)}{17}$	0,94	0,33
GC1	$\frac{12 \cdot (+1) + 5 \cdot (0) + 1 \cdot (-1)}{18}$	0,61	

Astfel, coeficientul de interes al studenților față de Proiectarea tehnică este în creștere la ambele grupuri experimentale (GE1, GC1), cu 0,05 și până la 0,35 puncte pe semestru, însă grupul experimental (GE1) a înregistrat un punctaj mai mare față de grupul de control (GC1). Putem afirma că studenții din GE1 au un interes mai mare (0,94) față de Proiectarea tehnică după experimentul pedagogic, pe când GC1 a înregistrat un interes mediu (0,61). Dacă e să comparăm aceste rezultate cu cele din pretestare, observăm că diferența este semnificativă, de circa 0,71 puncte la GE1 și mai puțin semnificativă la GC1 – 0,39 puncte.

La fel de importantă am considerat că este și determinarea gradului de pregătire al studenților (GPS), care a fost analizat prin intermediul testării în semestrul V și VI, dar și al notei obținute de studenți la disciplina Proiectarea tehnică în sem. IV, V, VI și VII. În baza acestor rezultate, a fost estimat Coeficientul de calitate al cunoștințelor (calitatea cunoștințelor, performanță, pregătire), aplicând formula (2): $GPS = (\text{numărul „5”} \times 100 + \text{numărul „4”} \times 64 + \text{numărul „3”} \times 36 + \text{numărul „2”} \times 16 + \text{numărul „n/a”} \times 7) / \text{numărul total de studenți}$. Metoda de calcul utilizată poate fi consultată pe pagina web <http://teasoft.ru/nashi-programmy/sou/>.

Pentru sistemul de notare, am recurs la echivalarea notelor: notele „10” și „9” se echivalează cu „5”; notele „8” și „7” se echivalează cu „4”; notele „6” și „5” se echivalează cu „3”; notele „1”, „2”, „3”, „4” se echivalează cu „2”.

În urma analizei rezultatelor înregistrate de respondenți, concluzionăm că grupul de control (GC1) a înregistrat un grad de pregătire mai scăzut în ceea ce privește procentajul decât grupul experimental (GE1). Considerăm că această diferență este din cauza că grupul experimental a studiat suplimentar și a continuat să-și dezvolte competența de proiectare în cadrul cursului opțional *Proiectarea asistată de calculator în confecții* (PACC). Parametrul care măsoară calitatea cunoștințelor, practic, nu diferă însă de la un grup la altul și chiar este identic în sem. VI și VII (figura 2).

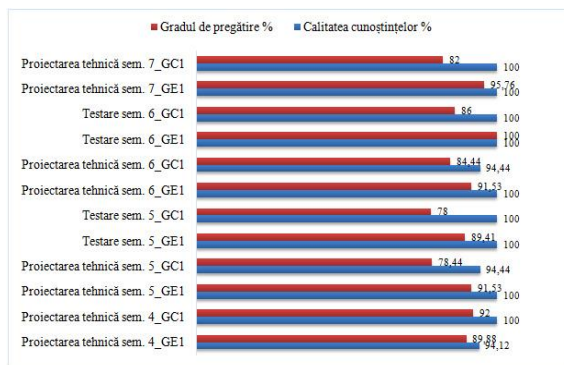


Figura 2. Gradul de pregătire al studenților (GPS) la disciplina *Proiectarea tehnică* în sem. IV, V, VI și VII și la testare în sem. V și sem. VI

Pentru a stabili nivelul de formare a CP, am elaborat un algoritm specific, ce

conține patru niveluri posibile de formare a CP, în conformitate cu modelele elaborate de autorii Cabac, Bleandură și Lungu [1; 2; 5; 6]:

- 1) Nivelul 1 (minim)** – etapa **învățare de bază** (*cunoaștere*), 0%-50% din competențele formate corespunde calificativului **insuficient**. Acest nivel se identifică cu activitatea de proiectare **reproductivă** (*a ști să repeți*).
- 2) Nivelul 2 (mic)** – etapa **învățare de bază** (*cunoaștere/înțelegere*), 51%-65% din competențele formate corespunde calificativului **suficient**. Acest nivel se identifică cu activitatea de proiectare **reproductivă** (*a ști să repeți, a ști să refaci*).
- 3) Nivelul 3 (mediu)** – etapa **integrare** (*reproducere/aplicare*), 66%-80% din competențele formate corespunde calificativului **bine**. Acest nivel se identifică cu activitatea de proiectare **productivă** (*a ști să faci activități de bază/complex*).
- 4) Nivelul 4 (înalt)** – etapa **adaptare** (*aplicare/creativitate/autonomie*), 81%-100% din competențele formate corespunde calificativului **foarte bine**. Acest nivel se identifică cu activitatea de proiectare **productiv-creativă** (*a ști să fii, a ști să devii*).

În urma evaluării rezultatelor, am determinat nivelul de formare a CP (figura 3) și am demonstrat ipoteza cercetării.

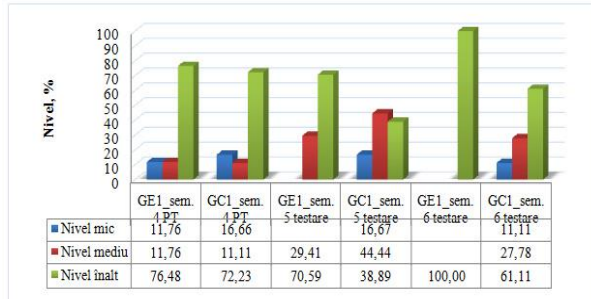


Figura 3. Nivelul de formare a CP în grupurile GE1 și GC1

(sem. IV, V, VI și la *Proiectarea tehnică* în sem. IV)

Deoarece nici un grup nu a înregistrat un nivel minim de formare a CP, acest parametru nu este indicat în figura 3. Nivelul de formare a CP în grupul experimental (GE1) este maxim (100%) în sem. VI. Astfel, putem afirma că nivelul de formare a CP pentru GE1 a crescut de la 76,48% la 100%, timp de două semestre, pe când în grupul GC1 acesta a scăzut de la 72,23% până la 61,11%, în sem. VI.

Concluzii. Rezultatele obținute în urma efectuării experimentului pedagogic sunt argumente suficiente care confirmă eficiența metodologiei de formare a CP prin implementarea tehnologiilor informaționale în procesul de instruire a designerilor vestimentari, iar analiza parametrilor *coeficientul de interes al studenților față de*

Proiectarea tehnică, gradul de pregătire al studenților și nivelul de formare a CP demonstrează eficiența modelului pedagogic propus.

Validarea modelului pedagogic MFCPTI a permis:

- evidențierea gradului de fundamentare din punctul de vedere al posibilității implementării în procesul de studii;
- stabilirea eficienței utilizării tehnologiilor informaționale în procesul de proiectare a produselor vestimentare;
- determinarea eficienței studierii TI în cadrul programului *Modă-design vestimentar*, cel puțin, pe parcursul a doi ani de studii (anul II și IV).

Valoarea aplicativă: modelul pedagogic propus (MFCPTI) asigură un nivel înalt de pregătire a viitorilor angajați în domeniul modei, care vor intra pe piața muncii cu o pregătire la standarde europene, iar investigația practică are ca scop dezvoltarea CP prin TI, specifice profilului/calificării.

Bibliografie

1. BLEANDURĂ, N. Sistemul de situații didactice ca element de bază al formării competențelor profesorului de informatică, teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2019.
2. CABAC, Gh. Particularitățile metodologice de proiectare a traseelor individuale de învățare a studenților în



- cursurile electronice la informatică (pe exemplul cursului „HTML 5”), teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017.
3. CABAC, V., SCHREURS, J., PETCU, G. Designul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare. Bălți: Tipografia Continental Grup, 2012.
 4. CHIȘ, V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
 5. <http://teasoft.ru/nashi-programmy/sou/> [citată 10.12.2019].
 6. LUNGU, C. et al. Metodologia de evaluare prin descriptori la disciplina educație pentru societate [online], 2018 [citată 20.11.2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_metodologia_de_evaluare_2018-08-16.pdf.
 7. БАХЛОВА, Н., Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза). Дисс. на соиск. ученой степени кандидата пед. наук. Калуга, 2017.
 8. КАШИРИНА, С., Формирование содержания обучения химии на базовом уровне в классах социально-экономического профиля: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2006.
 9. ТАРАСОВА, О. Организация проектной деятельности дизайнера: учебное пособие. Оренбург, 2013.



**Competența de a învăța să înveți –
concept ce sprijină devenirea
personalității depline**

**The competence of learning to learn – a
concept that supports the becoming of a
full personality**

**Sergiu Orehovschi,
doctorand,
Institutul de Științe ale Educației,
Chișinău**

CZU: 37.091

ORCID 0000-0002-5391-9227

Rezumat

Articolul pune în evidență noțiunea de „competență”, pentru a o relaționa cu sistemul educațional autohton. În mod special, interesul autorului se concentrează pe competența de a învăța să înveți, ca pe una din căile principale ce formează personalitatea adolescenților și tinerilor.

Cuvinte-cheie: educația centrată pe elev, formarea personalității, definirea competenței, competența de a învăța să înveți.

Abstract

The article highlights the notion of competence, in order to relate it with the local educational system. In particular, the author's interest focuses on the competence of learning to learn, as one of the main

pathways that form the personality of adolescents and young people.

Keywords: student-centered education, personality formation, definition of competence, competence of learning to learn.

În spiritul celor mai importante tendințe în psihologia secolului XX, referitoare la formarea personalității individului, în spiritul căutărilor de formule optime pentru sistemele educaționale actuale, cercetările contemporane în Republica Moldova vizează, de mai bine de douăzeci de ani, educația centrată pe elev. Aceasta înseamnă că se investighează tot felul de circumstanțe – de timp, de loc, de mod, de cauză, de scop – care condiționează învățarea. Conform părerii unanime a specialiștilor, pornind de la o învățare corectă, adecvată, judicioasă și continuând, în aceeași cheie, cu învățarea pe parcursul întregii vieți, se asigură devenirea tânărului.

Desprinsă din insistența pe necesitatea învățării pe tot parcursul vieții, ca una ce dă imbold pentru dezvoltarea personalității active, valorice, capabile de a lua decizii în numele binelui comunității, în anii '90 ai secolului trecut se impune ideea de *formare* a acestei personalități și de conceptualizare a unui cadru firesc pentru *evaluarea* performanței ei. După declarația Anului European al Învățării pe tot parcursul vieții, OECD lansează în 1997 Proiectul



Definirea și Selecția Competențelor (DeSeCo). Finalizat în cinci ani, proiectul a avut miza de a oferi un mai consistent cadru conceptual de referință privitor la stabilirea nivelului de învățare în raport cu stăpânirea unui ansamblu de capacități esențiale. Programul proiectului propune „des références qui orientent le développement futur des **enquêtes** (aici: formă de examen, de testare, cum este, bunăoară, PISA) en vue de réaliser des mesures plus complètes des trois catégories de compétences clés”¹ [16, p. 19]. De fapt, un merit al programului demn a fi menționat aici este că pune în lumină conceptul de „competență” din perspectivă holistică, moment după care în literatura de specialitate acesta nu mai este privit ca listă de elemente disparate: *știu – ce, știu – cum și știu – de ce*. Se deslușește complexitatea fenomenului, care este chemată să reflecte complexitatea mediului de lucru, în combinarea manifestărilor profesionale cu învățarea pe tot parcursul vieții.

Începând cu ultimul deceniu al secolului trecut, politicile europene plasează competențele în variate inițiative și propuneri pe care le racordează la conceptul de „modernizare a educației, a formării pentru manifestare valorică în câmpul muncii”. Anul 2000 este de o importanță

covârșitoare: pune problema identificării și definirii competenței ca dimensiune metacognitivă, constituită dinamic și structurată combinatoriu, în același timp individuală și colectivă, dimensiune reprezentativă pentru tot parcursul vieții, urmând o evoluție de la incompetență neconștientizată la competență neconștientizată [Apud 7, p. 33].

În anul 2000, la Lisabona, a fost abordat un aspect major în stabilirea direcției politice și de acțiune în Uniunea Europeană, recunoscându-se prin declarații oficiale că educația și încadrarea în muncă sunt indispensabile politicilor economice și sociale necesare afirmării Europei ca economie dinamică bazată pe cunoaștere. Consiliul a decis constituirea Comisiilor cu rolul de a elabora un Cadru European care să definească „noile competențe de bază”. Concluziile acestui înalt for politic se sprijină pe intrarea decisivă a statelor europene în era cunoașterii, acest lucru reflectându-se în toate sferile vieții, iar învățarea pe tot parcursul vieții capătă importanță tot mai mare și contururi tot mai limpezi. La finele anului 2004, grupul de lucru B al Comisiei Europene elaborează un important document, *Competențe-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadru european de referință*, în care se atestă o definiție de referință a noțiunii: „Competențele-cheie reprezintă un pachet

¹ fr.: referințe care ghidează evoluția viitoare a *testărilor* pentru a obține măsuri mai cuprinzătoare ale celor trei categorii de competențe-cheie (traducerea ne aparține).



multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilitați și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și angajarea în câmpul muncii. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare, ca parte a educației pe tot parcursul vieții” [15].

În mod concret, formarea și dezvoltarea la elevi a unui sistem complex de competențe care să le definească comportamentul drept unul valoric și util comunității a constituit axa tematică a Conferinței Internaționale în domeniul educației de la Vilnius, Lituania, în anul 2008. Genericul conferinței a fost mai mult decât semnificativ: *Formula Europei: competențele de azi – cheia succesului de mâine*. Între timp, în Republica Moldova s-a dat start reformei curriculare determinate de trecerea de la prioritatea obiectivelor educaționale la cea a competențelor. Profesorul Vlad Pâslaru înlătură o confuzie frecventă în mediul pedagogic la hotarul dintre primele două decenii: aceea de a considera faza curriculară a axării pe obiective una depășită, pasibilă înlocuirii cu alta, „modernizată”. În viziunea convingătoare a profesorului, proiectarea în bază de obiective nu exclude demersul centrat pe competențe, iar „competențele sunt mai întâi proiectate în formă de

obiective, apoi formate gradual, constituindu-se în competențe-finalități, adică în achiziții ale educatului” [11, p. 7]. Așadar, vorbim, pe la 2006, de un curriculum *proiectat în bază de obiective*, în esență însă având finalitatea formării competențelor.

Fenomenul prioritizării în curriculum a competențelor se dovedește a fi unul anevoios, întrucât la 2008 interpretarea lor nu doar nu este singulară, ci nici pe departe una în linii mari comună. Deși foarte uzitat, atribuit până și unor contexte care s-ar fi putut lipsi de el, termenul *competență* pare să nu-și mai afirme, tocmai prin recurența sa ubicuă, claritatea. Nici în 2010, anul aprobării Curriculumului axat pe competențe, nu există o limpezire a conceptului: „Întâlnim astăzi termenul *competență* oriunde și oricând, fără să avem însă un consens terminologic minimal. Avem competențe și „skills”, competențe-cheie și competențe de bază, capacități și abilități, standarde profesionale și standarde ocupaționale, calificări și capabilități ș.a.m.d.” [3, p. 8].

Se mai atestă confuzii în interpretarea competențelor-cheie, a competențelor strategice, a competențelor cross-curriculare, a competențelor specifice. Le citează (confuziile) și savantul Xaviers Roegiers: „Asistăm la o proliferare de calificative alăturate termenului *competență*:



competență transversală, competență disciplinară, competență de bază, competență esențială, competență minimală, competență-soclu, competență de viață” [13, p. 2]. Adesea, opinează didacticianul belgian, aceeași realitate poate fi identificată în vocabule diferite. De unde devine clară imperfecțiunea curriculară în varianta autohtonă din 2010 și nevoia imperioasă de a elabora noi viziuni ale documentului axat pe competențe.

La origine *competentia*, termenul desemna, într-un trecut îndepărtat, capacitatea unei persoane de a face un anumit lucru. Dar nici în trecutul afundat în istorie noțiunea nu se reduce *grosso modo* la o simplă abilitate, la *praxis*. În viziunea pedagogului francez Philippe Meirieu, care abordează o „revoluție coperniciană în educație”, ideea de competență o desprindem încă din termenul aristotelic *poïesis*, care ar semnifica un ansamblu de posibilități înscrise într-o situație dată, generatoare de noi producții (creații): „există *poïesis* când avem în minte, înaintea declanșării acțiunii, reprezentarea exactă a ceea ce va fi finalul acțiunii” [Apud 1, p. 36], spre deosebire de cazul *praxisului*, când începem o acțiune fără să ne punem neapărat întrebări referitoare la ce va constitui rezultatul ei. Adică, o competență este „o evacuare a *praxisului* în favoarea *poïesisului*”.

Pornind de la sensul de „capacitate de a îndeplini o sarcină (o totalitate de sarcini)”, termenul își află o interpretare mai concretă prin miza pe activitatea individului ce învață: „definirea competenței prin referirea la o sarcină dă finalitate și sens cunoștințelor” [12, p. 22]. De fapt, ne interesează, aici, noțiunea din punctul de vedere al realizării uneia din finalitățile educației – formarea și dezvoltarea continuă a personalității întru inserție socială armonioasă și angajare productivă în câmpul muncii.

Din acest unghi de vedere, examinând situația la zi a învățământului și punându-și întrebări referitoare la perspectivele lui, dar mai cu seamă la viitorul generațiilor care în momentul respectiv sunt în formare, mai mulți savanți se concentrează, în studii realizate în anii '90 ai secolului precedent, pe finalitatea educației, pe scopul care trebuie urmărit de-a lungul unei perioade anumite, pe rezultatul care să demonstreze eficiența formării prin aplicabilitatea lui în varii contexte de viață. În afara acestei finalități, redusă la primatul cunoștințelor, definiția conceptului este incompletă, vagă: „competența este o cunoaștere dinamică, adică niște cunoștințe potențiale mobilizate într-un mare număr de situații diferite de același tip” [5, p. 26]. Specificul dinamic însă, capacitatea de mobilizare în circumstanțe noi, neprevăzute



subliniază natura activă a competenței. Accentul pe mobilitate este surprins și în alte definiții: „cogniția este subordonată acțiunii văzute ca rezolvare de probleme” [1, p. 34].

Dicționarul enciclopedic *Științele educației* definește competența drept „(ansamblu de) comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate”. Manifestată mai cu seamă în domeniul educațional cu activități expres evaluabile, cum ar fi cel al învățământului profesional-tehnic, legată de formarea modelului de acțiune al elevului, de aplicarea gândirii lui divergente, competența este exprimare a activității productive a lui, devansând faza activității reproductive, fază pe care sistemul educațional autohton o depășește cu dificultate.

Exegețul bucureștean Cezar Bârzea, analizând mai multe definiții ale competenței, îi remarcă, în majoritatea surselor, o activitate implicită, de unde și existența unui context pentru desfășurarea ei, un output indicând ce poate realiza o persoană dintr-o experiență de cunoaștere, niște indici care ar măsura ceea ce poate fi realizat în situația dată. Sintetizând mai multe studii, C. Bârzea se oprește mai mult la situații în care se poate manifesta „capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin

mobilizarea achizițiilor psihosociale (atât cognitive, cât și non-cognitive)” [3, p. 9]. Ceea ce este important în observațiile cercetătorului bucureștean este sublinierea, pe lângă statutul de indicator al capacității actuale, a aceluși statut al competenței grație căruia se prezice o evoluție ulterioară a procesului formator. Definiția la care ajunge Bârzea după multiple abordări ale noțiunii de „competență” o evidențiază ca pe „un ansamblu operațional construit ad-hoc sau în mod deliberat, ca rezultat al unor programe explicite de formare”, având o structură complexă ce întrunește operații cerebrale, deprinderi practice, valori comportamentale și atitudini, manifestări emoționale.

Doctorul în științe ale educației X. Roegiers își întemeiază viziunea referitoare la competențe pe principiul integrării achizițiilor elevului, în special prin valorificarea permanentă a situațiilor de integrare și prin învățarea abilității de a soluționa probleme complexe. Pedagogia integrării, în care savantul belgian vede clar misiunea de a combate ineficiența sistemelor educaționale contemporane, oferă competențelor trei atuuri:

- accentul pe ceea ce elevul trebuie să stăpânească la fine de an școlar și la încheierea școlarității (rolul cadrului didactic – a organiza procesul de învățare în manieră optimă, pentru aducerea elevului la nivelul scontat);

- acordarea de sens învățării (rolul profesorului – a-l învăța pe elev să relaționeze continuu învățarea cu situațiile care îi oferă sens);
- certificarea achizițiilor elevului în termeni ce țin de soluționarea problemelor concrete, și nu în termeni ce țin de o totalitate de cunoștințe și deprinderi pe care el le va uita repede sau despre care nu știe la ce pot servi [14, pp. 3-4].

Roegiers definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități”, definiție pe care Vlad Pâslaru, cel care o citează mai sus, o consideră „cea mai simplă și laconică definiție a competenței” [11, p. 6]. În studiul de referință *Une pédagogie de l'intégration*, savantul belgian notează: „une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations” (capacitate a individului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse în vederea soluționării unei situații-problemă, desprinsă dintr-o mulțime de situații înrudite) [14, p. 4].

În pedagogia românească, una dintre definițiile pline ale competenței îi aparține profesorului Miron Ionescu: „ansambluri

integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale” [8, p. 93]. Concordant cu definiția pedagogului belgian, punctul de vedere al profesorului clujean pune în valoare sistemul complex de „abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor”, care îi atribuie competenței un rost funcțional, pragmatic.

Nu mai puțin inspirată, deși în aceeași cheie, este definiția profesorului bucureștean Dan Potolea: „un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic, a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale, etice etc.) și a altor achiziții (ex.: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații-problemă în condiții de eficiență și eficacitate” [Apud 9, p. 57], din care abordare vom pune sub accent ideea de *selecție, combinare și utilizare*, printr-un proces complex și instantaneu, a achizițiilor purtătoare de caracter *integrat și dinamic*.

Tot mai multe surse apropiate de viziunea lui Roegiers îi remarcă specificul de a fi însușită „global, și nu fragmentar”, fapt care nicidecum nu semnifică lejeritatea reprezentării sincrone a tuturor



dimensiunilor sale [1, p. 35]. Deși se manifestă în cazul unei solicitări concrete într-un segment de timp foarte îngust, o serie de componente/dimensiuni ale competenței se mobilizează, se activează, se interpătrund și se structurează momentan. Mai e semnificativ, în contextul declanșării sincrone a componentelor activate, caracterul flexibil, combinatoriu al competenței; acest caracter îi dictează particularitatea de a „deveni element constitutiv al altei competențe” [3, p. 10]. Tot în spiritul perspectivei lui Roegiers, unei competențe – demonstrată într-o complicată și imprevizibilă împletire a domeniilor vieții (sănătate, familie, educație, profesie, timp liber) – i se evidențiază caracterul transversal, adică transferabil de la un domeniu la altul, fapt ce îi accentuează menirea de a contribui la formarea adaptabilității comportamentului.

Specificul complex al competenței presupune, așadar, „o pluralizare – controlată – a procedurilor de organizare și producere a cunoașterii”, dar este de remarcat faptul că această organizare nu are sens dacă nu este subordonată unor „imperative pragmatice” [1, p. 35]. Modul în care se constituie psihicul uman îi permite individului să se formeze din raporturile sale cu ceea ce îl înconjoară și aceasta vizează și „capacitatea personală de a se adapta la o situație nouă, lipsită de șabloane” [12, p.

18], căci numai în afara clișeului situațional, atât de prezent încă în sistemul de învățământ de la noi, se poate vorbi de o veritabilă formare. În această ordine de idei, atestăm în caracterul competenței și funcția de a eradica *comportamentul dezadaptiv*, acel comportament care, în lipsa unor abilități pragmatice, a adus în pragul disperării numeroși tineri ce demonstau, în copilărie și adolescență, abilități de cunoaștere excepționale, pentru care erau catalogați drept „wunderkinzi” sau copii-minune.

Pe de altă parte, riscurile unui comportament dezadaptiv în cazul unor adolescenți care nu demonstrează semne de „child-prodigy” nu sunt deloc mai mici, pentru că ei fac parte din categoria oamenilor cu „șabloane mentale”. De cele mai multe ori, astfel de șabloane le inoculează tocmai școala, al cărei rost este/trebuie să fie, astăzi, îndepărtat de calapoade. Șabloanele nu presupun decât memorare, fenomen ce nu stimulează motivația intrinsecă. Misiunea competenței constă, astfel, în a înlătura „tiparele” folosite de zeci de ani în compendii și manuale școlare, a critica repertoriul restrâns al întrebuirii unor cunoștințe, a anihila tracul elevului în fața situațiilor imprevizibile.

Profesorul Michel Joras, specialist în teoria managementului, vede complexitatea



competenței în următoarea combinație de trăsături:

- competența este definită de acțiune, în afara căreia este imposibilă: se poate repera doar în realizarea anumitor sarcini, în soluționarea de probleme;
- competența este observabilă într-un context precis și determinat, singurul care îi determină transferabilitatea;
- competența vizează trei familii de capacități: a ști, a ști să faci, a ști să fii (generatoare de comportamente sociale);
- competența este realizabilă doar prin integrarea acestor capacități [Apud 9, p. 58].

Privind în ansamblu felul în care numeroși cercetători s-au pronunțat detaliat cu referire la competență, se pot contura mai multe particularități caracteristice ale acesteia:

- a) este dimensiune metacognitivă, individuală și în același timp colectivă;
- b) esențializează formula optimă a învățării centrate pe elev;
- c) implică decizie și acțiune într-un context din realitatea concretă, în afara căruia nu are rost;
- d) este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;

- e) denotă măsura a ceea ce o persoană poate realiza într-un moment dat;
- f) investește în acțiune abilități deja apropiate;
- g) definește capacitatea actuală și prezice evoluția ulterioară a ceea ce poate un individ;
- h) răspunde cerințelor complexe ale unui domeniu anumit;
- i) se focalizează pe caracterul pragmatic al rezultatelor învățării;
- j) actualizează și adaptează la fiecare caz moduri acționale;
- k) asociază un întreg program de abordare sistemică unei clase de probleme concret definite;
- l) vizează un ansamblu operațional construit ad-hoc în raport cu solicitările mediului social;
- m) poate fi însușită global, nu fragmentar;
- n) are structură multiformă, mobilă, combinatorie;
- o) mobilizează resurse ce presupun diferențieri, adaptări, integrări;
- p) selectează din acțiune resurse reinvestibile în noi contexte;
- q) mobilizează deliberat proceduri cunoscute în funcție de interpretarea situației;
- r) surprinde minimul acțional obligatoriu al elevului la fine de an școlar sau treaptă de școlaritate;



- s) mizează pe reușită în executarea unei sarcini;
- t) valorifică elemente ale cunoașterii pentru a soluționa probleme inerente cunoașterii în sine;
- u) contribuie la transformarea în profunzime a subiectului;
- v) răspunde la situații complexe inedite prin combinații noi de proceduri cunoscute;
- w) nu poate fi formată în întregime prin intermediul disciplinelor academice;
- x) face concordanță între capacitatea individului și rezultatele activității sale;
- y) este raportabilă la anumite niveluri de performanță;
- z) traduce deciziile în acțiuni, contând a le realiza just, calitativ, util.

Din perspectivă complexă, deloc limitată la particularitățile enunțate mai sus tocmai grație acestei varietăți metacognitive, sincrone, dinamice, combinatorii, *competența de a învăța să învețe* a elevului apare, printre competențele școlare, ca *prima inter pares* anume grație specificului său de a se subordona principiului major al centrării pe cel ce învață. Învățarea de a învăța se definește realmente ca o competență activă, valorizantă, acumulativă, mereu înnoitoare și, în totalitatea acestor însușiri, superioară celorlalte. Și dacă pentru a defini calitatea educației este important nu doar a constata faza ei actuală,

ci a-i intui perspectivele și consecințele, atunci se poate afirma că aceasta este competența care țintește cel mai departe în școala viitorului.

O abordare corectă a acestei competențe în cadrul clasei are efect atât imediat, cât și în perspectivă. Astfel, se observă acutizarea spiritului de atenție și observație al elevului, dorința lui de a fi pe fir, creșterea interesului de a învăța în momentul de față, la ora/orele următoare, în anul de studiu următor, iar anumite subiecte vor ține de preocuparea celui ce învață o perioadă mult mai îndelungată. Nu în ultimul rând, anume învățarea învățării stabilește fundamentele capacității de a lucra în echipă, de a-și asuma responsabilități în fața semenilor, de a elabora un produs, învățând, între timp, *a fi împreună* cu ceilalți.

Competența de a învăța să înveți (în unele studii occidentale o putem întâlni în varianta *competența LL*, abreviere a sintagmei engleze consacrate *learning to learn*) este cea care derivă dintr-un foarte actual concept de învățare pe tot parcursul vieții, concept tot mai vehiculat la sfârșitul secolului XX, din necesitatea de a face față provocărilor economice și sociale, iar la hotarul dintre milenii – operaționalizat în detalii și sistematizat în studii pedagogice. El presupune a oferi individului înclinat către studiu a circula liber între medii

educaționale, domenii de angajare, regiuni geografice, întru a desfășura activitatea de învățare după bunul plac, în funcție de propriile necesități, capacități, aspirații, idealuri.

Competența LL este un important indicator al eficienței învățării școlare, iar lipsa manifestării ei – într-o instituție de învățământ fie și elitistă – nu vorbește decât despre stereotipul *școală bună: bun sistem de asimilare & acumulare de informații*. Însă pe lângă avantajele competenței în exprimarea progresului școlar în adevăratul sens al formării personalității, competența LL își demonstrează „implicațiile majore în modul de organizare a curriculumului școlar și în formarea cadrelor didactice” [2, p. 69].

La nivelul Comisiei Comunităților Europene, la Bruxelles, în 2000, este elaborat un *Memorandum asupra Învățării Permanente*, care accentuează dreptul persoanei la studiul de formare și perfecționare de la naștere până la etapele înaintate de afirmare profesională, inclusiv după pensionare. În această ordine de idei, învățarea permanentă este privită ca un moment major pentru a acționa, întru a edifica „o Europă a cetățenilor”. *Memorandumul* reorientează fenomenul formării/dezvoltării personalității în arealul complex al funcționalului și universalului (globalului), subliniind imperativul autoformării și autoeducării, pentru a face

tangibil idealul de *educație integrală*. „Scopul său este de a lansa o dezbatere larg-europeană bazată pe o strategie comprehensivă pentru implementarea învățării permanente la nivel individual și instituțional și în toate sferele vieții publice și private” [4, p. 3].

În demersul său în favoarea învățării permanente, *Memorandumul* lansează șase mesaje-cheie:

1. noi competențe de bază pentru toți;
2. realizarea unor investiții superioare în resursele umane;
3. încurajarea inovației în predare și învățare;
4. valorificarea învățării;
5. regândirea orientării și consilierii;
6. apropierea învățării de domiciliu.

Perfect raportabile la sistemul de învățământ școlar, aceste șase mesaje-cheie sunt definatorii pentru înțelegerea pleneră a modului în care poate fi formată competența elevului de a învăța să învețe. Astfel, ele propun, între altele, accente pe strategii coerente, comprehensive și participative de învățare permanentă, încurajează situațiile care asigură eficiența curriculară, mizează pe accesul larg la educația de calitate, cât mai apropiată de experiența de viață și de cunoaștere a individului.

În viziunea cercetătorilor arădeni O. Mândruț, L. Catană și M. Mândruț, competența LL presupune:



- abilitatea de a persevera în învățare, de a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor – atât individual, cât și în grup;
- conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacole, pentru a învăța cu succes;
- acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării;
- implicarea celor care învață în activități ce pornesc de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât ei să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare [10, p. 49].

În plan cognitiv, competența LL mizează pe valorificarea strategiilor de învățare favorabile în grad maxim elevului, punându-i în evidență potențialul, dar, concomitent, indicându-i programatic aspectele asupra cărora trebuie să persevereze. Din unghiul de vedere al aptitudinilor, această competență îi formează elevului deprinderea de a accesa și procesa informații, de a discerne între elementele de cogniție strict necesare și cele care pot fi amânate sau înlăturate, de a asimila eficient

și cu impact asupra comportamentului un volum considerabil de informații, de a solicita informații suplimentare, la necesitate. Din perspectiva atitudinală, competența presupune organizarea lăuntrică a elevului, inclusiv organizarea propriei învățări, prioritizând ceea ce îi produce satisfacție spirituală, sporirea motivației de a învăța în continuare, grație experiențelor fericite de aplicare a celor învățate, reflecția critică asupra obiectivelor, proceselor și rezultatelor învățării, curiozitatea aflării variilor contexte de viață perfect oportune pentru aplicarea noilor comportamente deprinse.

Abordările necesității de a învăța pe tot parcursul vieții sunt multiple și justificate, demonstrând, în majoritatea cazurilor, caracterul lor judicios și importanța pentru stabilirea unor economii naționale/regionale generatoare de capital, mai cu seamă în condițiile unei crize globale, care a cuprins sistemul economic mondial și, implicit, pe cel cultural, spiritual și educațional, criză care îi afectează pe elevi, pentru că se regăsesc mai greu în multiplele provocări ale cotidianului [6, p. 19]. La nivelul Uniunii Europene, sunt frecvente apelurile către comunitățile conviețuitoare de a crea, pe varii dimensiuni, oportunități de învățare pentru adulți, de dezvoltare a proiectelor andragogice, inclusiv cu accent pe programe care i-ar

învăța să învețe. Nu este inoportun a observa legătura acestui deziderat major al societăților secolului XXI cu activitatea de formare a elevului – viitor valorificator și multiplicator de capital. Din unghiul de vedere al tratării celui format în sala de clasă, „importanța competenței LL apare ca fiind derivată din trei tipuri de beneficii:

- angajarea lui în condițiile cerințelor în continuă schimbare ale pieței muncii;
- participarea activă în mediul profesional și în societatea civilă;
- controlarea riscului excluziunii sociale” [2, p. 70].

Grupul de experți internaționali autori ai Recomandării 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului, document care pune în evidență cele opt competențe-cheie pentru *învățarea pe tot parcursul vieții*, dă o definiție amplă celei de-a cincea competențe. Am putea pune secvențe ale acestei definiții în raport cu secvențele anumitor documente de politici – conceptuale și de tip proiectiv – din Republica Moldova, pentru a ne convinge că politica educațională a statului nostru se axează pe documentele internaționale și că această competență poate fi formată și valorificată cu un suport metodologic considerabil. În parte, una dintre cele mai distinctive semnificații pe care le comportă competența o conține în special capitolul II

din Codul educației, prin *misiunea, idealul și principiile fundamentale* ale acesteia.

Definiția dată de Recomandarea 2006/962/CE (în limba franceză)	Secvențe-cheie ale definiției, regăsite în documente de politici educaționale autohtone
<i>Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage¹, à organiser soi-même son apprentissage², y compris par une gestion efficace du temps et de l'information³, à la fois de manière individuelle et en groupe⁴. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins⁵,</i>	<i>¹a se implica și a persevera în învățare: Codul educației, art. 4; Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori;</i> <i>²a-și organiza propria învățare: Planul-cadru de învățământ, Instrucțiunea Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal;</i> <i>³a gestiona eficient timpul și informația: Planul-cadru de învățământ;</i> <i>⁴a lucra individual și în echipă: Curriculum disciplinar; Curriculum la decizia școlii; oferta disciplinelor opționale;</i> <i>⁵a-și cunoaște propriile nevoi de învățare: Codul educației, art. 5; Cadrul Național al Calificărilor;</i>



<p>les offres disponibles⁶, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès⁷. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes⁸, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures⁹ pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes¹⁰ dans divers</p>	<p>⁶a valorifica ofertele: Codul educației, art. 7; manuale școlare aprobate și de alternativă; manuale digitale; site-uri educaționale; suporturi metodologice;</p> <p>⁷a depăși obstacolele: softuri educaționale; seturi multimedia; Planul Educațional Individualizat;</p> <p>Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori;</p> <p>⁸a acumula, a procesa și a asimila cunoștințe noi: Standarde educaționale; Referențialul de evaluare;</p> <p>⁹a se baza pe experiența anterioară de cunoaștere și de viață: Cadrul de referință al Curriculumului Național, cap. I;</p> <p>¹⁰a aplica noile achiziții: Codul educației, art. 6; Standardele de calitate pentru învățământul primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase</p>
--	--

<p>contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation¹¹ et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité¹² sont des éléments fondamentaux.</p>	<p>copilului;</p> <p>¹¹a valorifica achizițiile în varii contexte: Codul educației, art. 5; Curriculum la Dezvoltarea personală; Programe ale activităților cross-curriculare/extrașcolare;</p> <p>¹²a avea încredere în propriile capacități: Curriculum la decizia școlii; software; culegeri de texte; îndrumare didactice; Planul Educațional Individualizat.</p>
---	---

Odată asimilate aptitudinile fundamentale care permit continuarea învățării – cititul, scrisul, calculul (de circa un deceniu, plasăm în capul listei abilitățile digitale) –, cel educat obține, utilizează și își apropiază noi cunoștințe și aptitudini. Fie că o face într-un cadru instituționalizat sau la domiciliu, fie că o face individual sau în echipă, el își construiește demersul formativ în baza unor diverse modele de învățare, de cele mai multe ori combinate, în funcție de capacități, particularități de vârstă, preferințe, motivație.



Biblio- și webografie

1. BADEA, D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie. București, 2010, nr. 3 (58).
2. BERCU, N., CĂPIȚĂ, L.E. Despre a învăța elevul să învețe. În: Revista de Pedagogie. București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3).
3. BÎRZEA, C. Definierea și clasificarea competențelor. În: Revista de Pedagogie. București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3).
4. Comisia Comunităților Europene. Memorandum asupra Învățării Permanente [citat 11.02.2019]. Disponibil: https://upsc.md/wp-content/uploads/2019/01/univ_doc_exte rn_memorandum_invat_perm.pdf
5. COPILU, D., COPILU, V., DĂRĂBĂNEANU, I. Predarea-Învățarea-Evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
6. GORAȘ-POSTICĂ, V. A învăța să înveți pentru formarea competențelor sociale și civice. În: O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău, 2013, nr. 5 (65).
8. IONESCU, M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Cjuj-Napoca: Editura Garamond, 2003.
9. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: Revista de Pedagogie. București, 2010, nr. 3 (58).
10. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competențe. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012.
11. PÂSLARU, V. Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. În: Didactica Pro. Chișinău, 2011, nr. 2 (66).
12. REY, B., DEFRANCE, A. ș.a. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis, 2012.
13. ROEGIERS, X. Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique? [citat 25.11.2019]. Disponibil: http://www.bief.be/docs/publications/terminologie_compences_070223.pdf
14. ROEGIERS, X. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006 [citat 20.01.2020]. Disponibil: <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>
15. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatara-pe-tot-parcursul-vietii>
16. <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>



Использование техники плетения из природных материалов в искусстве ленд-арт

Using of weaving technique with natural materials in land-art

Ольга Гальчинская, аспирантка,
ассистент кафедры рисунка и

живописи;

Елена Васильева, канд. техн. наук,
доцент кафедры дизайна;

Калина Пашкевич, докт. техн. наук,
профессор,

профессор кафедры дизайна,

Киевский национальный университет

технологий и дизайна, Украина

CZU: 745/746

Аннотация

Целью статьи является исследование объектов ленд-арта, созданных в технике плетения из природных материалов. Определены виды техник и материалов, используемых мастерами для создания инсталляций; исследованы современные тенденции данного направления искусства. Рассмотрены объекты ленд-арта, в которых мастера применяют различные техники, а именно: лозоплетение, плетение из камыша, соломы и т.п. Основными тенденциями в современном искусстве ленд-арта является

использование экологических, натуральных материалов, воспроизведение этнических техник и способов создания арт-объектов.

Ключевые слова: искусство, экология, экодизайн, культура, ленд-арт, плетение.

Abstract

The purpose of the article is to study land-art objects created using the weaving technique from natural materials; the types of techniques and materials used by artists to create installations are identified. The modern trends of this direction of art are investigated. Artists use for land-art objects various techniques: weaving, reed weaving, straw weaving etc. The main trends in modern land-art are the use of environmental, natural materials, reproduction of ethnic techniques and methods create art objects.

Keywords: art, ecology, ecodesign, culture, land-art, weaving.

Ленд-арт, как направление в искусстве, возник во второй половине XX века. Данное направление имеет глубокие корни и широкий диапазон первоисточников, среди которых декоративно-прикладное искусство. Мастера ленд-арта для создания своих работ используют природные материалы, элементы ландшафта, природные явления



и окружающую среду. При реализации творческих замыслов мастера прибегают к различным приёмам и техникам, среди которых широко используются элементы экостиля с использованием экологически чистых природных материалов. Часто дизайнеры и художники в своих работах обращаются к народному искусству, традиционным этническим мотивам как к источнику вдохновения, а именно: использование стилистических, декоративных и формообразующих приемов народного творчества и художественных ремесел в произведениях ленд-арта.

Понятие ленд-арта и анализ творчества ведущих мастеров и дизайнеров этого направления XX века исследованы авторами О.С. Гальчінська, К.О. Гамалія, К.Л. Пашкевич [1]. Комплексные исследования использования этнических традиций при создании объектов дизайна выполняются учеными в разных странах. В частности, концептуальные основы этно-дизайна в Украине исследует И. А. Сиваш [2]. Рассматривают определенные разновидности техник и свойства материалов декоративно-прикладного искусства Н. Литвинчук [4], И. Ф. Саенко [7]. Анализ тенденций развития искусства ленд-арт выполнен М. Тафалла [3]. С основными концепциями и

творческими подходами к искусству ленд-арт знакомят персональные сайты мастеров [5; 6; 13]. Материалы международных симпозиумов и фестивалей искусства ленд-арт представлены в каталогах и на электронных ресурсах [9; 10; 15]. Проблематика ленд-арта, как направления в искусстве, довольно широко исследована во многих работах современных ученых. Однако, данное направление интенсивно развивается, постоянно дополняясь новыми творческими приемами создания объектов ленд-арта и разнообразными техниками. В связи с этим данное направление искусства требует дополнительных исследований.

Целью исследования является анализ опыта использования различных техник плетения для создания объектов ленд-арта, определение основных творческих приемов, которые применяют мастера в своих проектах.

Тенденции обращения к художественному наследию в значительной степени обусловлены использованием техник народного творчества как источников историко-культурных традиций. В современном мировом художественном пространстве возрождается интерес к национальному наследию традиций разных народов. Термин *этно-дизайн* применяют для



определения вида, жанра, продуктов или процессов дизайнерской деятельности, в которых использованы определенные формообразующие элементы, принципы или символы, заимствованные из народного декоративно-прикладного искусства [3]. Дизайнеры и художники сегодня часто обращаются к этно-тематике, переосмысливая национальные мотивы в архитектуре, предметах быта, произведениях изобразительного и декоративно-прикладного искусств [2, с. 416]. Украина также богата народными традициями и памятниками декоративно-прикладного искусства, различными аутентичными техниками изготовления и отделки изделий народного творчества. Мастера продолжают применять старинные техники для разработки современных произведений. Наиболее распространенными техниками народного творчества, которые используют мастера ленд-арта, являются плетение из лозы, соломы, вырезание и другие.

Одной из популярных техник является лозоплетение, что объединяет различные способы создания предметов быта из длинных гибких прутьев ивы, орешника, стеблей камыша, ситника, рогозы, липового лыка, ротанга и т.п., которые предварительно заготавливаются мастерами для работы. Это наиболее распространенная техника декоративно-прикладного искусства, дошедшая до наших дней практически в первозданном

виде и имеющая широкое распространение на территории Украины, Молдовы, Беларуси и других стран. Для этой техники существует несколько видов материалов и технологий их обработки. Например, иву заготавливали и обрабатывали по-разному, в зависимости от того, какое сырье хотели получить: с корой – «серую» – или без коры – «белую» лозу [4, с. 69]. Таким образом, плетеное из лозы изделие может иметь различную фактуру и цвет, что даёт художнику широкий спектр возможностей для реализации творческого замысла.

Традиционно в технике плетения из лозы народными мастерами создавались различные предметы быта: малые архитектурные формы, элементы интерьера, мебель, корзины, горшки, вазоны, люльки для младенцев, элементы одежды, аксессуаров, посуда, игрушки и т.д. (табл. 1).

Таблица 1. Традиционные изделия
в технике лозоплетения

Название	Изображения	Функциональное назначение
Мебель		Утилитарно-эстетическое, художественно-декоративное. Изделия бытового потребления, которые применяются в интерьере, на приусадебном участке.
Объемные фигуры		Художественно-декоративное, обрядовое. Декор, садово-огородный декор, элемент традиционного праздничного обряда, детские игрушки.
Корзины		Утилитарное. Применяются в быту, в приусадебном хозяйстве, как садово-огородный инвентарь для хранения и транспортировки вещей и продуктов.
Посуда		Утилитарно-эстетическое, художественно-декоративное. Используются в быту, как предметы хозяйственного обихода, декор интерьера.
Аксессуары		Утилитарно-эстетическое, художественно-декоративное. Предметы декоративного и хозяйственного потребления.
Обрядовые предметы		Обрядовое, художественно-декоративное, утилитарно-эстетическое. Предметы обрядового и декоративного потребления.

Техника плетения широко применялась не только для создания бытовых предметов широкого потребления (предметов интерьера, элементов одежды, мебели, кровли, жилья, игрушек), а и обрядовых предметов (Рождественского дидуха, чучела на Масленицу, на Ивана Купала, жаворонков, оберегов, венков).

Технику лозоплетения широко используют для создания арт-объектов мастера ленд-арта во многих странах, как в частной художественной практике, так и для различных фестивалей, пленэров и творческих симпозиумов.

Среди мастеров, которые используют традиционные этнические техники, известна Анна Энд Уиллоу

(Anna & the Willow), Великобритания [5]. Основной техникой для создания объектов ленд-арта художница выбрала лозоплетение. В качестве материала она использует лозу различного происхождения, цвета и обработки, за счет чего работы имеют различный характер. Например, ленд-арт «Конь» (г. Йоркшир, Великобритания, 2019 г.) выполнен в натуральную величину, с подробным анализом форм и соблюдением пропорций живого коня (рис. 1, а). Материалом служила лоза темного цвета, которая имеет блестящую кору, что позволило передать эффект блеска шкуры настоящего коня. Этот объект ленд-арта удачно вписан дизайнером в окружающую среду. Одним из самых известных произведений Анны Энд Уиллоу считается «Охотница», созданная в лесах Скиптонского замка (г. Йоркшир, Великобритания, 2018 г.). Этот арт-объект органично вписался в среду, так как «Охотница» расположена вдоль тропы и держит в руках охотничий лук, направленный в лес, будто застыла в движении, натянув невидимую тетиву и подготовившись к выстрелу (рис. 1, б). За счет удачного технического приема – плетения лозы по спирали вдоль направления рук и поворота фигуры – возникает эффект ее движения, а размер, который в полтора раза превышает рост

человека, придает произведению монументальности.

Мастер из Дании Уил Беккерс (Will Beckers) создает арт-объекты из лозы, встроенные в специфику ландшафта. Концепция данных произведений заключается в том, что мастер лишь временный автор, а основной создатель – природа, которая должна завершить замысел мастера, например, заплести объект диким плющом, или создать ленд-арт, который служит не только эстетическим объектом, а и домом для лесных животных и насекомых [6]. Среди его известных ленд-арт проектов в технике лозоплетения можно выделить работу «Вырастая из деревьев» (Growing into the trees) (парк Босланд, г. Лимбург, Бельгия, 2011 г.), которая олицетворяет большое гнездо, оплетеное основой вокруг деревьев, как вихрь и, собственно, по замыслу мастера растет из них (рис. 1, в). Данный объект расположен около входа в лес, вдоль велодорожек, приглашая зрителей пройти вдоль и заглянуть вовнутрь леса.

Одним из самых масштабных проектов В. Беккерс является «Проект Вилоумен» (The Willowman project), созданный для фестиваля Floriade (г. Венло, Нидерланды, 2012 г.), после которого автор получил творческий

псевдоним Willowman – человек-ива. Этот проект ленд-арта создан в форме жизненной среды, где в течение шести месяцев жил и работал В. Беккерс. Концепция ленд-арта – взглянуть на природу совершенно по-новому, воссоединиться с ней. Посетителям этого ленд-арт объекта было предложено отказаться от гаджетов, чтобы достичь эффекта замены современных технологий общением с природой [6]. Посетители проекта Willowman, войдя в лес, становятся частью инсталляции, которая приобретает собственную жизнь и создает естественный эко-центр. Таким образом, мастер создал эко-среду, обращаясь к первоначальному восприятию человеком природного мира (рис. 1, г).





Рис. 1. Объекты ленд-арт в технике лозоплетения: а – «Конь», А. Уиллоу, г. Йоркшир, Великобритания, 2019 г.; б – «Охотница», А. Уиллоу, г. Йоркшир, Великобритания, 2018 г.; в –

«Вырастая из деревьев», У. Бекерс, г. Лимбург, Бельгия, 2011 г.; г – «Проект Вилоумен», У. Бекерс, г. Венло, Нидерланды, 2012 г.

Среди украинских мастеров ленд-арта, создающих работы в технике лозоплетения, следует отметить творческий дуэт Владимира Балибердина и Галины Дюговской, которые работают с лозой с 2004 года и за этот период создали огромный задел авторских ленд-артов на территории Украины и за рубежом. Также мастера вместе с Татьяной Мысковец были инициаторами и кураторами международного ленд-арт фестиваля «Диалог с природой», который проходил на протяжении 10 лет в г. Киеве, Украина [8]. Следует отметить, что творческий дуэт В. Балибердина и Г. Дюговской номинирован несколькими международными и украинскими наградами за произведения ленд-арта. Одной из первых и наиболее знаковых работ мастеров является «Эволюция» (дендропарк г. Болестрашице, Польша, 2005 г.) (рис. 2, а) [9, с. 44]. Ленд-арт представляет собой композицию, центром которой является фигура большой птицы, расправившей крылья, а вокруг неё на камнях по спирали расположены по высоте роста абстрактные фигуры, сплетенные из лозы, символизирующие определенные

трансформации птицы в процессе эволюции.

Работа В. Балибердина и Г. Дюговской «Ангел», которая была создана в рамках международного фестиваля плетения (г. Новы Томысль, Польша, 2015 г.) получила III место (рис. 2, б) [10, с. 140]. Проект представлял собой ангела, который широко раскинул крылья. Работа поражает своими размерами – высота около 6 метров – и манерой исполнения. Эффект движения достигается художественным приемом, увеличением объема фигуры ангела снизу и уменьшением сверху, что подчеркивает намерение ангела подняться в небо.

Применяют технику плетения в своих работах украинские мастера Геннадий Титов [11] и Татьяна Ягодкина, которые более 10 лет создают арт-объекты на международных пленэрах и фестивалях ленд-арта [12]. В течение нескольких лет авторы создали серию произведений в технике лозоплетения во время международных симпозиумов в Польше. Например, совместная композиция Г. Титова и Т. Ягодкиной «Святой огонь» размером 2,5х3 метра (дендропарк г. Болестрашице, Польша, 2019 г.) состоит из двух арт-объектов: «Огонь» Т. Ягодкиной и «Епископ» Г.

Титова (рис. 2, в). Создав два отдельных произведения мастера предложили арт-объекты нового содержания, соединив их в общую композицию.





Рис. 2. Ленд-арт проекты украинских мастеров в технике лозоплетения:

а – «Эволюция», В. Балибердин, Г. Дюговская, г. Болестрашице, Польша, 2005 г.; б – «Ангел», В. Балибердин, Г. Дюговская, г. Новы Томысль, Польша, 2015 г.;

в – «Святой огонь», Г. Титов, Т. Ягодкина, г. Болестрашице, Польша, 2019 г.;

г – «Пан та пані», Г. Титов, Т. Ягодкина, г. Тарнобжег, Польша, 2014 г.

Необычна совместная композиция ленд-арта Г. Титова и Т. Ягодкиной «Пан та пані», расположенная на территории парка-дворца Тарновских (г. Тарнобжег, Польша, 2014 г.) (рис. 2, г). Идея произведения построена на демонстрации гендерных отношений, на противопоставлении мужского и женского образов. Эффект достигнут мастерами за счет удачного использования локации – стены, разделяющей главных героев –, а размер фигур, близкий к среднему росту человека, выбран авторами для

достижения эффекта максимального отождествления с живыми людьми. Работа создана из лозы разных цветов, что придает ей дополнительную живописность и фактурность.

К популярным техникам в искусстве ленд-арт также относится плетение из соломы, сена, камыша и других растительных материалов [7, с. 119]. К традициям этно-дизайна обращается в своих работах литовская мастерица ленд-арта Гинтвиле Гедрайтене (Gintvile Giedraitiene) [13]. Ее произведения представляют собой сплетенные из сена символические «Деревья» (г. Каунас, Литва, 2019 г.) (рис. 3, а). Как считает автор, произведения, созданные из растительных материалов, олицетворяют образы деревьев, прорастающих из живой природы. Ее арт-объекты являются образцами литовской этнокультуры, поскольку в своих произведениях мастер использует старинную технику плетения, а также этнические символы, узоры и образы, такие как: солярный знак, луна, солнце, птицы, заимствованные из народных мотивов. Гинтвиле Гедрайтене переосмысливает старинные образы, придавая им новое современное содержание.



Рис. 3. Композиции ленд-арт в технике плетения: а – «Деревья», Г. Гедрайтене, г. Каунас, Литва, 2019 г.; б – «Плетеное

чудо», П. Даниленко, г. Вышгород, Украина, 2018 г.; в – часть композиции «Наив ковчег», А. Шевчук, г. Киев, Украина, 2012 г.

Большой вклад в популяризацию плетения из камыша в Украине внес народный мастер с Полтавщины Павел Даниленко, который создает в данной технике анималистические фигуры по мотивам украинских сказок и легенд. Одна из его ленд-арт композиций «Плетеное чудо», расположенная на территории Вышгородского историко-культурного заповедника (г. Вышгород, Украина, 2018 г.) демонстрирует анималистические образы героев фольклорного творчества украинского народа: соломенный бычок, котик, конек, овечка, свинка, петушок и коза (рис. 3, б). В этом арт-объекте различные образы объединены в единую композицию за счет использования одинаковых материала, техники создания работ и масштабности в соотношении образов друг к другу.

Применяет технику плетения из сена в своих ленд-арт объектах, под названием «СІНОСКРИПТИ», украинский художник Алексей Шевчук. Он создал серию работ совместно с родственниками украинской художницы Марии Примаченко по мотивам ее творчества под названием «Наив ковчег»

(Наїв ковчег) (г. Киев, Украина, 2012 г.) (рис. 3, в). Инсталляция представляет собой композицию, состоящую из стилизованной фигуры «МАЙСТРИНІ». Этот образ объединяет несколько понятий: женщина, философ, трипольская Баба. По замыслу художника «МАЙСТРИНЯ» является символом творчества, плодородия и красоты; а также, образом пастушки персонажей фантастических животных с картин Марии Примаченко. По словам автора Алексея Шевчука: «СІНОСКРИПТИ» – это закодированное в скульптуру из сена орнаментальное послание будущим поколениям, а выбранный для произведений материал (сено) воплощает многомерную структуру мироздания, состоящую из тонких нитей – травинки, которые связывают пространство» [14]. Также на плакте (юбке) фигуры «МАЙСТРИНІ» объединены орнаменты всех других фигур композиции. Дополнительная декоративность и поэтичность образов достигнута путем отделки работ цветом и узорами. Прототипами проекта «СІНОСКРИПТИ» стали живописные произведения художницы Марии Примаченко «Поліська болотяна зебра» (1986); «Звір гуляє» (1971); «Український поліський бичок-третячок гуляє у лісі та силу збирає»

(1983); «Черепаха ішла-ішла, оглянулась назад – ті самі квітки стоять, а вона на одному місці тупає» (1990); «Крилатий кінь» (1982); «Довгошия звірина чухається, не думає, що зима буде» (1977); «Корова отака дасть п'ять тисяч літрів молока» (1978); «Ушатка ізловила рака» (1983); «Довгонога чапля» (1986). Таким образом, своим творчеством А. Шевчук популяризирует не только технику плетения, но и украинское народное творчество.

В мировом художественном сообществе плетение из растительных материалов широко применяется среди мастеров ленд-арта. Данному направлению посвящены многие фестивали и симпозиумы. Среди таких мероприятий ленд-арта, сочетающее старинные традиции и современный подход в создании арт-объектов, можно выделить фестиваль искусства плетения из соломы «Wara art» (г. Ниигата, Япония, 2019). Фестиваль проходит на одном из крупнейших рисовых полей Японии, где рисовая солома используется мастерами для создания арт-объектов [15]. В прошлом рисовую солому перерабатывали и использовали для сельскохозяйственных нужд, но сообщество города Ниигата решила сделать использование соломы более эстетичным и привлекательным для

туристов (рис. 4, а). С 2008 года по инициативе общины города Ниигата и Художественного Университета Мусашино (Musashino Art University) основан фестиваль плетения из соломы, который проходит ежегодно. Студенты творческих специальностей университета сотрудничают с жителями Ниигата для создания художественных произведений с использованием рисовой соломы и представляют это как ивент-событие. Во время фестиваля создается несколько арт-объектов, которые используют преимущественно зооморфные и мифологические образы (рис. 4, б). Арт-объекты естественно вписываются в окружающий ландшафт за счет формы, цвета и фактуры. Таким образом, фестиваль «Wara art» демонстрирует использование искусства ленд-арт как способа содействия региональному туристическому развитию.



Рис. 4. Фестиваль «Wara art»: а – «Дракон»; б – арт-объект «Медведь», Япония, 2019 г.

Выводы. Мастера ленд-арта активно используют различные техники для создания своих проектов: лозоплетение, плетение из соломы, камыша и других материалов. Произведения ленд-арта гармонично вписывают в окружающую среду используя материалы и способы создания, характерные для данной местности; применяют народные традиции и техники, характерные данному региону. Создание ленд-арт объекта никогда не наносится вред окружающей среде, наоборот, часто применяются материалы, которые подлежат утилизации, а мастера дают им шанс на вторую жизнь в качестве арт-объекта. Произведения ленд-арта,



выполненные с использованием этнических традиций, положительно воспринимаются зрителями и пользуются популярностью. Таким образом, мастера ленд-арта, применяя техники декоративно-прикладного искусства, популяризируют не только искусство и философию ленд-арта, а также культуру своей страны. Представленные в статье материалы могут быть использованы в научных исследованиях, посвященных развитию искусства ленд-арт, популяризации этнокультуры, а также для дальнейшего внедрения в авторских художественных проектах.

Литература

1. Гальчинська О.С., Гамалія К.О., Пашкевич К.Л. Аналіз творчості провідних митців ленд-арту ХХ століття. *Art and design*. 2019. №3. С. 48-57.

2. Сиваш І. О. Концептуальні засади етнодизайну в Україні. *Вісник НАККИМ*. 2018. № 3. С. 416-420.

3. Tafalla M. From Allen Carlson to Richard Long: The Art-Based Appreciation of Nature. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*. 2010. vol. 2. С. 491-515.

4. Литвинчук Н. Лозоплетіння на Сумщині: історія розвитку та сучасний стан. *Етнічна історія народів Європи*. 2014. Вип. № 42, С. 68-78.

5. Сайт Anna & the Willow. URL: <http://www.annaandthewillow.co.uk/about/>. (Last accessed: 08.01.2020).

6. Сайт Will Beckers. URL: http://www.willbeckers.com/Will_Beckers.html. (Last accessed: 08.01.2020).

7. Саєнко І.Ф. Історичні аспекти розвитку плетіння в Україні. *Історія науки і техніки*. 2015, вип. 7, С. 119-124.

8. Інтерв'ю О. Гальчинської с Галиною Дюговської. 21.01.2020.

9. Motyka K., Piórecki J., Nestorow R. *Polska Ogrody i rezydencje*. Libra Pl, 2007. 224 с.

10. Maciej P. Album III Światowego Festiwalu Wikliny i Plecionkarstwa w Nowym Tomysłu pod tytułem «*Tutaj ludzie wyplatają swoje życie*». Nowy Tomysł. 2016. 264 с.

11. Інтерв'ю О. Гальчинської с Геннадием Титовим. 15.01.2010.

12. Інтерв'ю О. Гальчинської с Татьяной Ягодкиной. 20.01.2020.

13. Страница Gintvile Giedraitiene. URL: <https://www.facebook.com/gintvile.giedraitiene>. (Last accessed: 08.01.2020).

14. Інтерв'ю О. Гальчинської с Алексеем Шевчуком. 22.01.2020.

15. Сайт фестивалю Wara Art. URL: <http://www.city.niigata.lg.jp/nishikan/about/kankou/wara-art/index.html> (Last accessed: 08.01.2020).