



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (145), 2024

ISSN 1810-6455
Categorie B

Colegiul de redacție:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTELEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:
Redactor-șef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 400 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:
str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS

Sergiu OREHOVSCHI

Pro integrare curriculară

(In Favor of Curricular Integration)..... 2

EX CATHEDRA

Marina CALIGA

Percepția muzicii ca premisă de integralitate a activităților didactice la lecția de educație muzicală

(The Perception of Music as a Premise for the Integrity of the Teaching Activities in the Music Education Lesson) 10

Luminița BALABAN

Competențe-cheie, o nouă filozofie și politică a educației

(Key Competences: a New Educational Philosophy and Policy) 15

DOCENDO DISCIMUS

Nicolai VIERU

Rolul folclorului muzical în formarea personalității elevului

(The Role of Musical Folklore in Developing the Student's Personality) 20

Dina MOCAN, Ludmila ȚURCANU

Validarea și certificarea competențelor profesionale dobândite în cadrul educației nonformale și informale: perspective pentru angajați și angajatori

(The Validation and Certification of Professional Skills Acquired in Non-formal and Informal Education: Perspectives for Employees and Employers) 23

Alina Ionela AVRAM

Concepte ale interdisciplinarității stabilite între limbajul literar-artistic și limbajul muzical

(Concepts of Interdisciplinarity Established between Literary-Artistic Language and Musical) ... 26

EVENIMENTE CEPD

Activități educaționale și metodice la Bălți: promovarea specialităților și calificărilor pedagogice

(Educational and Methodical Activities in Balti: Promotion of Pedagogical Specialties and Qualifications) 29

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTELEANU

Eseul în labirintul docimologiei: problemă și soluții

(The Essay in the Labyrinth of Docimology: Problem and Solutions) 30

Olga COSOVAN

Valorificarea limbii și educația estetică

(The Exploration of Language and Aesthetic Education) 35

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Ana-Maria ANDRIOAIE

Valențele interdisciplinare ale competenței interculturale

(The Interdisciplinary Valences of Intercultural Competence) 39

EXERCITO, ERGO SUM

Elena DARABAN, Lilia BÎTCA, Violeta DRUȚĂ

Inter-/transdisciplinaritatea prin prisma proiectului Încălzirea globală și impactul acesteia asupra omenirii

(Inter- and Transdisciplinarity through the Global Warming and Its Effects on Mankind Project) 43

Galina VASILIU, Ion VASILIU, Irina ROTARU

Învățarea prin prisma competenței economice – un deziderat alternativ și indispensabil al excelenței în educația modernă

(Learning through an Economic Competence Perspective: an Alternative and Indispensable Desideratum of Excellence in Modern Education) 45

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Programe de formare absolvite cu succes în cadrul proiectului CONCEPT 5

(Successfully Completed Training Programs within the CONCEPT 5 Project) 49

Mariana VATAMANU

Proiectul Inițiativa de sprijinire a refugiaților

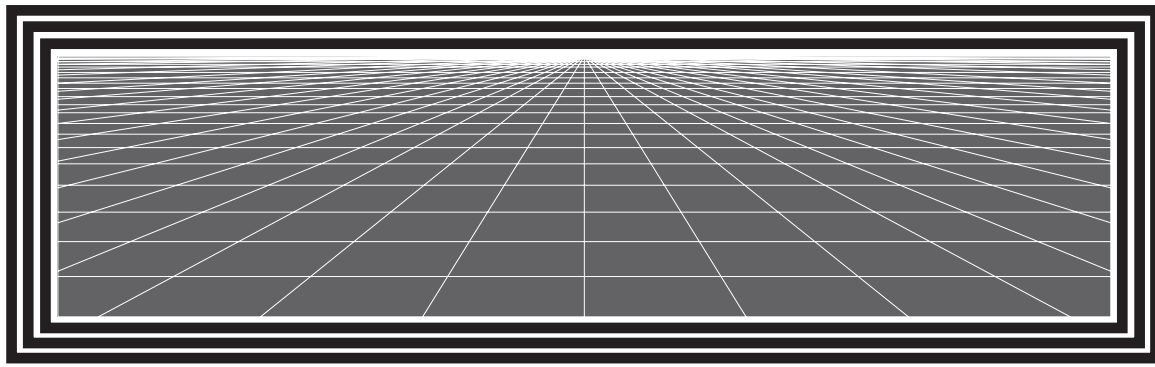
(The Initiative to Support Refugees Project) 51

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Educația estetică

(Aesthetic Education) 54



QUO VADIS



Sergiu OREHOVSCHI

dr., Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare

Pro integrare curriculară

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.12578902

Rezumat: Articolul răspunde unei inițiative a Ministerului Educației și Cercetării de a aborda public dezvoltarea Curriculumul școlar, inclusiv prin integrarea conținuturilor, strategiilor, competențelor diferitelor discipline de studiu. Autorul studiază fenomenul integrării curriculare și îl raportează situației actuale din învățământ.

Cuvinte-cheie: curriculum, integrare, competențe.

Abstract: The article responds to an initiative of the Ministry of Education and Research to publicly address the development of the school curriculum, an action that also envisages the integration of the contents, strategies, and skills belonging to various school subjects. The author studies the phenomenon of curricular integration and relates it to the current situation in education.

Keywords: curriculum, integration, skills.

Fenomen amplu ce cuprinde toate aspectele vieții umane, globalizarea recompune modul în care indivizii gândesc și acționează. În planul cunoașterii, se deschide mai larg accesul la informație, devin mai numeroase, mai lesne de manipulat resursele informaționale, evoluează notabil colaborarea între instituții și specialiști. Proces continuu de interconectare în domenii ce implică schimbul de produse ale cunoașterii, de capital intelectual, globalizarea are felurite aspecte: focusare pe competențele globale, abordare contextualizată, oportunități de învățare holistică etc. Toate acestea, în plan curricular, vizează integrarea și/sau integralizarea procesului educațional. Subiectul a ajuns de o actualitate pronunțată, fiind și pe agenda de astăzi a Ministerului Educației și Cercetării.

Acum zece ani, integrarea curriculară la nivel de Plan-cadru național constituia obiect de studiu pentru un grup de lucru creat la ministerul de resort, al cărui produs urma să fie transpus în acțiune. Grupul de lucru pune în evidență o viziune simplificată a Planului-cadru, în multe privințe bazată pe integrări justificate ale disciplinelor și pe extinderea ariei opționale de studiu. Pentru precizare, îi vom nota caracterul simplificat în cantitatea materiilor școlare, însă amplificat în ceea ce

privește interesul de cunoaștere și nevoia de formare a personalității elevului.

În 2019, *Didactica Pro...* ne insera articolul *Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului*, ce propunea viziunea unui document flexibil, deschis abordărilor cross-curriculare, care să contribuie cu adevărat la lărgirea universului spiritual al elevului prin studiul nu atât al materiilor separate, cât al realității per ansamblu – prin conceptele, legitățile și teoriile disciplinelor de studiu, privite însă holistic. Ne propunem și aici o reflecție în favoarea inițiativei actuale a MEC.

Tot ce conțin disciplinele – concepte, particularități, tipologii etc. – este pasibil de integrare într-un sistem de cunoștințe. Or, la baza conceperii, elaborării și dezvoltării curriculumului stă abordarea sistemică. Conform Cadrului de referință al Curriculumului Național, „conceptul de *sistem*, abordare sistemică corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență” [1, p. 5]. Și în Codul educației se stipulează, ca finalitate principală, formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică. Caracterul integru al tânărului în devenire în combinație cu sistemul

de competențe care i se formează în vederea deprinderii unei conduite valorice conturează conceptul *om moral*, care, în opinia cercetătorului Vl. Pâslaru, include în sine omul integru, omul total, omul universal [2, p. 139]. „Paradigma postmodernă în educație, remarcă cercetătoarea M. Hadîrcă, formulează ca obiectiv esențial al educației dezvoltarea integrală a personalității umane, sugerând că sarcina școlii de astăzi este de a dezvolta umanitatea în om” [3, p. 144]. Școala reprezintă, din acest unghi de vedere, „o funcție socială, împlinirea de către o autoritate în vederea concretizării unei opțiuni a societății, în vederea încarnării unei concepții despre om” [4, p. 30]. Reprezentările despre om, în perspectiva formării omului integru, constituie miezul obiectului de studiu al materiilor școlare în ansamblu și în abordare separată.

La începutul anului 2021, Biroul internațional al educației de pe lângă UNESCO lansează programul-reflecție *Zece chei de regândire a curriculumului*. Principiile-cheie de conceptualizare și organizare a educației înlătură ideea de învățare a informației în favoarea ideii de învățare a devenirii ca personalitate, prin valorizarea informației: a înțelege tânăra generație, a combate factorii legați de vulnerabilitate, a consolida comunicarea școală-familie, a aprofunda educația în spirit global și local, a promova sinergia valorilor, a pune în valoare diversitatea, a accentua educația care sporește libertatea etc. [5].

În privința accentului pe dezvoltarea personalității copilului, pe valorificarea potențialului său nativ, politicile elaborate în țara noastră consună cu politicile globale. Totuși practica educațională, la noi, nu poate deocamdată evita compartimentarea rigidă a învățării și încă nu asigură viziunea de sistem asupra educației prin disciplinele școlare. Încă în 1902, psihologul american John Dewey afirma că școala este ruptă de viață, iar elevul nu poate utiliza, la lecție, experiența pe care a acumulat-o în afara ei și nici nu poate valorifica plenar în cotidian ceea ce a învățat la școală. Astăzi, atestăm că deja în clasa a V-a elevul este derutat de multitudinea de abordări care îl îndepărtează de perceperea unei realități unice, complexe. În schimbul cuprinderii lumii care încă îl fascinează, i se oferă o duzină de perspective demiurgice ale domeniilor pe care nu le vede conexe. Separarea domeniilor studiate, adesea fără legătură vizibilă cu universul său psihologic, multiplică frustrările elevului, îi creează senzația că există atâtea realități, câte materii survin cu probleme de rezolvat, prevalent străine de lumea pe care el și-o imaginează, de aspirațiile lui în raport cu misterele acestei lumi.

Depășirea fragmentării instruirii ține de ideea certificată experimental că domeniile cunoașterii devin atractive în interpătrundere. Etalarea principiilor unei științe în armonie cu altele contribuie la constituirea, în judecata copilului, a unei rețele conceptuale unificate, la stabilirea unor moduri de gândire structurale, necesare capacității

de a percepe adecvat și a soluționa eficient problemele vieții. Profesorului îi revine funcția de a-i conferi învățării tendința spre progres, posibilă în prezentarea disciplinelor ca un corp unic de posibilități de autocunoaștere – prin cunoaștere. Odată funcția împlinită, succesul elevului nu întârzie să se afirme, prin „producerea unui nou tip de cunoaștere: una pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social” [6, p. 35].

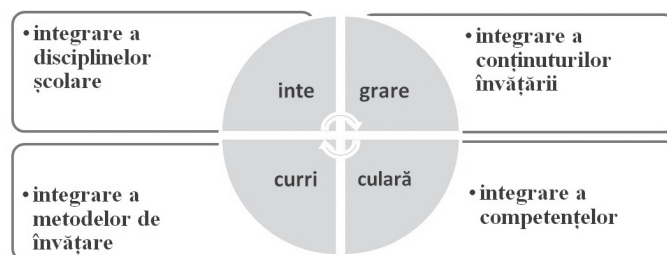
În fond, fragmentarea în scopul înțelegerii ansamblului prin prisma particularităților își are logica în integrarea ulterioară, care dă fascinație intelectuală. Prin flexibilitatea pe care o declară, curriculumul încurajează cadrul didactic să scoată disciplinarul din zona mono, să-i tatoneze tot mai încrezător linkurile, să abordeze personalizat și în legătură cu alte domenii conținuturile „tradiționale”, să diversifice formele de abordare a conținuturilor, astfel ca ele să devină și interesante, și funcționale. Perspective diverse asupra logicii lucrurilor, subiecte reflectându-se simetric în diferite contexte, conexiuni amplificate cu substraturile situațiilor analizate – toate acestea fac învățarea mai relevantă pentru adaptarea individului la complexitățile socioeconomice, pe lângă faptul că dezvoltă gândirea critică a elevului și îi aprofundează abilitățile de colaborare.

În sens pedagogic actual, disciplina reprezintă „un decupaj didactic al unui anumit câmp al cunoașterii, rezultatele cercetării într-un anumit domeniu, care nu sunt integral și ad litteram preluate de educație” [7, p. 64] (subl. n.). Definiția spune distinct că noțiunile, formulele, postulatele unui domeniu științific nu sunt decât pretexte pentru didactică: aceasta le preia pentru a contura situația de învățare. Fiecare disciplină încurajează aprofundarea pe o anumită dimensiune a cunoașterii universului uman, dar cunoașterea nu poate fi plenară fără conexiunile de natură diversă ale domeniilor mai mult sau mai puțin înrudite. Aceste conexiuni înlesnesc transferul în alte arii curriculare, prezentând domeniul studiat într-o lumină atractivă, familiară.

Stabilirea de relații între concepte, fenomene, procese din domenii diferite îl face pe elev să se perceapă în postura unui creator al universului ce se conturează în polivalența sa prin revelațiile pe care i le oferă cunoașterea. Postura constituie un stimulent puternic pentru învățare, care nu se reduce la prelucrarea simplă a informațiilor. Orice experiență solicită procesare de informații, care pot să fie insuficiente, dacă sunt ale unui singur domeniu. Acestea se interconectează și participă la un proces de punere în aplicare a cogniției; ca rezultat, se naște un univers nou. Edificarea lui în imaginația elevului presupune anumite „interacțiuni caracterizate prin cel puțin trei dimensiuni: psihologică (individul se implică în actul cunoașterii cu întreaga sa personalitate la nivelul căreia au loc modificări), socială (subiectul care învață interacționează cu alți subiecți) și culturală

(subiectul cunoașterii interacționează cu noile valori: cunoștințe, capacități, competențe etc.)” [8, p. 33].

Figura 1. *Concepția integrării curriculare*



Odată prioritizat curriculumul în sfera formării personalității elevului, se vorbește tot mai mult de integrare curriculară. L. D'Hainaut, în studiul *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, scoate în evidență noțiunea *curriculum integrat* [9]. Conform opiniei savantului, integrarea curriculară, noțiune mai vastă, încorporează integrarea disciplinelor școlare, integrarea conținuturilor învățării, integrarea metodelor de învățare, integrarea competențelor (Figura 1).

Premisa integrării competențelor specifice mai multor discipline, care fac învățarea atractivă și îi atribuie motivație intrinsecă, o constituie scoaterea/plasarea fenomenului studiat în realitate, în contexte sociale. Ieșirea din monodisciplinaritate nu este arbitrară, nu se declanșează ad-hoc. Un cadru didactic nepregătit pentru abordări cross-curriculare, aducând la lecție secvențe disparate ale diferitelor materii, va eșua într-un amalgam irelevant de procedee, dacă nu va căuta legăturile interdisciplinare. Acestea se manifestă ca „forme ale cooperării între discipline diferite cu privire la o problemă a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinație prudentă a mai multor puncte de vedere” [10, p. 23]. Așadar, nu orice racordare a unui element eterogen la un grup înrudit de elemente are efectul scontat, este nevoie de ajustări abile, în care elementele diferite consună. Pedagogul stabilește ce aspecte anume fuzionează, care este relevanța încorporării elementelor eterogene în materialul de bază.

Un specific relevant al abordării curriculare integrate și o condiție a eficienței învățării este capacitatea de transfer a achizițiilor. Profesorul creează situații didactice, asigurând învățarea contextualizată, iar elevul actualizează cunoștințe, abilități, pentru a se descurca în cazul dat. „Este o supoziție, inherentă naturii intime a educației, că achizițiile dobândite la clasă vor fi utilizate și în alte contexte atunci când absolventul își va trăi propria sa viață” [11, p. 166]. Lipsa transferului îi va da elevului senzația de pasivitate, de inutilitate a exercițiilor „copiate” după matricea acelora rezolvate la clasă. Dimpotrivă, necesitatea transferului într-o situație necunoscută generează spiritul de analiză al elevului, interesul pentru reliefaarea unor aspecte netradiționale ale actului cunoașterii.

Se disting trei tipuri de transfer: lateral – implică performanța la nivelul învățării inițiale; secvențial – cunoștințele anterioare le influențează pe cele nou asimilate, în context secvențial continuu; vertical – facilitează

învățarea la un nivel comportamental superior (nivelului de înțelegere a noțiunii îi urmează punerea ei în aplicare). Integrarea curriculară mizează pe al treilea tip. Din retrospectiva ultimelor decenii, admitem că tipul vertical, cu referire la nivelurile de analiză, sinteză și evaluare (după Bloom), se manifestă rar în activitățile elevului. Or, aceste trei niveluri asigură integrarea învățării în ansamblul de trăsături ce definesc personalitatea activă, capabilă să ia decizii utile pentru asigurarea calității vieții. Deloc paradoxal, natura individuală se conturează actualmente în „topirea” individului în socium, în bunurile pe care le produce el împreună cu alții pentru alții. „Mod de a fi al timpului prezent” [6, p. 54], globalizarea afectează educația, adâncind concepte precum *interculturalitate*, *economie mondială*, *tehnologii informaționale*, *integrare a învățării*.

Pornind de la semnificația de „încorporare într-un tot”, de „alcătuire a unui întreg din părți componente”, îi atestăm noțiunii *integrare curriculară* un surplus de sens. Nuanțele se percep în organizarea de natură holistică a unui întreg funcțional, care și-ar pierde valoarea în cazul unei abordări pe părți. În știința despre curriculum, sintagma capătă semnificația de „ofertă a unui anumit fel de unitate”, aceasta din urmă permițând a fi percepută ca unitate a unui set de finalități sau rezultate școlare, unitate a structurii demersului didactic, unitate a proiectării-realizării-estimării procesului educațional. Ca orice termen nou, sintagma *integrare curriculară*, raportată la activitatea elevului, demonstrează un fenomen nu tocmai nou, având o istorie ce pornește cel puțin de prin anii '60 ai secolului trecut: pedagogii americani propun o viziune bazată pe principiile constructivismului, prin care elevii înșiși să-și edifice înțelegerea asupra lumii. Apare, astfel, metoda proiectului: elevii finalizează o secvență de învățare prin oferirea unui produs generat de propria lor experiență activă de cunoaștere [12, p. 105]. Experiențele se bazează pe depășiri prompte ale situațiilor-problemă, pe observarea, sondarea și analiza fenomenelor, în scopul prezentării proprii viziuni asupra lor.

Integrarea curriculară pune în relație interdependentă materiile, pentru a demonstra că școala trebuie să abordeze aspecte ale cotidianului ce nu sunt obiectul de studiu al unei singure discipline. Dacă la începutul mileniului al treilea principiile învățării integrate își revendică avantajele, acum un secol miezul abordărilor

didactice îl constituia tocmai distribuirea detaliată a materiilor școlare, grație dezvoltării științelor. Divizarea disciplinelor în segmente academice autonome a pus începutul unei concentrări dense a materialului teoretic, care a dus în final la suprasaturarea învățării cu sisteme de noțiuni referitoare la aspecte înguste ale realității. Școala a împrumutat modul de abordare a învățării bazat pe principiul clasic *scientia potentia est*, dând importanță acumulării de informație și mizând mai puțin pe fundamentalul *vitae discimus*. Paradoxul dezvoltării științelor constă în faptul că vasta libertate de care s-au bucurat în evoluția lor vertiginoasă nu s-a răsfrânt și în sistemele educaționale: acestea continuă să abordeze învățarea cu restricții impuse de granițele dintre științe. Or, o abordare ce are menirea să ajute individul în dobândirea instrumentelor fundamentale de învățare de la vârstă fragedă până la maturitate se concentrează pe interrelația și interdependența domeniilor curriculare.

Abordarea integrată a curriculumului se afirmă în ciclul curricular *achiziții fundamentale*, care începe la vârsta de 5 ani. Copilul pătrunde în misterele universale fără a realiza că acestea se înscriu în domenii separate. El înțelege că lumea este mai largă decât cum a cunoscut-o în casa părintească, dar ceea ce se adaugă ca nou percepției lui anterioare continuă să formeze același univers. În învățământul primar, integrarea curriculară constituie o premisă excelentă pentru explorarea în mare a realității înconjurătoare: tainele lumii îl fascinează pe copil și îi dau impuls să le cunoască. În clasele gimnaziale, nu trebuie să înceteze integrarea conceptelor ce alcătuiesc, în totalitate, adevărul despre univers. De aceea, ciclul curricular dezvoltare, care începe după primii doi ani de școală primară, continuă în primii doi ani de gimnaziu. La această etapă de vârstă, elevul trebuie să se convingă prin proprie experiență că învățarea este, în esență, pregătire pentru viață, iar cadrul didactic are menirea să-i susțină intuiția, apoi și convingerea că pătrunderea adecvată în diverse situații de problemă similare aceloră din viață și ieșirea din ele cu soluția fermă sunt posibile când cuprindem „cu ochii minții” întregul, deci prin abordări transdisciplinare. Așadar, nu disciplinele separate și cu atât mai mult nu subiecte propriu-zise (blocuri tematice) constituie finalitatea învățării „pentru viață”. Realitățile școlare demonstrează însă că, odată cu primul an de gimnaziu, elevul pierde substanțial din încrederea cu care explorează mediul fizic și social la începutul școlarității.

Bazată pe abilitatea pedagogului de a o percepe holistic, învățarea integrată solicită interrelaționarea permanentă cu alți profesori. De asemenea, ea apelează la conexiunea cu situația economică, social-politică, culturală a țării, a localității. La fel, învățarea integrată îi cere pedagogului să fie mereu în căutarea unor scenarii de învățare activă. Pentru unele cadre didactice, o astfel de manifestare este nouă, fapt ce explică reticența lor

față de fenomenul integrării. Tradițional, sistemul nostru de învățământ continuă să transmită elevilor, prin pedagogi, ceea ce aceștia au asimilat în anii facultății. Dificultatea, pentru cadrul didactic, nu este, finalmente, în a asimila principiile teoretice ale câtorva discipline înrudite, ci în a organiza logic, funcțional și atractiv ansamblul de legități care guvernează mai multe materii, într-o manieră care să asigure participarea acestora la elucidarea amplă a unui fenomen al vieții. Colaborarea între profesor și elevi, între elevi, între profesorii înșiși ar îmbina aprofundarea individuală în situația de problemă cu învățarea cooperantă. Evident, pregătirea unui astfel de scenariu cere viziune strategică, regândire a structurii demersului educațional.

În Republica Moldova, nu sunt numeroase instituțiile care conceptualizează un curriculum în care să se regăsească elemente de integrare inițiate la dorința elevilor. Această idee se desprinde din rapoartele de evaluare externă a instituțiilor de învățământ general, elaborate de ANACEC în anii 2019-2023. În literatura de la noi, lipsește o sinteză, în baza unor experiențe concrete, a avantajelor integrării. Înseși instituțiile care îndrăznesc a proiecta un plan-cadru individual nu publică rapoarte în cheie integratoare. Identificăm totuși câteva dintre beneficiile abordării curriculumului de tip integrat:

- refortificarea abilităților deprinse într-o arie de studiu prin utilizarea lor într-o altă arie;
- extinderea contextului și a aplicabilității informațiilor desprinse din aria respectivă;
- eficientizarea modului de utilizare a timpului de învățare;
- încurajarea comunicării și a relațiilor interpersonale;
- transformarea pedagogului în mediator, diminuându-i funcția de „furnizor de informații”.

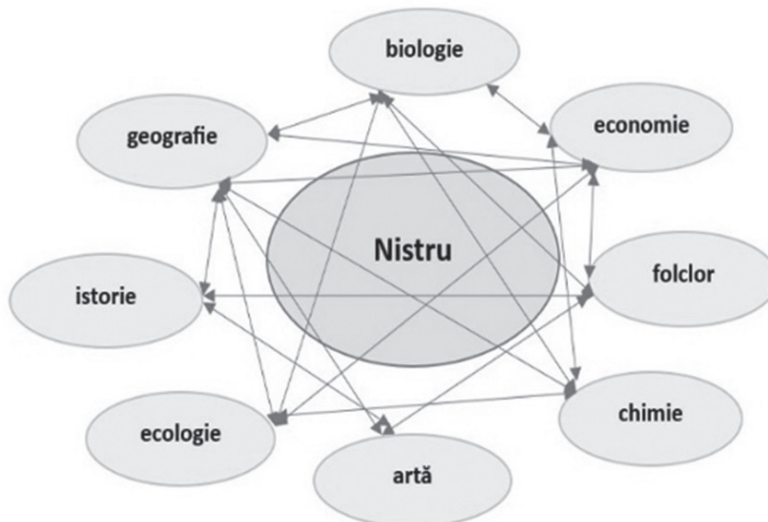
O analiză a fenomenului integrării curriculumului realizează, în 1998, cercetătoarea M. Kysilka în *Understanding integrated curriculum* [13, p. 198]. Ea comentează apariția, la finele sec. XX, a numeroaselor studii care scot în evidență beneficiile integrării, fără a tăgădui că există voci critice față de conceptul în cauză. Cercetătoarea sintetizează argumentele în favoarea integrării:

- Învățarea autentică are loc dacă implici elevii într-o activitate semnificativă și intenționată.
- Cele mai semnificative activități de învățare sunt cele direct legate de interesele elevilor.
- Elevul trebuie să știe cum să învețe și cum să gândească, nu să fie un recipient pentru fapte.
- Cunoașterea, în lumea reală, nu se aplică pe bucăți, ci într-un mod integrativ.
- Conținutul tematic este un mijloc, nu un scop.
- Tehnologia schimbă accesul la informație, sfidând etapele secvențiale ale învățării.

Până a delimita net avantajele integrării curriculare

în sistemul educațional autohton, vom reflecta, iterativ, nuanțele conceptului, prin evidențierea termenilor *integrare intradisciplinară*, *integrare multidisciplinară*, *integrare pluridisciplinară*, *integrare interdisciplinară*, *integrare transdisciplinară*, termeni prin care L. Ciolan definește „treptele integrării curriculare”.

Figura 2. Domenii conexe de studiere a fluviului Nistru



Prima treaptă a integrării este în legătură cu *abordarea intradisciplinară*, care esențializează raportul dintre disciplinele curriculare, *pe verticală*, numită sinonimic *monodisciplinaritate*. Aceasta presupune a integra capitole, concepte dintr-o disciplină (una și aceeași). Să zicem, ideii de *cauzalitate a conflărațiilor* i se subordonează mai multe noțiuni din cursul de istorie: războaie antice și moderne; situație economică, socială, politică; civilizație pașnică vs. civilizație militaristă; războaie interetnice și civile; războaie defensive și de cucerire; scrierea istoriei etc. Elevul le integrează pentru o mai profundă înțelegere și interpretare a fenomenului conflictelor armate, pentru exprimarea unei proprii atitudini, desprinse dintr-un parcurs virtual al timpurilor și statelor beligerante. Învățarea se produce nu pur și simplu prin asimilarea consecutivă a capitolelor din manual, ci esențialmente prin punerea în relație a noțiunilor de mai sus, evidențiindu-se conexiunea lor cu lumea reală, cu lumea elevului. Elevul domină, de fapt, subiectul, iar dezavantajul abordării este că acesta trăiește paradoxul „enciclopedismului specializat”, inutil pentru formarea lui: „în devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să plaseze pe locul doi obiectul prioritar al preocupărilor educaționale: persoana elevului” [9, p. 209]. Această perspectivă îi pune într-o concurență needificatoare pe profesorii diferitelor discipline, în loc să-i aducă laolaltă, generează dogmatism și aroganță nejustificată.

Abordarea multidisciplinară, sinonimică cu cea *pluridisciplinară*, conform unor surse, dar și diferită de ea, conform altora, presupune „o simplă recunoaștere a unor varietăți de discipline ce pot contribui la înțelegerea unui anumit subiect, juxtapunere a unor elemente ale diverselor discipline pentru a pune în lumină aspectele lor comune” [7, p. 69]. Formă mai dezvoltată a conexiunii, pluridisciplinaritatea „este reprezentată ca o integrare mai accentuată, care se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative”. Vom reține că „vorbit de o corelare a demersurilor mai multor

discipline în scopul clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri, iar procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul conținuturilor, al cunoștințelor” [7, p. 70]. O anumită realitate cercetată de o materie școlară își conturează semnificațiile prin apelul la conceptele, postulatele altei/altor discipline.

Pentru a demonstra un caz de integrare multidisciplinară, cercetătoarele S. Drake și R. Burns prezintă o situație în care curriculumul școlar îmbină abilități, cunoștințe și atitudini ce țin de un domeniu al vieții, referit mai multor discipline. Elevii conștientizează conceptul *pace* într-o serie de abordări. Ei își încep săptămâna promițându-și că vor fi pașnici, respectuoși mutual; citesc despre pace la lecțiile de engleză, istorie etc.; învață responsabilități pe care le manifestă apoi la clasă și în afara lecțiilor; estimează valoarea și deduc importanța culturilor conlocuitoare. Școala înregistrează zilele fără niciun conflict ca „zile de pace”, la haină se poartă simboluri de pace, se salută cu semne de pace, sălile de clasă reflectă tema păcii în reprezentări grafice, în materiale pentru lecții [14, p. 9].

A treia treaptă în profunzimea integrării curriculare, *interdisciplinaritatea*, se apropie de multidisciplinaritate printr-o zonă comună mai multor materii, evidențiată printr-un set de principii, legități, concepte ce funcționează riguros în cazul fiecărei materii în parte și concomitent în cazul acestor materii luate împreună. Elevilor li se oferă opțiunea de a asimila principii din contexte cât mai variate și, astfel, de a percepe mai profund legile vieții, li se încurajează flexibilitatea interpretării. Similar exemplului care a evocat, mai sus, *pacea*, examinăm în continuare unul în care activitatea elevilor determină, într-un mod mai eterogen, un set de aspecte de cercetare legate de fluviul Nistru. De data aceasta, nu mai este vorba despre a identifica prezența numelui fluviului în diferite contexte, ci despre o contemplare

a ceea ce definește conștiința și firea omului, creația populară orală și creația cultă, științele umanistice și cele exacte, ecosistemul, economia – tangent cu fluviul. De importanță crucială în destinul poporului și statului Republica Moldova, fluviul apare într-o arie vastă de oportunități de cercetare, într-o totalitate interconectată de domenii. Figura 2 prezintă un fascicul de posibilități de a investiga Nistrul: în arta populară – cântece, doine, cimilituri, proverbe și zicători – și în literatura, muzica, pictura, teatrul cult, în legătură strânsă cu noțiuni de istorie, geografie. De asemenea, un viu interes pentru râul principal al țării îl trezește în ultimii ani domeniul economiei, posibilitățile de transport fluvial, dar mai cu seamă turismul, care, la fel, rezonază cu istoria, geografia, folclorul. Subiectul oferă un câmp larg pentru cercetări în domeniul florei și faunei, pentru cercetări de compoziție a apei și ale nivelului de poluare a ei.

Ceea ce delimitează interdisciplinaritatea de pluri-disciplinaritate este gradul mai înalt de integrare între domeniile cunoașterii, care permite nu doar să se valorifice declanșatorul comun grupului de materii, ci și să se rezolve probleme complexe. Problemele, neraportabile unor anumite discipline, dar soluționabile grație legităților acestora, țin de aspecte concrete ale cotidianului, putând fi privite unitar într-un grupaj de domenii. Disciplinele, în această abordare, nu se mai impun ca principii de organizare a învățării, ci apar ca diviziuni practice ale subiectelor de reflecție și de cercetare.

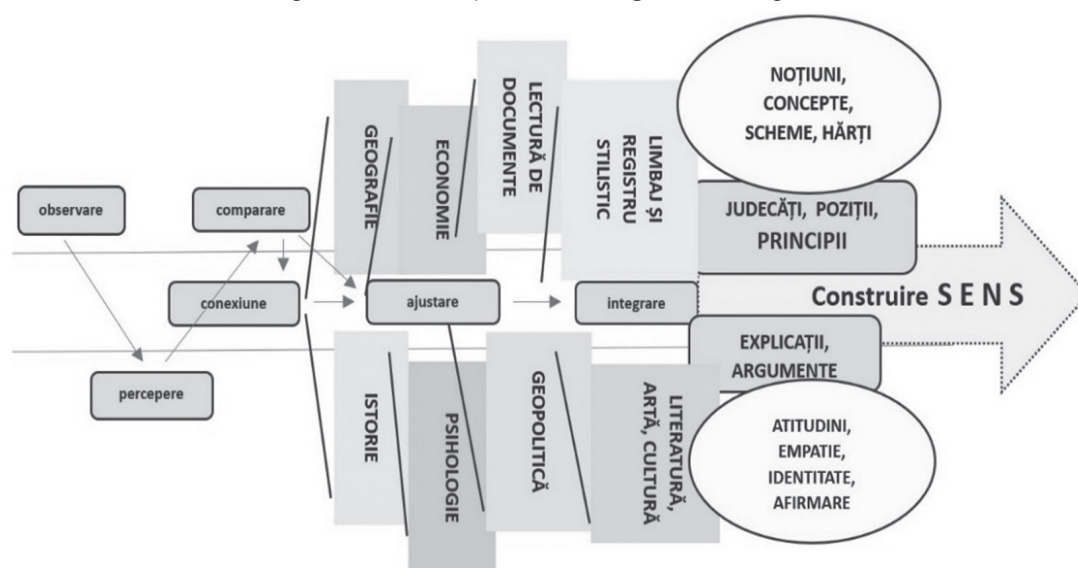
Concept apărut în opoziție cu intradisciplinaritatea, bazat pe o abordare menită să favorizeze transferul, *interdisciplinaritatea* reduce dogmatismul, dar conține și un risc pe care îl constituie tocmai avantajul său: „tendința de generalizare excesivă care duce la reducționism” [9, p. 209], la cunoștințe sau abilități disjuncte: o

amenințare reală a actului educațional. Interdisciplinarul conține riscul încălcării coerenței, iar uneori, chiar în demersul fluent și logic, al supraîncărcării cognitive.

Potrivit lui C. Cucoș, 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” [10, p. 242]. Accentul cade pe rezultatul unui sistem de soluții generate de un ansamblu de abordări ce nu se mai înfățișează ca materii separate. Acest ansamblu apare din analiza unor situații de viață, a căror natură ține de universul elevului, face parte din orizontul cunoașterii sale și pe care pedagogul le preface în *situații de învățare*. Rolul pe care acesta îl conferă situației de învățare devine covârșitor în cadrul evaluării sumative: evaluarea autentică, astăzi, pornește de la o situație concretă cu o serie de particularități interdisciplinare. „Viața individuală, ca și cea colectivă, se desfășoară ca o înlănțuire a situațiilor, o întrepătrundere sau ciocnire a acestora, o continuă apariție, transformare și dispariție a lor, o necurmată intrare în situații și ieșire din situații”, afirmă M. Ștefan, care, în sprijinul afirmației sale, îl citează pe psihologul american J. Dewey: „Afirmația că indivizii trăiesc în lume înseamnă în mod concret faptul că ei trăiesc într-o serie de situații” [15, p. 10]. Viața poate fi analizată grație unei multitudini de relații intersituaționale care stau la baza competenței de a învăța a fiecărui individ și care dau sens învățării.

Natura interdisciplinară a situației de învățare este definită de faptul că ea poate fi concomitent obiect de studiu al mai multor materii, că este condiționată de anumiți factori și de interrelațiile dintre ei. O școală ce are scopul formării personalității, în cazul fiecărui discipol, mai mult valorifică aceste interrelații decât predă noțiuni.

Figura 3. Schema acțiunii metodologice interdisciplinare



Acestea din urmă nu sunt de neglijat, nu trec pe un fundal secund ca importanță, ci se preiau concomitent în rețea, depășindu-li-se abordarea liniară. Caracterul de sinteză al situației de învățare trebuie să-i dea elevului convingerea că, posedând temeinic anumite noțiuni, are o experiență de cunoaștere suficientă pentru a(-și) putea explica natura fenomenului și a-i evidenția posibilitățile de aplicare, nu doar în situația concretă, ci într-o „familie de situații”. Stabilirea situației într-un cadru-model, într-un singur exemplar „canonizat” accentuează riscul lipsei de transfer și de aplicabilitate a celor învățate, riscul ca elevul să rămână fixat într-un cadru ordinar, irelevant pentru cotidian, când „o anumită strategie de învățare este dobândită și exersată în rezolvarea unui singur tip de probleme, în același context situațional, cu un singur fel de resurse” [8, p. 79].

În spiritul estompării granițelor dintre materii, abordarea interdisciplinară vizează „realizarea unor obiective de învățare de grad mai înalt, considerate cruciale în societatea contemporană: luarea de decizii, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.” [7, p. 71]. Principiul organizator al învățării îl constituie nu conținutul, ci produsul ei, care îl plasează pe elev în postura deja menționată a creatorului de universuri. Procesul de elaborare a acestui produs este construire de *sens* (Figura 3). O idee similară se regăsește și printre convingerile lui L. Ciolan: „efectele cunoașterii sunt importante, nu conformitatea cu normele și regulile «științei»” [6, p. 130]. Așadar, dacă la intersectarea mai multor discipline, conform teoriei pluridisciplinare, stau blocuri tematice, abordarea interdisciplinară obține, în zona comună a domeniilor intersectate, abilități de gândire, de analiză, de evaluare și de sinteză care, în totalitate, definesc un comportament responsabil asumat.

Pe treapta finală a integrării se situează *abordarea transdisciplinară*, care-și are începutul în interdisciplinaritate și care se apropie de aceasta invocând *sistemul*. Anume sistemul subliniază caracterul superior al celor două trepte, ultima reprezentând modul absolut de *producere a cunoașterii*. Totodată, abordarea transdisciplinară asigură motivația intrinsecă pentru învățare: actul cunoașterii este maxim conectat la ansamblul experiențelor cognitive, practice și emoționale, ce au format elevul până în clipa de față. Ca în abordarea precedentă, scopul acesteia vizează îmbogățirea unui domeniu existențial vast de dincolo de materii, pentru înțelegerea complexității lumii.

Transdisciplinaritatea, domeniu ce „se înscrie printre obiectivele actuale ale predării-învățării și poate determina transformări importante în domeniile practicii educaționale” [16, p. 10], cuprinde toate ariile cunoașterii, include toate treptele integrării curriculare: fixarea și armonizarea noțiunilor, corelarea lor, cercetarea

domeniilor de interacțiune a acestora. O abordare atât de complexă nu poate să fie centrată decât pe viața reală în toate manifestările ei și constituie „răspunsul omului modern la o nevoie ce l-a însoțit dintotdeauna: *unitatea cunoașterii*”. Abordarea transdisciplinară își extinde câmpul de influență nu doar într-o acțiune concretă a elevului, ci în segmente multiple a ceea ce constituie *modus vivendi* al lui. Integrarea disciplinelor se prezintă ca soluție optimă pentru interrelaționarea domeniului cognitiv cu cel social/tehnologic. Esența abordării transdisciplinare o constituie nu disciplinele, ci demersurile elevului, *produsul* care denotă că materiile s-au subordonat personalității în formare. În clasele superioare, începând cu a VIII-IX-a, perspectiva integrată îi creează elevului viziunea clară asupra domeniilor vieții, care îi solicită zilnic participarea.

Domeniile cognitive integrate ce se constituie „dincolo de discipline” adoptă un nou „limbaj”, mijloacele lor de exprimare nu se mai axează exclusiv pe postulate, teorii. Disciplinele nu mai au decât rolul de a furniza situații de învățare și a sugera relații care ar conecta aceste situații la experiența de devenire a elevului. Aceste relații se organizează într-o nouă manieră de a aborda un subiect, într-un set de principii metodologice pentru un bloc tematic. Avantajul constă în libertatea profesorului de a propune conținuturi, dar mai cu seamă în implicarea elevului în alegerea conținuturilor pe care acesta și le dorește în calitate de „cărămizi ale ființei”.

Integrarea curriculară optimizează implicarea elevilor, sporește elanul de a lucra independent sau în echipă, reduce cazurile de comportament inadecvat. Pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, integrarea oferă oportunitatea de a genera idei și a le potrivi necesităților personale, de a se manifesta plenar cu propriile capacități, în perspectiva clară a învățării unor comportamente utile. Beneficiile integrării le constituie o varietate bogată de texte explorate, o posibilitate vastă de a diversifica lecția, cu conținuturile, strategiile și formele ei de desfășurare, o oportunitate de a naviga cu sens pe internet și a-și aprofunda abilitățile TIC.

Efectele pozitive ale integrării curriculare derivă dintr-o largă serie de concluzii pe marginea analizelor conceptului:

- crearea cadrului ce asigură aplicarea structurilor operatorii însușite de elev prin experiența învățării;
- actualizarea promptă a informațiilor, necesară în situația concretă în care se cere soluționare de probleme;
- constituirea unei baze integrate de cunoștințe, ce formează sistemul de cunoaștere al elevului, prin dezvoltarea de perspective multiple asupra unui ansamblu de aspecte teoretice și practice;
- dezvoltarea abilităților de a descoperi relații

de esență, în experiențele de cunoaștere ale elevului, de natură să-i amplifice și să-i aprofundeze învățarea;

- promovarea atitudinii pozitive pentru învățare pe parcurs îndelungat.

În maniera în care inițierea în științe se face integral la lecție, pedagogul extinde formele de activitate a elevului *extra muros*, în afara clasei. Examinând înscrierile la rubrica *Sarcini de învățare* din cataloagele claselor, observăm că acestea nu se încadrează decât sporadic în interdisciplinar; cu atât mai străină, de regulă, le este viziunea transdisciplinară. Problema se explică prin lipsa inițiativei cadrelor didactice de a-și asuma responsabilitatea pentru un fenomen nefamiliar practicii lor, de a propune conținuturi și strategii de lucru de natură să coordoneze abordarea disciplinelor. Este adevărat că nici programele de formare profesională continuă nu abundă în strategii, metode și procedee de predare-învățare inter- și/sau transdisciplinară. Înclinăm spre opinia că și documentele de politici nu conțin, deocamdată, suficiente fundamente conceptuale și sugestii metodologice pentru ca să stimuleze cadrul didactic în manifestarea unor asemenea inițiative.

Notăm totuși prezența, în *Conceptul dezvoltării Curriculumului școlar*, document recent plasat spre dezbateri publice pe particip.gov.md [17], a principiului inter- și transdisciplinarității, bazat pe integrarea disciplinelor, pe valorificarea opționalelor și pe axarea pe formarea competențelor transversale și transformaționale. În ideea revizuirii în perspectivă a Planului-cadru, *Conceptul* anunță, printre altele:

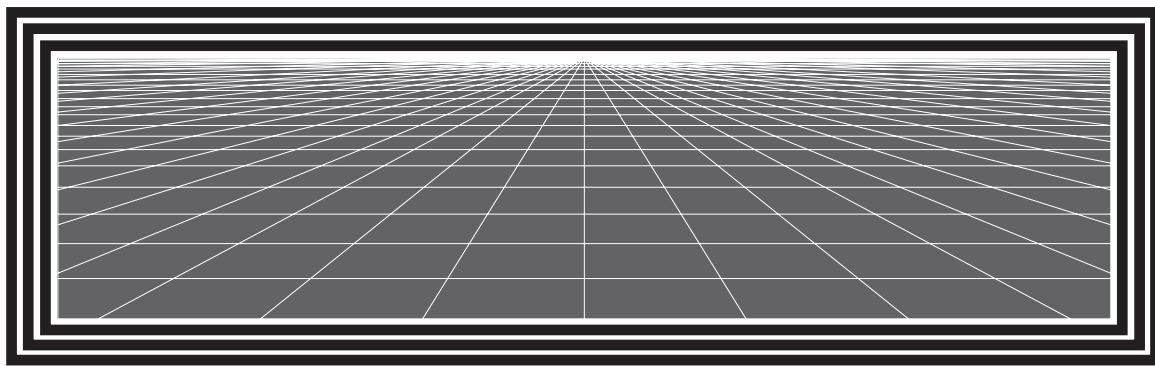
- conturarea axelor transdisciplinare relevante pentru formarea cu succes a profilului de competență al elevului;
- corelarea sistemului de competențe-cheie cu axa transdisciplinară și sistemul de discipline școlare (de bază, opționale, la alegere);
- integrarea inter- și transdisciplinară (integrarea unor discipline, introducerea unor discipline noi cu caracter interdisciplinar).

Conceptul promovează axarea învățării pe elev, construirea personalității lui, axarea învățării pe valori, abordarea învățării active și interactive în medii educaționale prietenoase elevilor. În spiritul axării educației pe integrarea curriculară, documentul anunță o evoluție a viziunii educației de la competențele-cheie – transversale, multifuncționale, independente de context – la cele transformatoare, privind dezvoltarea durabilă: competențe de colaborare, de gândire critică, de autoconștientizare, de rezolvare a problemelor, strategice, normative, anticipative și de gândire sistemică. Încorporând elemente cognitive, afective, voliționale și motivaționale, ele „descriu atributele specifice de care au nevoie indivizii pentru a acționa și a se autoorganiza

în diferite contexte și situații complexe”. Ni se prezintă deci o oportunitate excelentă să refacem educația în interesul elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu V. et al. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Pâslaru V. Idealul personalității integre – replică educației pragmatice moderne. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, S.n., 2010.
3. Hadîrcă M. Idealul educației moderne: personalitatea competentă sau personalitatea integr(al)ă? În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 2010.
4. Mînder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.
5. Opertti R. Dix clés pour repenser le curriculum. International Bureau of Education UNESCO. Paris, 2021.
6. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
7. Popovici Borzea A. Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive. Iași: Polirom, 2017.
8. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
9. D'Hainault L. (coord.). L'interdisciplinarité et l'intégration. În vol.: D'Hainault L. (coord.). Programmes d'études et éducation permanente. Paris, UNESCO, 1979.
10. Cucoș C. Pedagogie. Ed. III. Iași: Polirom, 2014.
11. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: EDP, 1981.
12. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Iași: Polirom, 2016.
13. Kysilka M. Understanding integrated curriculum. În: The curriculum journal, Vol. 9, nr. 2, 1998.
14. Drake S., Burns R. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.
15. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. București: Aramis, 2003.
16. Callo T., Ghicov A. Elemente transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
17. <https://particip.gov.md/ro/document/stages/conceptul-dezvoltarii-curriculumului-scolar/12466>



EX CATHEDRA



dr., Universitatea de Stat Alecu Russo
din Bălți

Marina CALIGA

CZU 37.091:78 | doi.org/10.5281/zenodo.12578684

Percepția muzicii ca premisă de integralitate a activităților didactice la lecția de educație muzicală

Rezumat: În accepție generală, percepția reprezintă un proces de reflectare a realității în conștiința umană, proces condiționat atât de factorul obiectiv, cât și de actul descoperirii,

în care elementul subiectiv deține un loc important. În filozofie, psihologie, pedagogie generală și pedagogie muzicală, conceptul este interpretat ca o reflectare senzorială a realității. Fenomen fundamental, percepția muzicii este indispensabilă existenței acestei arte, precum și însușirii în profunzime a noțiunilor de științe muzicale. Cercetarea conceptului ne conduce spre elucidarea și înțelegerea adecvată a raportului muzicii cu lumea noastră interioară. Ca proces didactic, manifestată prin diverse activități muzical-didactice la lecția de educație muzicală, percepția muzicii constituie o temelie pentru întregul domeniu al educației muzicale.

Cuvinte-cheie: pedagogie muzicală, percepția muzicii, interiorizare, exteriorizare, integralitate, sistem, activități muzical-didactice.

Abstract: Generally speaking, perception is a process of reflecting reality in human consciousness, a process conditioned both by the objective factor and by the act of discovery, in which the subjective element has an important place. In philosophy, psychology, general education, and music education, the concept is interpreted as a sensory reflection of reality. As a fundamental phenomenon, the perception of music is indispensable for the existence of this art and for an in-depth understanding of musical science. The investigation of the concept leads us to the elucidation and proper understanding of the relationship of music with our inner world. As a didactic process, manifested through various musical-didactic activities in the music education lesson, the perception of music constitutes a foundation for the whole field of music education.

Keywords: music perception, internalization, externalization, wholeness, system, music teaching activities.

Apariția domeniului psihologie a muzicii se datorează unei pleiade de savanți care au fundamentat această direcție de cercetare în cadrul educației muzicale. Fizicianul și fiziologul german Hermann Helmholtz analizează printre primii mecanismele psihofiziologice și culturologice ale procesului auditiv și interpretează gândirea muzicală ca pe un proces integru [cf. 16]. Bazându-se pe conceptele legate de arta muzicală ale acestui savant, E. Nazaikinskii susține că „percepția muzicală este un proces psihic complicat, care, prin creațiile muzicale, contribuie la formarea calităților individului” [21, p. 9]. După B. Teplov, sensul muzicii se integrează printr-o trăire vie a interpretului și a ascultătorului, prin procesele perceptive [cf. 25]. B. Asafiev distinge două moduri de percepție a muzicii, afirmând că „unii ascultă și înțeleg muzica cu auzul intern, intonând-o în interior până a o reproduce în exterior; alții studiază lucrarea muzicală cu ochii, analizează construcția ei și o aud numai atunci când ea sună cu vocea sau la instrument [14, pp. 297-298]. M. Aranovsky susține ideea că „arta muzicală poate să existe numai atunci când percepția muzicală se integrează cu creația muzicală” [13, p. 90]. După analiza psihofiziologică a percepției auditive, cât și a

diferitelor influențe pe care muzica le produce asupra psihicului uman, Gh. Orlov constată că „percepția muzicală nu are caracter pur auditiv, ea se realizează ca un act reflector complet, pentru care impresiile auditive servesc ca un semnal declanșator. Ea atinge cele mai diverse laturi ale organismului uman, care se împletesc cu variate forme de activitate” [23, p. 215]. În lucrările acestor savanți, *percepția muzicală* este conceptul care integrează activitatea individului prin ceea ce aude, vede, simte – percepe.

Cercetătorii D. Kabalevski [17, p. 213], E. Abdulin [11, pp. 11-12], E. Abdulin și E. Nicolaeva [12, pp. 22-57], B. Racina [24, p. 74], I. Gagim [3], Vl. Babii [1] menționează importanța acestui concept în procesul educației muzicale, considerând că *percepția activă a muzicii* constituie baza și esența domeniului. În studiile lor, *percepția muzicii* este reprezentată drept o artă integră, plină de conținut, indispensabilă pentru înțelegerea conceptelor, teoriilor și aplicațiilor practice, integrând activitățile muzical-didactice prin influența muzicii asupra lumii spirituale; capabilă să redea gândurile și sentimentele omului, ideile reale de viață, imaginile artistice etc.

Pedagogia muzicală interpretează termenul în perspectivă dublă: în sens global, *percepția* constituie receptarea tuturor activităților promovate la lecție (audiția, cântul vocal-coral, interpretarea la instrumente muzicale pentru copii, creația muzicală, descrierea muzicii etc.); în sens îngust, este vorba despre o singură activitate: audiția creațiilor muzicale de diferite genuri, forme, perioade istorice, compozitori și interpreți etc. Rezumând aceste constatări, în contextul cercetării noastre, scoatem în evidență *trei niveluri de percepție muzicală*, după I. Gagim [4, pp. 24-25].

Tabelul 1. Nivelurile percepției muzicale (după I. Gagim)

Niveluri	Caracteristici
Nivelul fiziologic	Plăcere-dezgust, excitare-liniștire, tensionare-destindere.
Nivelul psihologic	Se face transferul sonorului în psihologic, mișcarea/energia exterioară (fizică) devenind mișcare/energie interioară.
Nivelul spiritual	Muzica comunică cu subiectul receptor integral, în limitele zonelor conștientului, subconștientului, supraconștientului, energia muzicii tinzând să se exteriorizeze în acțiuni etc.

În corelare cu nivelurile percepției muzicii, educația muzicală (EM) implică realizarea unui set de funcții specifice, cercetătoarea T. Bularga menționând ca prioritare: *funcția cognitivă*, care constă în faptul că muzica este un mijloc specific de a comunica gândurile și ideile prin imagini artistice, cu un accentuat caracter emoțional; *funcția social-educativă*, care dezvoltă convingeri și oferă modele de urmat, adresându-le tuturor elevilor; *funcția estetică*, care derivă din capacitatea de a cultiva gustul estetic și de a contribui la îmbogățirea vieții spirituale a elevilor, aducându-le bucurie și satisfacție [2, p. 121].

Analizând tezele expuse mai sus, observăm că dinamica actului perceptiv poartă în sine amprenta particularităților psihofiziologice generale și ale celor individuale (ale trăsăturilor temperamentului, gradului de aptitudini etc.). „Percepția muzicală,” susține I. Gagim, „este considerată bază și esență a activității muzicale” [4, p. 23]. În orice moment, percepția se conturează ca fenomen dinamic, sintetic, care formează cu celelalte componente, laturi ale personalității un tot întreg. „În sens funcțional-general, percepția apare nu numai ca imagine a obiectului reflectat, ci și ca o „ogîndă”, o matrice a personalității subiectului-perceptor, o modalitate specifică de manifestare a acestuia în raporturile sale cu lumea” [5]. În percepție, ca și în celelalte procese psihice, precum gândirea, imaginația, memoria, omul se definește pe sine, își dezvăluie conținutul persona-

lității, punând accent pe senzații. Senzațiile perceptive se cultivă datorită comunicării prin creația artistică, în deosebi cea muzicală, reducând la minimum dizarmonia cu lumea înconjurătoare [15, p. 342].

Continuând aceste idei, I. Gagim lansează opinia că „percepția este o contopire a senzațiilor separate, este o sinteză, unde elementele componente, integrându-se, capătă o altă semnificație, una superioară în raport cu simpla lor sumă mecanică. Senzațiile particulare, produse de înălțimea, durata, intensitatea și timbrul sunetelor, receptate de creier în totalitatea lor, dau naștere percepției muzicale” [3, pp. 161-162]. Aceste calități integrează, practic, tot procesul de educație muzicală: omul percepe arta muzicală când ascultă muzica; o simte prin vibrație, prin timbru, prin intensitate, prin ritm; o percepe trăind; o imprimă în sine și prin sine, de parcă ar fi coautor și cointerpret al acestei creații; integrând toate calitățile perceptive, omul atribuie un sens muzicii prin perceperea vie a fenomenului.

DIMENSIUNILE EMOTIONAL-RAȚIONALĂ ȘI LOGICO-IMAGINATIVĂ, FACTORI DE INTEGRALITATE A PERCEPȚIEI MUZICILĂ LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Studiile despre creierul uman din domeniile filozofiei, psihologiei, pedagogiei, muzicologiei etc. relevă existența a două laturi de gândire fundamentală ale activității psihice: emisfera stângă se face responsabilă

de aspectul reflexiv, rațional (lat. *rationalis*, -e, legat de gândire, logică etc.), iar emisfera dreaptă – de cel afectiv, emoțional (lat. *moveo*, -ere, a mișca, a urni). A devenit deja axiomatică teza că partea rațională și cea emoțională țin de activitatea celor două emisfere cerebrale (emisfera stângă și emisfera dreaptă). Problema dezvoltării integrale a raționalului și a emoționalului sau a cognitivului și a afectivului îi preocupă de câteva decenii pe savanții care încearcă să demonstreze care parte este primordială și care este secundară. Aceste categorii contradictorii se integrează prin două sisteme de avertizare la toate etapele de formare/dezvoltare a individului. Fiecare ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități psihice deosebite, care constituie individualitatea fiecăruia [cf. 6].

Ideile lui J. Piaget privind dezvoltarea psihofiziologică a individului reprezintă o contribuție incontestabilă la fundamentarea teoretică a strategiilor de învățare în context colaborativ [10]. La investigarea formării/dezvoltării integrale a personalității, concepția activităților educaționale se fundamentează pe o abordare competentă, punându-se accentul pe o gândire creativă, liberă, care integrează în cotidian cunoștințe și abilități teoretico-practice.

Pentru multe domenii științifice, obiectul de studiu l-a constituit problema asimetriei emisferelor cerebrale. Leonardo da Vinci, pictor și sculptor al epocii Renașterii, matematician, anatomist și muzician, nu doar ca teoretician, ci și ca practicant, a căutat mereu căi de integrare prin arte a acestor două funcții ale creierului, demonstrând prin cercetare că emisfera stângă organizează orice informație, verbală sau imaginară, analizând și structurând capacitatea percepției logice, raționale a realității.

Informația prelucrată în emisferele stângă și dreaptă formează strategia elementelor informaționale și prin aceasta contribuie la sistematizarea asimetrică în funcționarea emisferelor creierului [13, pp. 102-106]. Emisfera dreaptă integrează imaginar informația, iar emisfera stângă o sistematizează și o structurează. Numeroși cercetători susțin că în dezvoltarea strategiilor gândirii ambelor emisfere cerebrale nu trebuie să domine niciuna dintre ele, ci, dimpotrivă, activitățile trebuie gândite în așa mod, încât să contribuie la dezvoltarea atât a emisferei stângi, cât și a celei drepte. În acest sens, se disting două blocuri ale activității educaționale integrative: blocul cognitiv și blocul afectiv, care unesc cele două direcții de formare/dezvoltare a elevului: integralitatea cognitivului cu afectivul, ceea ce, în timpul activităților perceptive ale elevului, contribuie la sistematizarea factorilor de cunoaștere și a celor imaginativ-artistici. Este important să subliniem ideea că percepția este o proprietate integratoare a personalității elevului, căci are

o legătură directă cu aparatul locomotor și cu imaginația. B. Nemenskii concluzionează că didactica trebuie să fie construită bipolar, din laturile logicului și ale artisticului, care integrează cunoștințele/capacitățile/atitudinile elevilor într-un lanț sistemic. Astfel, gândirea elevului se formează prin procese pedagogice, în funcție de operațiile logice abordate de către profesor și executate cu clasa de elevi [cf. 22, pp. 13-16].

În pedagogia muzicală, motivele de echilibrare, în procesele educaționale, a sferei afective și a celei cognitive au fost cercetate de către M. Kagan, în opinia căruia „gândirea artistică este o structură psihologică complexă, care determină creația artistică și perceperea artistică prin activitățile muzical-didactice” [18, p. 15]. D. Chirnarskaia [19], I. Gagim [4, p. 21] și alți cercetători pledează pentru ideea că în activitatea umană ruptura dintre emoțional și rațional, dintre planurile de cunoaștere logico-gnosologice și cele artistico-estetice nu va da rezultate în formarea omului integrat, ambele aflându-se într-o legătură strânsă cu lumea înconjurătoare.

Cercetările științifice ale fiziologilor relevă faptul că o dezvoltare armonioasă a copilului se poate realiza doar în situația unei funcționări armonioase a ambelor emisfere. Dezvoltând teza despre integralitatea raționalului cu emoționalul, L. Vâgotski, fondatorul școlii cultural-istorice în psihologie, afirma că „procesele emoționale în instruire intensifică procesele raționale, având capacitatea de a descărca dificultățile intelectual-raționale” [15, p. 106]. În această ordine de idei, gândirea are capacitatea de a efectua funcția axiologică prin deducție, iar emoția, la rândul său, este legată de activitatea de percepere a lumii prin imagini subiective. Astfel, integrându-se cu procesele cognitive, emoția îndeplinește o funcție euristică. În consens cu aceste idei, M. Morari opinează: „Trăirea emoțională reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care mai apoi accede spre experiența mintală, punând în vibrație rațiunea” [8, p. 138]. În baza cercetărilor științifice, observăm că procesele cognitive se transformă în cele afective și invers; dacă se conectează în timpul unei activități cu emoția și atitudinea, reacția proceselor cognitive dă rezultate extraordinare.

În acest sens, muzica, alături de limba maternă sau de activitățile artistice, stimulează dezvoltarea facultăților gnosologice și senzoriale ale elevilor, determinându-i să însușească limbajul muzical pe cale conștientă [cf. 2]. Prin urmare, în procesul educațional, integralitatea conținuturilor emoțional-artistice cu cele logico-științifice contribuie la formarea/dezvoltarea elevului. Evident, dacă imaginea artistică s-ar transforma într-un limbaj al logicii, știința ar înlocui totalmente arta. Ipoteza inversă este că teoria artei nu ar exista, dacă imaginea artistică nu ar putea fi explicată prin intermediul unui limbaj logic. Totuși imaginea artistică nu poate fi cercetată integral

numai prin procese logice, deoarece intervine simțul, care completează această legătură: emoțional-rațională și logico-imaginativă.

Rolul muzicii este important datorită conținutului numeros de elemente cognitive, logistice, afective, estetice, voliționale, motivaționale, care participă, efectiv, la realizarea scopului general al educației. În acest context, „trăirea emoției reprezintă exigența educației muzicale și este prezentă în toate momentele actului muzical” [8, p. 138]. În același timp, „nu fiecare elev e capabil să demonstreze performanțe în toate activitățile propuse, or, nu acesta este scopul. Unii elevi se pot manifesta mai bine în activitatea de cânt, alții – în cea de improvizație sau de audiție etc.” [7, p. 5]. În conformitate cu ideile cercetătorilor M. Morari, Vl. Pâslaru, L. Alekseeva [9], susținem că există numeroase motive care, în cadrul educației muzicale, ne determină să îi facem pe elevi să cânte și să audieze opere muzicale, să se integreze în activități muzical-didactice, ceea ce implică un șir lung și complex de procese neurofiziologice. Aprofundându-ne în problema acestui proces complex, este important să examinăm structura cortexului în ceea ce privește pozițiile ocupate de către diferiți analizatori și, în special, zonele învecinate care se activează în procesul percepției muzicale. Se afirmă că zonele din cortex participă la procesul de reflectare a reacțiilor incluse în percepția muzicală, reacții psihofiziologice, reflectate de percepția muzicală și deja cunoscute prin audiția muzicii, interpretarea vocală, sinestezică-corporală etc., ceea ce denotă că percepția muzicală se prezintă ca un proces de integralitate dintre mai multe zone ale cortexului. În procesul de percepție a muzicii, aceasta se adevărește prin colaborarea mai multor senzații: prin corespondența dintre senzația auditivă, kinestezică, vizuală etc. Rădăcina acestor procese se află în particularitatea percepției muzicii, care se concretizează prin intonarea înălțimii sunetelor, percepția limbajului, percepția prin mișcare corporală, interpretarea vocală și la instrumentele muzicale, toate contribuind la formarea culturii muzicale a elevilor.

**PERCEPȚIA INTEGRALITĂȚII
ACTIVITĂȚILOR MUZICAL-DIDACTICE LA
LECȚIE PRIN MECANISMELE PSIHOLOGICE
INTERIORIZARE ȘI EXTERIORIZARE**

Pentru a înțelege mai bine fenomenul, ne este utilă teza formulată de către I. Gagim, conform căreia „astăzi, cercetările arată că activitatea de gândire a omului se sprijină profund pe componenta emoțională, constituind o sinteză a elementelor cognitive și afective. Mai mult ca atât, se vorbește tot mai insistent despre faptul că emoția gândește și că această gândire este de o inteligență aparte” [5, p. 245]. Astfel, centrul muzicalității este condiționat de sfera emotivității artistice,

de nivelul sensibilității emoționale și de nivelul trăirii emoțiilor artistice, în condițiile contemplării operei de artă. Completând afirmația de mai sus, M. Morari lansează ideea că „atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica solicită nu numai fondul intelectual, ci și pe cel afectiv al elevului, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții” [7, p. 138].

Cele afirmate anterior ne ghidează spre concluzia că, în procesele educaționale, integralitatea raționalului cu emoționalul contribuie la formarea/dezvoltarea diferitelor părți ale gândirii, susținând, astfel, modelarea procesului pedagogic. Experiența pedagogiei muzicale demonstrează că formarea personalității se realizează în procesul cunoașterii psihologicului din om – prin funcționalitatea mecanismelor psihologice ale *interiorului* și *exteriorizării* acestora. În același context, I. Gagim concretizează că „problema dată vizează elucidarea fenomenului comunicării omului cu arta muzicală, clarifică modul în care muzica pătrunde în interiorul nostru și modul în care noi înșine pătrundem în muzică” [7, p. 161]. În aceeași ordine de idei, observăm că anume comunicarea este unul dintre mecanismele integratoare, prin stabilirea comuniunii interioare cu arta sunetelor. La lecție, nu audiem creațiile muzicale fără un scop, le audiem pentru a stabili o relație sufletească cu melodia, căci „semnificativă este atingerea finalității de formare a interesului și a dragostei pentru muzică, a nevoii interioare de a se întâlni și a comunica cu ea sub o formă sau alta” [7, pp. 4-5]. În ce mod se efectuează trăirea pe viu a actului de comunicare directă a subiectului-receptor cu fenomenul dat? I. Gagim explică acest proces astfel: „Interiorizarea muzicii se produce ca aprofundare în muzică și ca aprofundare în sine” [4, p. 39].

În psihologie, conceptul de *interiorizare* a fost cercetat de către J. Piaget, L. Vâgotski, P. Galperin și alții. Specialiștii susțin că interiorizarea este un proces de formare a structurilor psihice interne ale omului. Astfel, acest proces se realizează prin integrarea structurilor *intrapsihologice* cu cele *interpsihologice*. „Muzica declanșează mișcări interioare dintre cele mai variate și profunde datorită caracteristicilor limbajului muzical, elementele căruia comportă, în mod intrinsec, un puternic potențial psihologic” [4, p. 176]. Analizând calitățile percepției în vederea determinării semnificației lor psihologice, atestăm la I. Gagim o clasificare după: a) *criteriul dinamic* și b) *criteriul interior-exterior* [4, p. 178]. Să clarificăm acești termeni – *interior*, *exterior*, *dynamic*, *proces* – și să specificăm rolul lor pentru problema cercetată, întrucât „în gândirea modernă devine dominantă ideea că sensul adevărat al existenței este determinat nu atât de universul exterior al omului, cât de cel interior” [4, p. 52].

În această ordine de idei, conceptul de interiorizare a muzicii derivă din teoria musicosofică (G. Bălan) și este aplicat la stabilirea reperelor filozofice și muzicologice ale conceptului de *educație muzicală* de către I. Gagim: „*interiorizare* ca proces dinamic, interiorizare ca stare de profund, devine, astfel, un instrument de dirijare și de valorificare a Eu-lui” [4, p. 39]. Savantul precizează că „principiul interiorizării muzicii arată că aceasta se transpune din realitate fizică în realitate psihică, că sonorul muzical se transformă din fenomen exterior-obiectiv (artistic) în fenomen interior (spiritual)” [4, p. 39]. Realizarea acestui principiu poate fi urmărită după funcțiile cercetate de către I. Gagim: *integratoare*: triada psihologie-muzicologie-pedagogie a conceptului de EM; unitatea acțiunilor și componentelor procesului de EM: ascultarea-interpretarea-trăirea-gândirea-descoperirea mesajului muzicii; *de cunoaștere*: descoperirea/valorificarea muzicii din interior; *edificatoare*: relația muzică-elev; *transformatoare*: din sfera muzicii la universul intim și spiritual al Eu-lui [cf. 4].

Prin urmare, în cadrul lecției de educație muzicală, activitățile muzical-didactice se abordează sistemic, intercalând activitatea celor doi subiecți principali (cadrul didactic și elevul) și facilitând, pe de o parte, receptarea prin interpretare a creațiilor studiate, iar pe de altă parte, comprehensiunea, înțelegerea mesajului – operație care se efectuează prin percepere interiorizată și exteriorizare. Receptorul (elevul) ascultă și înțelege, însă misiunea sa nu se încheie aici, căci, după ce a fost audiată opera, în scopul percepției definitive a acesteia, urmează integrarea diferitelor activități muzical-didactice. În contextul studiului literaturii artistice, Vl. Pâslaru definește această etapă prin „post lectură”, I. Gagim considerând-o „post audiere”, incluzând întrebări, răspunsuri, chestionare, discuții, explicații etc. [cf. 8].

În concluzie: Perceperea mesajului muzical la lecția de educație muzicală va dobândi o *integralitate procesuală* de la perceperea primară, interiorizând acțiunile abordate prin activitățile muzical-didactice, ajungând, prin respectarea fazelor/etapelor de *percepție*, la trăire interioară. Printr-un asemenea tip de trăire la lecție, elevul va deveni o personalitate integră, perceptivă și receptivă la orice activitate muzical-didactică realizată.

Relația omului cu arta poartă un caracter definitiv, integrând tot sistemul de relații, stimulând motivele de cunoaștere și cele creative. Nucleul întregului proces de educație muzicală, din punct de vedere perceptiv, senzorial, cognitiv, afectiv și motric, îl constituie activitățile muzical-didactice: audiția, interpretarea vocală/instrumentală și creația elementară a muzicii. Desfășurarea acestor activități muzical-didactice va contribui la educarea auzului muzical, la cultivarea memoriei muzicale, a atenției auditive, la formarea și dezvoltarea deprinderilor de interpretare, a interesului pentru muzică etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Babii Vl., Bularga T. Praxiologia inovativ-artistică. Iași: Artes, 2015. 139 p.
2. Bularga T. Dezvoltarea artistică a elevilor: abordări praxiologice. În: Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Materialele conferinței științifice internaționale, consacrate celor 70 de ani de la fondarea universității băltene, 8 octombrie, 2015, Vol. II, Bălți, 2016, pp. 121-125.
3. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
4. Gagim I. Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004, 55 p. Pe: <http://www.cnaa.md/thesis/2653/>
5. Granețkaia L. Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor prin educație muzicală. În: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, ediția I, 27 aprilie 2017, pp. 339-343.
6. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001.
7. Morari M. Impactul modernizării curriculumului la educația muzicală asupra designului instrucțional. În: Abordarea prin competente a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele Conferinței științifice internaționale consacrate aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, 8 octombrie, 2010. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2011, pp. 35-38.
8. Morari M., Gagim I. Educația muzicală. Clasa I. Ghidul profesorului. Chișinău: Știința. 56 p.
9. Morari M. et al. Educația artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic. Chișinău: Pontos, 2016. 248 p.
10. Piaget J. The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem in Intellectual Development. University of Chicago Press: Chicago, 1985.
11. Абдулин Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки: научно-методологические материалы для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету *Музыка*. Москва: МИРОС, 1992. 72 с.
12. Абдулин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Под общей редакцией М. И. Ройтерштейна. Москва: Музыка, 2006. 336 с.
13. Аршановский В.В., Ротенберг В. С. Право на

- правополушарный образ мыслей. В: Человек, № 4, 1991.
14. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая. Изд. 2. Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение. 1971. 378 с.
 15. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва. Смысл. 2003.
 16. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки. Изд. 3-е. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 592 с.
 17. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? Книга для учителя. 4-е изд. Москва: Просвещение, 2005. 224 с.
 18. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва: Политиздат. 1974. 328 с.
 19. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. Учебное

- пособие. Москва: Академия, 2003. 368 с.
20. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Музыка, 1976. 253 с.
 21. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972.
 22. Неменский Б. М. Дидактика глазами художника. В: Педагогика, № 3, 1996, с. 19-24.
 23. Орлов Г. А. Психологические механизмы музыкального восприятия. Вопросы теории и эстетики музыки. Ленинград, выпуск 2, 1963, с. 181-215.
 24. Рачина Б. С. Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта. Учебно-методическое пособие. СПб.: Планета музыки, 2015. 205 с.
 25. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва: 1961. 523 с.



Luminița BALABAN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Competențe-cheie, o nouă filozofie și politică a educației

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.12578668

Rezumat: Competențele-cheie de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții, formate și dezvoltate de-a lungul procesului de învățământ, constituie o nouă filozofie și politică a educației, afirmată în societatea modernă și contemporană, cu impact la toate nivelurile procesului, cu accente specifice la treapta liceală, la vârsta elevului adolescent, vârsta

definitivării conștiinței de sine. Recomandarea Consiliului UE privind competențele-cheie, promovată în 2006, revizuită și înnoită în 2018, propune „opt competențe-cheie”, construite longitudinal, la nivel: a) intra- și interdisciplinar – competențe lingvistice, multilingvistice; STEM/în științe ale naturii, tehnologie, inginerie, matematică; digitale; civice; b) transdisciplinar – competențe antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți; de sensibilizare și exprimare culturală. Noua filozofie și politică a educației afirmată pe baza competențelor-cheie permite elaborarea unui model pedagogic cu caracter deschis, cu aplicații speciale în învățământul liceal. Structura sa de funcționare este viabilă la nivelul relațiilor instituționale dintre: scopul general, strategic, obiectivele specifice, conținuturile care susțin dezvoltarea celor opt competențe-cheie, strategii de instruire interactivă, produsul calitativ superior dobândit.

Cuvinte-cheie: a învăța să știi, a învăța să știi să faci, a învăța să știi să trăiești și să lucrezi împreună, a învăța să știi să fii, competențe-cheie, competența de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții, educație de calitate, învățare inovatoare.

Abstract: Key competences for lifelong learning, developed throughout the education process, constitute a new philosophy and policy of education, which is affirmed in modern and contemporary society, with an impact at all levels of education and with a specific emphasis on high school education during adolescence, the age at which the development of self-awareness is finalized. The new philosophy and policy of education based on key competences allow the development of an open pedagogical model with special applications in high school education. Its operational structure is viable at the level of institutional relationships between the general and strategic goal, specific objectives, contents that support the development of the eight key competences, teaching strategies, and the resulting superior product.

Keywords: *basic skills, learn to know, learn to know how to do, learn to know how to live and work together, learn to know how to be, key competences, competence to learn how to learn throughout life, quality education, innovative learning.*

Premisele istorice ale filozofiei educației, elaborată de John Dewey, sunt identificate în contextul valorilor economice și politice ale societății moderne, reflectate la nivelul raporturilor dintre democrație și educație, care oferă școlii „criteriile pentru scopurile pozitive” în acord cu diferite etaloane și metode de educație de calitate [4].

În istoria pedagogiei, Dewey este printre primii care abordează școala ca pe o chestiune centrală. Din perspectiva pragmatismului american, promovat ca filozofie centrată asupra acțiunii eficiente bazată pe o teorie clară, fundamentată științific, școala este cercetată aprofundat la nivelul unei noi teorii a educației, care o ridică „la rangul de principală instituție a progresului social” [11].

Noua filozofie a educației, care concepe școala ca principală resursă a dezvoltării societății, anticipează afirmarea unei noi paradigme de politică a educației, în cadrul căreia idealul democratic al educației și scopurile pedagogice proiectează un set de capacități generale și specifice ale formabilului necesare în prezent și în societatea viitoare, apropiate de ceea ce astăzi definim prin competențele-cheie care trebuie formate și dezvoltate pentru a învăța pe tot parcursul vieții. Ele susțin „educația ca necesitate a vieții, care încearcă să transforme energiile ființei umane în mijloace ale existenței sale viitoare” [4, p. 3].

Capacitățile care concentrează un set de competențe necesare omului pe tot parcursul vieții sunt reflectate în idealul democratic al educației. În epoca modernă și contemporană, concepția democratică în educație, care proiectează idealul democratic al educației, evidențiază „încă o dată nevoia unui singur etalon pentru măsurarea valorii oricărui mod de viață social dat”. Un astfel de etalon valoric „implică un ideal social aparte”, care prevede un tip de educație superioară, capabilă „să intereseze indivizii pentru raporturi sociale și să le formeze deprinderi intelectuale prin care să asigure îmbunătățiri permanente în cadrul ordinii existente” [Ibidem, pp. 72; 86, 87].

Idealul democratic al educației este realizabil în măsura proiectării unor scopuri pedagogice pozitive, care implică un ansamblu de capacități ce asigură celui ce învață o dezvoltare naturală – prin valorificarea tuturor resurselor sale psihologice – și eficiență socială în orice activitate prezentă și viitoare, care „a devenit inteligentă” prin alegerea oportună a modurilor de acțiune bazate pe cunoștințe și aplicații (observații și experimente) adecvate [Ibidem, pp. 96-97].

Cele două categorii de scopuri pedagogice pozitive, care susțin idealul democratic în societatea modernă și contemporană, sunt urmărite consecvent de proiectanții educației, preocupați să selecteze cele mai potrivite cunoștințe, deprinderi și priceperi (științifice, tehnologice, civi-

ce, artistice, filozofice, economice, politice etc.) necesare pentru: a) dezvoltarea bio-psihică „naturală” a educatului, a celui ce învață; b) „eficiența socială” a activităților școlare și extrașcolare, universitare și extrauniversitare, dar și a celor sociale viitoare (culturale, comunitare, economice, politice, artistice, sportive, spirituale etc.).

La acest nivel, putem semnala cercetările întreprinse de organisme internaționale, situate în zona studiilor de filozofie și politică a educației, care ținesc elaborarea și finalizarea unor proiecte cu impact pe termen mediu și lung. Avem în vedere cercetările cu impact internațional realizate de UNESCO, în anii 1970, care pregătesc terenul pentru formarea și dezvoltarea competențelor-cheie necesare omului în societatea postmodernă (contemporană), informațională, bazată pe cunoaștere: 1) *A învăța să fii. Un Raport UNESCO* [7]; 2) Programe de învățământ și educație permanentă [5]; 3) *Educația – o comoară lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul XXI* [8].

La aceste documente fundamentale de filozofie și politică a educației putem adăuga și rezultatele unei importante cercetări despre *învățarea inovatoare* necesară pentru „lichidarea decalajului uman”, cercetare realizată în cadrul unui proiect inițiat de Clubul de la Roma [1].

O NOUĂ PARADIGMĂ ÎN POLITICA EDUCAȚIEI

Raportul UNESCO din 1972, coordonat de Edgar Faure, propune o nouă paradigmă în politica educației, care pune accentul pe funcția prospectivă a educației de a anticipa dezvoltarea socială globală, realizabilă prin formarea a trei capacități de a învăța: *să știi* (cunoștințe de bază); *să știi să faci* (abilități de bază), *să fii autentic* – activ, interactiv și proactiv –, autonom și responsabil, prin atitudini de bază, pozitive față de învățare, consolidate în plan afectiv și motivațional și interiorizate la nivel caracterial.

Noua paradigmă de filozofie și politică a educației este susținută, astfel, prin apelul la funcția proactivă a educației, exercitată la nivelul a „trei fenomene noi”, care schimbă radical înțelegerea relației dintre societate și educație, ca urmare a faptului că „pentru prima dată în istoria umanității: 1) dezvoltarea educației, considerată la scară planetară, tinde SĂ PRECEDĂ nivelul dezvoltării economice; 2) educația își propune în mod conștient să pregătească oameni pentru tipuri de societăți care încă nu există; 3) diferite societăți încep să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituțională”, dacă acestea nu sunt de calitate [7, pp. 54-55].

Sistemele de învățământ din epoca istorică modernă și contemporană trebuie să se raporteze permanent

la cele „trei fenomene noi”, prin proiectarea unui nou model de învățare, bazat pe combinarea pedagogică optimă între capacitățile de: a ști (*savoir*) – a ști să faci (*savoir-faire*) – a ști să fii (*savoir-être*). Prin valorificarea lor, respectând particularitățile specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ, poate fi împlinit scopul educației, care permite omului să fie el însuși pentru a deveni, a se remodela continuu [Ibidem, p. 32].

Raportarea la cele trei capacități de învățare, care formează și dezvoltă capacitatea superioară (competența) de a deveni continuu, pe tot parcursul vieții, în funcție de cerințele tot mai complexe ale societății (economice, profesionale, politice, culturale etc.) stimulează procesul de cercetare pedagogică fundamentat/realizat de UNESCO, orientat spre elaborarea de noi programe de învățământ concepute în perspectiva educației permanente. Idealul educației permanente determină extinderea educației pe întreaga perioadă a vieții, dincolo de cele trei niveluri de învățământ (primar, secundar și superior), dar și integrarea conținuturilor din trei perspective: intradisciplinară, pe verticală, în cadrul căreia urmează să se predea succesiv diferite concepte și principii în interiorul unei discipline; interdisciplinară, pe orizontală, care înseamnă a preda principii generale, făcând să reiasă multiplele aplicații și fațete ale fiecărui principiu în sfera disciplinelor în care sunt aplicabile; pluridisciplinară, transversală, în cadrul căreia „se pun în acțiune concepte și principii determinate de situații tematice, de viață etc.” [5, p. 211].

Cele trei abordări sunt valorificate special în perspectivă transversală:

- verticală, raportată la integrarea intradisciplinară,
- orizontală, raportată la integrarea interdisciplinară;
- transversală, raportată la integrarea pluridisciplinară.

Demersurile propuse anticipează competențele-cheie de tip intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar care dezvoltă cumulativ, longitudinal, orizontal și vertical competența superioară, transversală de a deveni continuu, de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții [Ibidem, pp. 217-224].

Pe această cale, definită și asumată la nivel de filozofie și de politică a educației, instruirea instituționalizată, școlară și extrașcolară, va redescoperi și va reconstrui orizontul fără limite al învățării, care urmărește nu doar un scop pedagogic și psihologic, legat de promovarea unui nou model de învățare, ci și atingerea unui scop social, proiectat cu încredere și speranță, pe termen mediu și lung – lichidarea decalajului uman. Un astfel de scop strategic, cu impact cultural și politic, economic și civic, profesional și spiritual, implică promovarea educației de calitate, posibilă dacă realizăm trecerea de la „învățarea de menținere” (centrată pe memorie și reproducere) la *învățarea inovatoare*, anticipativă și participativă,

autonomă și integrată [1, pp. 51-62].

Spre finalul secolului al XX-lea, Raportul către UNESCO din 1997, coordonat de Jacques Delors, consideră educația de calitate o comoară lăuntrică aflată în zonele cele mai profunde ale existenței și conștiinței sociale și individuale. O astfel de „comoară” poate fi descoperită și valorificată în cadrul unei construcții solide cu patru piloni fundamentali, care fixează și articulează capacitățile de a învăța eficient, autonom și responsabil, necesare omului în societatea postmodernă (contemporană):

1) Capacitatea de *a învăța să știi*: se referă la cunoștințele de bază, la noțiunile, legile, principiile, normele, regulile și formulele specifice fiecărui domeniu de cunoaștere (științifică, artistică, tehnologică, economică, filozofică, spirituală, medical-sanitară etc.);

2) Capacitatea de *a învăța să știi să faci*: include cunoștințele aplicate, formate prin exerciții intelectuale și psihomotorii, care au ca rezultat dobândirea unui set cuprinzător de abilități, deprinderi și priceperi, cu ajutorul cărora putem rezolva probleme și situații-problemă generale și specifice fiecărui domeniu de activitate, fiecărei materii școlare și universitare etc.;

3) Capacitatea de *a învăța să trăiești împreună cu alții*: se referă la atitudinea pozitivă a educatului (elev, student; absolvent, integrat în viața profesională etc.), bazată pe resursele inteligenței sociale, care ne cultivă și ne antrenează aptitudinea de a descoperi aproapele, colaborând pentru a îndeplini obiective comune în viața de zi cu zi și în lumea profesiilor;

4) Capacitatea de *a învăța să fii*: valorifică principiul care susține atitudinea pozitivă față de sine și de cei din jur, antrenată și perfecționată de fiecare om „ca membru al familiei și al comunității, cetățean și producător, creator al unor noi tehnici în spirit inovator” [8, pp. 77-78].

Practic, în proiectarea și realizarea educației de calitate, ultimii doi piloni au un numitor psihologic comun – formarea și dezvoltarea unei atitudini complexe: socială (a învăța să trăiești și să lucrezi *împreună*) și individuală, psihologică, intrapersonală (a învăța să fii).

În ansamblul lor, cele patru capacități (a ști, a ști să faci, a ști să trăiești împreună, a ști să fii), antrenate prin combinarea optimă a cunoștințelor – abilităților – atitudinilor (sociale și individuale) de bază, „nu se raportează exclusiv la una dintre fazele vieții (școlare și postșcolare, universitare și postuniversitare) sau la un anumit spațiu” (comunitar, cultural, economic, profesional, civic, artistic, pedagogic, spiritual, sportiv etc.). Prin articularea lor, realizată longitudinal, cele patru capacități susțin formarea și dezvoltarea competenței de *a deveni* permanent. Raportul către UNESCO al Comisiei pentru UNESCO în secolul al XX-lea propune și o soluție care permite atingerea acestei competențe – învățarea pe tot parcursul vieții considerată o condiție esențială a adaptării la cerințele permanent înnoite ale pieței muncii,

dar și calea spre o mai bună stăpânire a ritmurilor și a etapelor existenței individuale [Ibidem, p. 79].

COMPETENȚELE-CHEIE PROMOVATE LA NIVEL DE MODEL PEDAGOGIC

Noua paradigmă de filozofie și politică a educației, inițiată în 1972 [7], este definitivată prin conceptul *educării pe parcursul întregii vieți*, cheia care garantează accesul în secolul al XXI-lea. În cadrul ei, sunt anticipate competențele-cheie care pot fi formate și dezvoltate, pentru a susține educația de calitate în școala prezentă și viitoare, valorificând „cunoașterea, priceperea, capacitatea de a trăi alături de ceilalți și experiența de viață”, care constituie patru aspecte ale aceleiași realități definitorii pentru o societate democratică, eficientă economic [8, pp. 81, 89].

Recomandarea Consiliului UE din 2006, revizuită în 2018, cu privire la competențele-cheie necesare educatului pe tot parcursul vieții, are ca scop strategic combinarea optimă între cele patru capacități de a învăța cu referință la cunoștințele de bază – abilitățile de bază – atitudinile de bază, sociale (interpersonale) și psihologice (individuale, intrapersonale) [12]. Sunt proiectate pedagogic opt competențe-cheie: lingvistice, multilingvistice, STEM (în științele naturii, tehnologie, inginerie, matematică), digitale, civice, antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți; de sensibilizare și exprimare culturală (artistică, filozofică, științifică, tehnologică, profesională, sportivă).

Formarea și dezvoltarea lor implică: activitățile de instruire școlară (formală și nonformală), deschise spre viața socială (profesională, „piața muncii”; culturală, politică, spirituală etc.), în perspectiva educației permanente și a autoeducației; combinarea optimă a celor patru capacități de învățare care vizează cunoștințele, abilitățile (deprinderile și priceperile, atitudinile sociale (interpersonale) și psihologice (individuale, intrapersonale) – de

bază, susținute prin valorile pedagogice generale (binele moral-civic, adevărul științific, utilitatea tehnologică; frumosul din artă, natură și societate; sănătatea psihică și fizică) și specifice (fiecărei domenii de cunoaștere, fiecărei arii curriculare, fiecărei discipline de învățământ, predată-învățată și evaluată în cadrul organizat formal și nonformal, în acord cu particularitățile fiecărei trepte de învățământ și ale fiecărei vârste psihologice a elevului).

Ca profesor de limba engleză, subliniem importanța competențelor-cheie multilingvistice (de tip intradisciplinar, cu deschideri interdisciplinare spre toate celelalte competențe-cheie) formate, antrenate și dezvoltate prin strategii de învățare frontală, individuală și de grup, și de gestionare eficientă a timpului de instruire rezervat învățământului liceal.

În perspectivă curriculară și managerială, afirmată în prezent, competența multilingvistică (de tip intradisciplinar, dar și de tip interdisciplinar și pluridisciplinar), poate fi raportată special la competențele-cheie (de tip transdisciplinar) de exprimare culturală a cunoștințelor de bază: teoretice, declarative/a *ști* – aplicative, procedurale/a *ști să faci* – atitudinale, condiționale/a *ști să trăiești împreună* social, a *ști să fi* în plan psihologic, individual. Avem în vedere posibilitățile de sensibilizare și exprimare culturală (științifică și tehnologică, artistică și vocațională, managerială și spirituală etc.), determinate de curriculumul formal (dar și nonformal și „ascuns”), existent la nivel de învățământ liceal, dar și de particularitățile de vârstă psihologică a elevului adolescent. Putem identifica, astfel, un set de cunoștințe esențiale care pot fi dobândite prin combinarea pedagogică optimă a celor mai semnificative cunoștințe de bază, abilități de bază, atitudini de bază raportate la competențele intradisciplinare multilingvistice și transdisciplinare de exprimare culturală, proiectate în perspectiva educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții.

Tabelul 1. *Cunoștințe esențiale*

Cunoștințe de bază (<i>savoir</i>) despre:	Abilități de bază (<i>savoir-faire</i>) probate în termeni de:	Atitudini de bază (<i>savoir-etre</i>) care susțin capacitate de:
Culturile comunitare (locale, naționale, regionale, continentale, universale)	Exprimare și interpretare a unor idei culturale fundamentale (literare, artistice, științifice, filozofice etc.)	A ști să prețuiești valorile culturii universale cunoscute și asimilate prin studiul limbii engleze
Expresiile culturale: artistice, spirituale, științifice, comunitare, informatice, civice, politice etc.	Aprecieri a valorilor culturale (operelor de artă, operelor științifice, produselor tehnologiei etc.)	A participa activ și eficient la diverse evenimente culturale (artistice, științifice, spirituale etc.)
Modurile de comunicare (prin texte literare, film, video, softuri, forme hibride de învățare/autoînvățare)	Exprimare în limba engleză în diferite medii pedagogice (formale și nonformale și (inter)culturale	A exprima în limba engleză clar și convingător, activ și proactiv sentimente estetice semnificative
Propria identitate culturală, activată în condiții de diversitate culturală	Identificare a trăsăturilor tipice personalităților literare etc. studiate	A identifica și accentua trăsăturile esențiale ale unor opere artistice
Importanța factorilor estetici în viața cotidiană	Evidențiere a rolului culturii în modelarea vieții sociale și personale	A autoevalua corect valorile culturale (literare, artistice etc.)

Modelul pedagogic al competenței-cheie de a învăța să înveți, raportat la învățământul liceal, poate fi construit la nivelul conexiunilor logice, epistemologice și praxiologice existente între:

1) *Scopul general* – formarea dezvoltarea conștiinței de sine a elevului licean, adolescent;

2) *Obiectivele specifice*, definite în termeni de competențe-cheie: a) intradisciplinare și interdisciplinare (lingvistice, multilingvistice, STEM/științe ale naturii, tehnologie, inginerie, matematică; civice); b) interdisciplinare și transdisciplinare (digitale/informatică, de sensibilizare și exprimare culturală: artistică, sportivă, științifică, tehnologică, filozofică, spirituală; antreprenoriale, manageriale; personale și sociale, de a învăța să înveți prin valorificarea deplină a inteligenței individuale/intrapersonale și sociale/interpersonale);

3) *Conținuturile bază*, determinate pedagogic de obiectivele specifice (definite în termeni de competențe-cheie), construite prin combinarea optimă dintre cunoștințe, abilități, atitudini (sociale și psihologice) – de bază, susținute prin valori pedagogice generale și specifice, la nivel de arii curriculare (care integrează diferite discipline de învățământ: *Comunicare în limba română și limbi străine; Matematică și Științe ale naturii; Științe umane și sociale (Om și societate); Tehnologie și informatică; Arte, Educație fizică și sport; Consiliere și orientare*;

4) *Strategiile didactice interactive* necesare pentru dezvoltarea competențelor-cheie, bazate pe metode didactice de: comunicare (conversația euristică, dezbateră), cercetare a realității (observația, experimentul, demonstrația, problematizarea), acțiune practică (exercițiul, proiectul) și raționalizare a învățării (algoritmizarea; instruirea programată, asistată de calculator) combinate cu cele mai potrivite forme de organizare (frontală, pe grupe, individuală; lecție mixtă etc.) și stiluri de învățare și manageriale, cu utilizarea unor tehnici speciale de antrenare a creativității și a gândirii critice (asaltul de idei, prelegerea intensificată, focus-grup, dezbateră Phillips 66, diagrama Venn, ciorchinele, controversa creativă, sinectica; mozaicul/tehnica grupurilor interactive, SINGELG/sistemul interactiv pentru eficientizarea lecturii și a gândirii; scrierea liberă, sintetizarea unui conținut de idei; acvariul/interacțiunea observată; turul galeriei, cubul, investigația comună [2; 3; 6; 9].

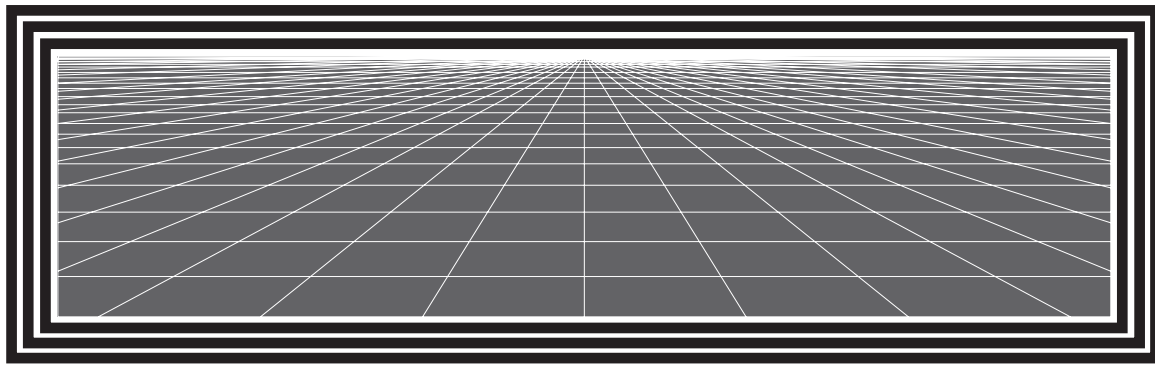
5) *Produsul superior* al educației de calitate centrată asupra formării și dezvoltării competențelor-cheie antrenate longitudinal, de tip intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar – competența transversală, transdisciplinară de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții eficient (economic, managerial), autonom (psihologic), și responsabil (social, cultural), în perspectiva

educației permanente și a autoeducației.

În concluzie: Noua filozofie și politică a educației afirmată pe baza competențelor-cheie permite elaborarea unui model pedagogic cu caracter deschis, cu aplicații speciale în învățământul liceal. Structura sa de funcționare este viabilă la nivelul relațiilor instituționale dintre: scopul general, strategic, obiectivele specifice, conținuturile care susțin dezvoltarea celor opt competențe-cheie, strategii de instruire interactivă, produsul calitativ superior dobândit.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botkin J.W., Elmandjra M., Malița M. Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman. București: Editura Politică, 1982.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008.
3. Cristea S. Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice. București: Didactica Publishing House, 2018.
4. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filozofia educației. Trad. București: EDP, 1972.
5. D'Hainaut L. (coord.) Programe de învățământ și educație permanentă. Trad. București: EDP, 1981.
6. Dumitru I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
7. Faure E. (coord.) A învăța să fii. Un Raport UNESCO. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
8. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul XXI. Trad. București: EDP, 2000.
9. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2006.
10. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Jurnalul oficial al Uniunii Europene, 4.6.2018, 2018.
11. Sacaliș N., Nicolescu V., Dewey John – o perspectivă critică. Studiu introductiv la John Dewey, Democrație și educație. O introducere în filozofia educației, 1972.
12. Schola Europaea. Office of the Secretary-General; Pedagogical Development Unit; Ref.: 2018-09-D-69-en-2. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools Approved by the Joint Teaching Committee by Written Procedure 2018/47.



DOCENDO DISCIMUS



Niculai **VIERU**

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Rolul folclorului muzical în formarea personalității elevului

CZU 37.015:78 | doi.org/10.5281/zenodo.12578878

Rezumat: Studiarea folclorului muzical în cadrul lecțiilor de educație muzicală are o importanță deosebită atât din punctul de vedere al cunoașterii muzicalității poporului român de către elevi, cât și din perspectiva dezvoltării personalității elevului și formării unui sistem de valori la care acesta se va raporta în devenirea umană. Pe lângă cunoașterea și înțelegerea

trecutului istoric prin intermediul folclorului muzical, elevii vor descoperi aspectul estetic al muzicii populare și își vor dezvolta abilități de corelare a culturii românești cu alte culturi europene și cu procesul de globalizare. Ascultarea creațiilor folclorice poate sensibiliza emoțional elevul, îl motivează spiritual prin transmiterea mesajului textului popular, dar și prin conținuturile muzicale, ritmurile diverse și liniile melodice consacrate de tradiția populară.

Cuvinte-cheie: folclor muzical, dezvoltarea personalității, spiritualitate, valori naționale, cultură.

Abstract: The study of musical folklore in musical education lessons is of particular importance, because it teaches the students about Romanian musicality and helps develop their personalities and form a system of values to which they will refer in their personal development. In addition to knowing and understanding the historical past through musical folklore, the students will discover the aesthetic aspect of popular music and will develop the ability to correlate Romanian culture to other European cultures and to the globalization process. Listening to folklore creations can sensitize the students emotionally, it spiritually motivates them by conveying the message of the folk text but also through the tune, the various rhythms and melodic lines consecrated by popular tradition.

Keywords: musical folklore, personality development, spirituality, national values, culture.

DETERMINAREA ASPECTELOR PSIHOLOGICE ȘI SPIRITUALE CE ȚIN DE STUDIAREA FOLCLORULUI MUZICAL ÎN ȘCOLI

Studiarea folclorului muzical în cadrul lecțiilor de educație muzicală are rolul de a educa elevii în spiritul cunoașterii și înțelegerii valorilor naționale, în special a creațiilor populare [3]. Cineva ar putea întreba cu privire la acest subiect: Ce importanță are studiarea folclorului muzical în școli, în condițiile în care în momentul de față omenirea se îndreaptă spre un proces complex de modernizare, globalizare și inovare în diferite domenii de cercetare? Un răspuns la o asemenea întrebare poate să genereze controverse și opinii diferite. De ce să ne întoarcem în timp sau să rămânem conservatori în idei și principii, când modernismul actual ne oferă diverse posibilități de cunoaștere și manifestare în multiple domenii de activitate? Cunoașterea și înțelegerea folclorului muzical și a tradițiilor populare specifice unui popor nu va reprezenta o piedică în dezvoltarea gradului de civilizație prin diminuarea condițiilor de trai actuale. Tinerii trebuie să înțeleagă că studiarea folclorului muzical în școală nu îi va plasa la periferia curentelor actuale de exprimare muzicală, ci le va îmbogăți cunoștințele și îi va ajuta să înțeleagă mai ușor spiritualitatea românească, esența cântecului popular în raport cu muzicalitatea internațională și valorile culturilor internaționale.

Cu toate că tradiția populară vorbește despre simplitatea oamenilor și greutatea cu care aceștia s-au confruntat în decursul trecutului istoric, muzica populară, prin mesajul muzical transmis, vine să relateze simțirile oamenilor

și modul de exprimare, prin muzică, în diferite perioade de evoluție a societății [10]. Înțelegem că fără o cunoaștere aprofundată a rădăcinilor istorice ale unui popor nu putem conferi stabilitate și identitate națională acestui popor, iar societatea nu își va putea continua drumul spre evoluție și ascensiune [9]. Folclorul muzical și cunoașterea tradițiilor populare de către elevi nu poate avea repercusiuni negative în calea devenirii umane, deoarece prin muzica tradițională elevul reușește să diferențeze cultura românească de alte culturi, să identifice genurile muzicale și să își sporească gradul de sensibilizare emoțională față de creațiile folclorice.

Muzica poate avea efecte pozitive asupra creierului uman, inducând stări care oferă un confort de exprimare muzicală prin limbajul muzical adecvat sau stări de bucurie și exaltare a simțurilor prin diversitatea ritmică a folclorului muzical [11]. Pe lângă faptul că prin muzica populară elevii pot să cunoască și să înțeleagă modul de exprimare al poporului român, ascultarea creațiilor folclorice îi poate sensibiliza emoțional, atât prin mesajul textului popular, cât și prin liniile melodice consacrate de tradiția populară [1].

Dacă ne raportăm la aspectul fizic al sunetului, știm că acesta se află peste tot în mediul înconjurător, iar omul este permanent influențat de producerea lui naturală, fie că ne referim la foșnetul frunzelor, vuietul vântului, zgomotul valurilor mării, cântecul păsărilor sau sunetele produse în mod artificial ca efect al invențiilor umane. Viața cotidiană nu poate fi lipsită de sunet, deoarece acesta se produce în natură în orice moment și la orice pas. Omul poate fi influențat de sunet în mod pozitiv, liniștitor, terapeutic, ca efect calmant, iar expresia negativă este redată atunci când zgomotul acționează asupra centrilor nervoși și produce o stare de anxietate, nervozitate, irascibilitate etc. Sunetul acționează și se manifestă în mediul înconjurător sub aspect fizic, atunci când se produce prin vibrația unei surse sonore, și sub aspect fiziologic, atunci când se manifestă ca efect al simțurilor, care acționează asupra întregului organism uman. Sub aspect psihologic, sunetul poate genera o stare emoțională puternică, prin reflectarea senzațiilor auditive la nivel de conștiință umană și transformarea acestora în stări afective emoționale intense. Acest aspect determină constituirea trăsăturilor psihologice ale fenomenului sonor. Sub aspect spiritual, sunetul poate avea efect pozitiv asupra stării emoționale a omului, atunci când atinge dimensiuni celeste, divine, cu un rol important în trăirea și educarea spirituală a ființei umane.

Arta muzicală populară constituie o valoare cu caracter național, cu un limbaj specific și trăsături de exprimare caracteristice, diverse, din care elevii pot constitui un fundament valoric în dezvoltarea personalității lor, atât prin efectele psihologice pe care le produce folclorul muzical, cât și prin spiritualitatea sa [2]. Prin creația populară, elevul poate ajunge la un grad de înaltă manifestare și simțire artistică, în care gândirea muzicală

reflectă trăirile profunde pe care poporul român le-a manifestat încă din cele mai vechi timpuri. Studiarea folclorului muzical în cadrul lecțiilor de educație muzicală are rolul de a educa elevii și de a le forma un sistem de valori la care se vor raporta în viitor, dar și de a-i orienta din punct de vedere emoțional, atingând dimensiuni psihologice și spirituale. Elevii nu vor deține doar noțiuni despre disciplină în sine, ci vor avea la îndemână un sistem teoretic care să le dezvolte viziunea despre estetica și teoria generală a muzicalității populare [13].

Muzica tradițională a poporului român este o valoare culturală aparte, cu o paletă largă de caracteristici care o definesc, pornind de la structurile modale, ritmicitatea creațiilor, metrul muzical, melodicitatea, ornamentele, versificarea textelor etc. Viața afectivă umană are multiple forme de manifestare, iar muzica contribuie la dezvoltarea simțurilor estetice ale elevilor, la disciplinarea, educarea și formarea capacităților de a gestiona emoția, sentimentul, trăirea și sensibilitatea emoțională. Victor Giuleanu, în lucrarea *Principii fundamentale în teoria muzicii*, analizează fenomenul sonor și latura psihică ce generează relația între lumea sunetelor și lumea afectivă. Astfel, autorul notează: „Asupra psihicului uman însă nu acționează sunetele luate izolat, ci numai într-o organizare și concepție artistică, deci constituite în limbaj, adică în cadrul unei opere de artă, ceea ce deosebește esențial această fază (psihică) de cele anterioare (fizică și fiziologică)” [4, p. 44].

Prin muzica populară în cadrul lecțiilor de educație muzicală elevul nu doar se raportează la un sistem de valori naționale, ci le însușește drept reper în orientarea și devenirea sa umană. Prin ascultarea creațiilor folclorice, elevul își activează latura afectivă, care constituie o componentă de bază a vieții psihice și spirituale, fără de care omul nu își poate exprima și controla sentimentele. Sensibilitatea emoțională, prin accesarea și studierea muzicii populare, are rolul de a rezona în adâncul personalității elevului, iar mesajul muzical transmis determină elevul să manifeste o trăire estetică și spirituală aparte [5]. Putem spune că sensibilitatea emoțională a elevilor față de muzica populară se poate prezenta ca o formă superioară a intelectului, în care este activată emoția profundă exprimată de mesajul muzical, sentimentul, pasiunea și dragostea pentru muzică atingând dimensiuni spirituale, înălțătoare. Vasile Vasile, în lucrarea *Metodica educației muzicale*, notează: „Dezvoltând procese psiho-intelectuale, priceperi și deprinderi (gândire logică, memorie voluntară, atenție distributivă, afectivitate, creativitate, imaginație, spirit de ordine, punctualitate, integrare în colectiv etc., educația muzicală servește și în terapia intelectului copilului” [12, p. 12]. Autorul menționează că muzica este „rezultatul unor activități intelectuale de mare rafinament și de mare complexitate” [12, p. 20].

Muzica populară disciplinează elevul, îl face responsabil și îl relaxează din punct de vedere psihologic

și spiritual. Audierea muzicii populare în cadrul lecțiilor de educație muzicală stimulează gândirea creatoare a elevului, îl motivează să cerceteze, să descopere și să înțeleagă mesajul diversificat pe care îl transmit sonoritățile populare. Putem analiza funcția psihologică a muzicalității populare, în general, pornind de la nevoia de simțire a muzicii, de trăire intensă, atunci când o stare sensibilă-spirituală este exprimată prin cântecele genului muzical de doină, baladă sau o stare de bucurie – prin melodiile de joc. Sub aspect spiritual, muzica populară sensibilizează ființa umană și o disciplinează din punctul de vedere al trăirii muzicale sub aspect divin, supraomenesc [6].

Muzicologul Ion Gagim, în lucrarea *Ce este muzica și cum să o înțelegem*, notează despre dimensiunea spirituală a muzicii: „Cultura muzicală trebuie ridicată la nivelul trăirii spirituale a fenomenului sonor, adică muzica trebuie percepută și conștientizată la nivelul ei filozofic, metafizic, altfel spus, supranatural” [8, p. 75]. Într-adevăr, muzica culturii tradiționale românești poate atinge dimensiuni supramuzicale, supraomenești, de natură divină, celestă și spirituală [7]. Totodată, prin muzica populară putem realiza o asociere cu condițiile vieții moderne, folosind-o ca mijloc eficient de înlăturare a stresului cotidian prin metoda terapeutică „meloterapia”. Pe această cale stabilim o legătură directă între creația divină și muzicalitatea românească ca expresie celestă. Unii oameni apelează la metode terapeutice în scopul remedierii unor afecțiuni de ordin psihonevrotic, iar medicii recunosc efectele pozitive pe care le are muzica asupra corpului uman prin scăderea tensiunii arteriale, irigarea creierului cu oxigen, eliminarea unor stări depresive și a unor disfuncții anatomice. Pe lângă faptul că muzica populară exprimă mesaje diverse prin structura ritmico-melodică, perceperea ei de către elevi este mai ușor de realizat datorită textelor, care au un conținut plin de înțelepciune populară și care exprimă o realitate pe care elevii din mediul rural o înțeleg mai ușor și care le poate fi familiară și elevilor din mediul urban, prin contactul direct cu lumea satului românesc.

CONSECINȚELE STUDIERII FOLCLORULUI MUZICAL ȘI IMPORTANȚA LUI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Consecințele studierii folclorului muzical în școli pot fi multiple. Muzica populară nu poate să limiteze elevul la un mod restrâns de gândire, ci îi oferă posibilități de cunoaștere, înțelegere, analiză, reflexivitate a pieselor studiate în raport cu aspectele importante din viața sa. Putem considera că studierea muzicii populare în cadrul unităților de învățământ reprezintă o necesitate, în vederea dezvoltării personalității umane prin valorificarea culturii și spiritualității românești [15]. Posibilitățile de multiplicare și valorificare a culturii în scop educativ și înțelegerea unor aspecte fundamentale din viața omului constituie sistemul de valori umane, cu

un rol important în dezvoltarea personalității elevului. Creațiile populare audiate în cadrul lecțiilor de educație muzicală inițiază și formează capacități de receptare a muzicii, fortifică și cultivă sensibilitatea emoțională a elevului, îi dezvoltă imaginația, fantezia, creativitatea și îi construiește personalitatea. Studiarea muzicii populare în școli îndeplinește o serie de funcții:

- *Funcția educativă* – muzica populară educă elevii, îi disciplinează și îi conectează la un sistem unic de valori;
- *Funcția religioasă* – este accesată prin cântecele pascale și colindele de Crăciun învățate în cadrul lecțiilor de educație muzicală;
- *Funcția patriotică* – cântecele patriotice populare conțin un puternic mesaj emoțional, față de care elevii manifestă un interes crescut în condițiile în care atât linia melodică a acestora, cât și textul pot fi ușor de înțeles și de interpretat de către copii;
- *Funcția gnoseologică* – prin care sunt transmise elemente esențiale: idealuri, concepții, idei, astfel încât muzica contribuie la unitatea și comunicarea spirituală dintre oameni;
- *Funcția axiologică-culturală* – creațiile folclorice reflectă valori culturale reprezentative pentru omenire și idealuri umane precum Fericirea, Frumosul, Adevărul, Binele etc.;
- *Funcția euristică* – prin care este accesat caracterul creativ-inventiv și improvizația în diferite episoade de creație și interpretare a elevilor;
- *Funcția estetică* – prin care elevii vor regăsi simțul estetic, frumosul din creațiile folclorice, simțul perfecțiunii, al armoniei dintre sunetele muzicale și al echilibrului dintre creațiile muzicale, dar și dintre generații.

Aspectul psihologic și spiritual al folclorului muzical și funcțiile pe care acesta le îndeplinește constituie elementul principal în determinarea reperelor necesare studierii, cunoașterii și înțelegerii creațiilor folclorice în rândul elevilor și, totodată, poate reprezenta punctul de pornire în scopul dezvoltării personalității elevului. Vasile Vasile menționează că „profesorul modern devine un moderator și un partener al învățării, ajutându-l pe elev să înțeleagă, să explice și să argumenteze modalitățile de însușire a unor achiziții cognitive, axiologice, afective, de dezvoltare a sensibilității și creativității” [12, p. 122]. Pe lângă aspectul cognitiv de înțelegere și însușire a muzicii, putem menționa că aspectul educativ are un rol foarte important în formarea personalității elevului și în sensibilizarea acestuia prin cântecele populare. Studiarea muzicii populare în cadrul lecțiilor de educație muzicală solicită nu doar fondul intelectual, ci și cel afectiv al elevului. Sunt declanșate stări de trăire afectivă intense și sentimente profunde, care ating uneori dimensiunea spiritualului, supraumanului, dacă ne referim la genul muzical de doină. Arta audierii sunetelor

muzicale populare și a formulelor ritmice îl ajută pe elev să trăiască intens, să simtă mesajul muzical profund și îi creează o stare de bucurie, în funcție de ritmicitatea creațiilor populare [14]. Elevii vor cunoaște și vor explora noi orizonturi muzicale, consacrate de tradiția populară, prin care își vor cultiva personalitatea. Cunoscând lumea prin potențialul creațiilor populare, elevul se cunoaște și se construiește pe sine ca ființă spirituală.

Recomandări: Utilizarea valorilor spirituale ale folclorului muzical în rândul elevilor la orele de educație muzicală acționează asupra laturii afective și asigură o educare în spirit național, precum și însușirea valorilor naționale și umane. Prin studierea și valorificarea creațiilor folclorice, elevii reușesc să-și cunoască trecutul istoric, să realizeze conexiuni interdisciplinare, să păstreze zestrea națională și să conserve tezaurul național.

În concluzie: Realizarea unor considerente asupra rolului pe care îl are folclorul muzical în dezvoltarea personalității elevului relevă necesitatea însușirii valorilor naționale, în contextul modernizării societății. Prin însușirea valorilor naționale în scop educativ, se are în vedere promovarea culturii tradiționale în școli și dezvoltarea unui sistem de valori la care elevii se vor raporta în devenirea lor. Predarea folclorului muzical în școală și descrierea unor genuri muzicale cu efect psihologic și spiritual, specifice doar poporului român, cum ar fi doina, balada etc., sunt importante pentru înțelegerea trăsăturilor caracteristice ale culturii tradiționale, pentru cunoașterea aspirațiilor și idealului poporului român.

Un rol important în modelarea personalității elevului îl are pedagogul, care, în scopul formării unei culturi populare la elevi și cultivării sentimentului muzical prin discursul muzical folcloric, accesează funcția psihologică și spirituală a folclorului muzical. Astfel, atât mediul de educare a elevului, cât și gradul de implicare și pricepere a pedagogului, prin aplicarea metodelor

didactice specifice învățământului artistic, joacă un rol crucial în formarea personalității elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brâncuș P. George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești. Vol. I. București: Editura Muzicală, 1976.
2. Breazul G., Patrium C. Contribuții la studiul muzicii românești. Craiova: Scrisul Românesc S.A., 1930.
3. Breazul G. Educația muzicală în școala primară. Extras din Revista de Pedagogie, Vol. II. Publicațiile Institutului Pedagogic Universitar Cernăuți, 1938.
4. Giuleanu V. Principii fundamentale în teoria muzicii. București: Editura Muzicală, 1975.
5. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Ediția a III-a. Chișinău: Arc, 2007.
6. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003.
7. Gagim I. Muzica și filozofia. Chișinău: Știința, 2009.
8. Gagim I. Ce este muzica și cum să o înțelegem. Bălți: Indigou Color, 2019.
9. Oprea Gh. Folclor muzical românesc. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
10. Pârvan V. Getica. București: Cultura Națională, 1926.
11. Sulițeanu Gh. Psihologia folclorului muzical. București: Editura Academiei, 1980.
12. Vasile V. Metodica educației muzicale. București: Editura Muzicală, 2004.
13. Vianu T. Gândirea estetică. București: Minerva, 1986.
14. Zisulescu Șt. Aptitudini și talente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
15. Zoicaș T. Pedagogia muzicii și valorile folclorului. București: Editura Muzicală, 1987.



Dina **MOCAN**

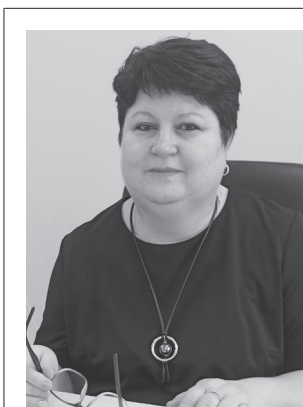
gr. did. sup., Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, Bălți

Validarea și certificarea competențelor profesionale dobândite în cadrul educației nonformale și informale

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.12578841

Rezumat: Conform legislației din Republica Moldova, procesul de validare a competențelor profesionale în contexte

nonformale și informale se desfășoară în centre specializate în baza unor regulamente și proceduri stabilite de Ministerul Educației și Cercetării. Acest proces, concentrat pe calificări, include evaluări teoretice și practice, soldându-se cu o eventuală certificare a



Ludmila ȚURCANU

gr. did. sup., Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, Bălți

Ministry of Education and Research. This qualification-focused process includes both theoretical and practical assessments, leading to competency certification. Obtaining a certificate not only enhances employment and professional development prospects but also contributes to self-confidence and a continuous self-assessment of knowledge and skills. This initiative signifies a significant step in promoting lifelong learning and recognizing the value of non-formal and informal education in both professional and personal development.

Keywords: validation, certification of competencies, non-formal and informal education, lifelong learning, adults.

Educația este recunoscută ca un fenomen social, deoarece are rolul de a conserva și transmite experiența cunoașterii, atât teoretice, cât și practice, și valorile culturale către generațiile viitoare. Educația devine, astfel, un custode al patrimoniului de cunoștințe și valori, având un rol esențial în continuarea și progresul societății de-a lungul timpului.

Conform prevederilor din Codul educației, art. 123, se instituie un cadru general pentru învățarea pe tot parcursul vieții, definindu-se o nouă misiune și structură pentru sistemul educațional din țara noastră. Învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde toate activitățile de învățare desfășurate de o persoană pe durata întregii sale vieți, având ca scop formarea și dezvoltarea competențelor în plan personal, civic, social și profesional [1]. Această abordare reflectă angajamentul pentru o continuă evoluție și adaptare la nevoile particulare și sociale, evidențiind importanța educației pe tot parcursul vieții în contextul dezvoltării individuale și comunitare.

Necesitatea certificării cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de educație nonformală și informală derivă din cerințele pieței muncii față de specialiști – ei pot fi calificați, acumulând o vastă experiență la locul de muncă, însă, dacă nu dețin un certificat de calificare sau de competență profesională în domeniu, șansele lor de angajare sunt diminuate.

În conformitate cu prevederile legislației în vigoare, a fost adoptat Regulamentul privind certificarea competențelor profesionale corespunzătoare calificărilor de nivel 3, 4 și 5 din Cadrul Național al Calificărilor. Acest regulament stabilește cadrul normativ pentru funcționarea sistemului național de validare a educației nonformale și informale, prin intermediul căruia se desfășoară procesul de identificare, documentare, evaluare și certificare a cunoștințelor și a abilităților câpătate în

competențelor. Obținerea certificatului nu doar sporește șansele de angajare și dezvoltare profesională, ci și fortifică încrederea în sine și facilitează autoevaluarea continuă a cunoștințelor și abilităților. Această inițiativă promovează învățarea pe tot parcursul vieții și recunoașterea valorii educației nonformale și informale în evoluția profesională și personală.

Cuvinte-cheie: validare, certificare a competențelor, educație nonformală și informală, învățare pe tot parcursul vieții, adulți.

Abstract: The validation process of professionally acquired competencies in non-formal and informal contexts, as per the legislation of the Republic of Moldova, takes place in specialized centers following regulations and procedures established by the

contexte de educație nonformală și informală. Acest sistem este aliniat la recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții.

O inovație semnificativă, demult așteptată atât de beneficiarii direcți, cât și de reprezentanții agenților economici, constă în introducerea pârghiilor legale de recunoaștere a educației nonformale și informale. Această evoluție le oferă persoanelor posibilitatea de a-și valida oficial competențele profesionale dobândite la locul de muncă sau în diverse contexte de educație nonformală și informală.

În conformitate cu prevederile ordinului emis de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, în intervalul 1 martie-1 octombrie 2019 a fost lansată pilotarea sistemului de validare a educației nonformale și informale. Pentru asigurarea serviciilor de validare, au fost constituite centre de validare, funcționând ca subdiviziuni structural abilitate.

Primele centre de validare implicate în pilotarea implementării Regulamentului privind validarea educației nonformale și informale au fost: Centrul de Excelență în Construcții din mun. Chișinău; Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din mun. Bălți; Colegiul Pedagogic Alexei Mateevici din mun. Chișinău; Colegiul de Ecologie din mun. Chișinău.

Odată cu înființarea Centrului de validare în Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, s-au constituit grupuri de lucru pentru elaborarea programelor de examen în vederea validării competențelor profesionale formate în contexte de educație nonformală și informală pentru 4 meserii acreditate de Comisia de evaluare externă a ANACEC. Domeniul IU (învățare pe tot parcursul vieții) este mult solicitat în Republica Moldova, unde agenții economici se confruntă cu lipsa

forței de muncă calificate, în pofida existenței unor persoane cu competențe formate la locul de muncă, dar fără certificate de calificare.

Această inițiativă marchează un pas semnificativ în implementarea și testarea sistemului de validare, având drept obiectiv stabilirea unui cadru eficient pentru evaluarea și certificarea competențelor dobândite în contexte nonformale și informale.

Serviciile de validare sunt implementate cu respectarea unui set de principii fundamentale:

Imparțialitate: Evaluarea este concepută pentru a permite implicarea tuturor părților interesate, fără favorizarea vreunui interes particular.

Validitate: Procesul de evaluare se fundamentează pe dovezi de competență care derivă din activitățile descrise în Standardul ocupațional, asigurând, astfel, relevanța și coerența evaluării.

Flexibilitate: Procesul de evaluare se adaptează la nevoile individuale ale candidaților și la specificul locului de muncă, garantând un tratament personalizat și pertinent.

Credibilitate: Evaluarea se desfășoară prin metode care conduc consecvent la aceleași rezultate, asigurând, astfel, consistența și fiabilitatea procesului.

Transparență: Se utilizează instrumente recunoscute la nivel internațional în cadrul procesului de validare, facilitând înțelegerea clară a criteriilor și procedurilor implicate.

Asigurarea calității, raportată la normele naționale și internaționale: Procesul de validare este supus unor standarde de calitate, conforme atât cu normele naționale, cât și cu cele internaționale, pentru a asigura un standard superior în procesul de evaluare [3, p. 2]. Aceste principii orientează întregul proces de validare, garantând echitate, eficacitate și relevanță în evaluarea competențelor profesionale.

Funcționarea Centrului de validare se bazează pe anumite principii și valori esențiale: a) acces echitabil: se asigură că toți cei care îndeplinesc condițiile de înscriere au acces egal la procesul de validare a competențelor; b) calitate certificată: se impune un standard înalt de calitate pentru serviciile de certificare, garantând fiabilitatea procesului de validare; c) transparență și calitate: procesul de validare se desfășoară sub auspiciile transparenței și calității, asigurând claritate și fiabilitate.

Pentru a facilita inițierea procesului de validare a educației nonformale și informale, a fost conceput *Ghidul practic de validare a competențelor dobândite în contexte nonformale și informale*. Acest ghid a fost elaborat în cadrul proiectului PNUD *Migrația și dezvoltarea locală*, finanțat de Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare. Componenta proiectului a fost implementată de Misiunea din Moldova a Organizației Internaționale pentru Migrație [3, p. 3]. Punând accentul pe modele de documente și pe facilitarea înțelegerii proceselor de eva-

luare și certificare a competențelor profesionale, ghidul servește drept instrument practic, oferind un cadru clar și coerent pentru desfășurarea procesului de validare.

În cadrul proiectului *Migrația și dezvoltarea locală*, Centrul de validare a educației nonformale și informale din cadrul Centrului de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor a amplificat șansele candidaților pe piața forței de muncă de a obține calificări și certificări recunoscute. Centrul de validare a educației nonformale și informale validează competențele profesionale la meseriile: *Bucătar, Brutar, Cofetar, Controlor-casier, Chelner (Ospătar)*.

Inițiativa are ca scop consolidarea calificărilor și a certificărilor în domeniul serviciilor și prelucrării alimentelor, facilitând integrarea mai eficientă a candidaților pe piața muncii și dezvoltarea unor resurse umane calificate în aceste domenii.

Evaluarea calității programelor pentru examenul de validare a competențelor profesionale dobândite în contexte nonformale și informale se va realiza în funcție de următoarele criterii:

- corespunderea obiectivelor de evaluare cu competențele enumerate în profilul ocupațional/standardul ocupațional/standardul de calificare/curriculumul meseriei/profesiei/specialității;
- conformitatea cu ocupațiile și nivelurile de calificare stabilite în Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova;
- fundamentarea programului pentru examenul de validare pe inovații și realizări tehnologice moderne;
- respectarea metodologiei de evaluare a competențelor specifice învățământului profesional tehnic;
- coerența programei pentru examenul de validare [2, p. 42].

După depunerea și examinarea dosarului, candidații sunt admiși să susțină cele două probe de evaluare pentru competența solicitată: proba teoretică (evaluarea cunoștințelor prin test) și proba practică (evaluarea abilităților prin sarcini practice).

Proba teoretică a examenului de validare constă în evaluarea cunoștințelor și presupune susținerea unui test de evaluare, în timp ce proba practică vizează evaluarea abilităților și presupune realizarea unor sarcini practice. Pentru fiecare meserie în parte, au fost elaborate cinci seturi distincte de instrumente de evaluare, corespunzătoare fiecărei competențe, inclusiv testul scris, sarcinile practice, formularul candidatului și formularul evaluatorului. Testul docimologic cuprinde diverse tipuri de itemi, adaptându-se la diferite niveluri de cunoaștere și fiind pregătit în mod individual pentru fiecare competență aparte. Acesta poate fi utilizat și pentru evaluarea concomitentă a două-trei competențe în cadrul unui test complex. Itemii includ întrebări privind sănătatea și siguranța în muncă, abordând aspecte legate de exploatarea

în condiții de siguranță a echipamentelor, instrumentelor și inventarului tehnic utilizat în procesul de pregătire.

Itemii pentru testele elaborate în conformitate cu specificațiile meseriei sunt obiectivi și credibili, fiind formulați clar și fără ambiguități. Aceștia conțin indicații precise, opțiuni plauzibile și paralele, asigurând un singur răspuns corect. Sarcinile practice sunt însoțite de formulare distincte pentru candidat și evaluator. Acestea includ o descriere detaliată a situației concrete de producere, apropiată de o activitate profesională reală, precum și cerința explicită de a efectua o acțiune de muncă. În cadrul sarcinilor practice, se prezintă rezultatele așteptate, conform Standardului de calificare, și necesarul de echipamente pentru realizarea sarcinii.

Instituția îi asigură candidatului echipamentul necesar, uneltele, produsele consumabile și materialele informative, în conformitate cu rigorile tehnice. Formularul evaluatorului include criterii de evaluare, indicatori de realizare, punctajul acordat, criterii de apreciere a performanței candidatului la proba practică și o fișă de sinteză de evaluare. Se stabilește nivelul minim și maxim de apreciere, în baza căruia candidatul va fi declarat admis sau respins.

Obținerea unui certificat de competență reprezintă un factor semnificativ în sporirea oportunităților de angajare și avansare profesională. Acesta nu doar atestă abilitățile și cunoștințele dobândite, ci contribuie și la consolidarea încrederii în sine și la dezvoltarea capacității individuale

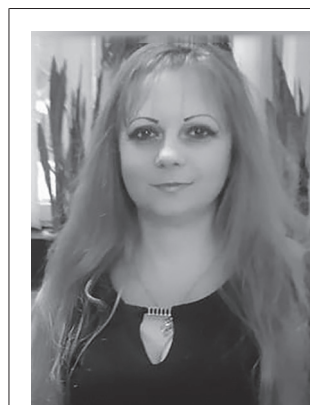
de autoevaluare în ceea ce privește competențele acumulate de-a lungul timpului [3, p. 9].

În concluzie: Implementarea Sistemului de validare a competențelor profesionale dobândite în contexte de educație nonformală și informală aduce beneficii semnificative atât pentru candidați, cât și pentru piața muncii. Certificarea competențelor sporește șansele de angajare și de avansare profesională, contribuie la consolidarea încrederii în sine și la autoevaluarea continuă a cunoștințelor și abilităților individuale. Această inițiativă reprezintă un pas important în promovarea învățării pe tot parcursul vieții și în recunoașterea valorii educației nonformale și informale în procesul de creștere profesională și personală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova. Aprobare de Parlamentul Republicii Moldova, COD 152, din 17.07.2014.
2. Ghid practic de validare a competențelor dobândite în context de educație nonformală și informală. Anexă la Ordinul Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova nr. 1096 din 07.10.2020.
3. Regulamentul cu privire la validarea educației nonformale și informale. Aprobare de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Ordinul nr. 65 din 24.01.2019.

Concepte ale interdisciplinarității stabilite între limbajul literar-artistic și limbajul muzical



Alina Ionela **AVRAM**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.12578636

Rezumat: În contextul învățământului primar, interdisciplinaritatea devine un concept-cheie. Eficiența relației dintre limbajul literar-artistic și limbajul muzical se remarcă la nivel

fonetic, lexical și gramatical. Învățarea unui cântec alături de învățarea mișcărilor de dans contribuie la îmbogățirea cunoștințelor muzicale și la consolidarea valorilor morale, iar sensibilitatea copilului prin practicarea limbajului muzical satisface nevoia de frumos, dezvoltă simțurile ritmice și melodice, capacitatea de memorizare și reprezentare a obiectelor, capacitatea de exprimare a emoțiilor față de un text literar. Legătura de asociere dintre muzică și literatură, atunci când ne referim la evaluarea elevilor, face apel la probele scrise în scopul atingerii obiectivelor propuse de ordin cognitiv. Propria experiență pedagogică demonstrează că elevul trebuie să fie conștient de importanța actului învățării prin cercetare. Prin descoperire și realizarea legăturilor dintre diferite discipline de studiu, plecând de la sunetele unei game, a unei linii melodice până la realizarea unor jocuri folclorice care îmbină armonios literatura, muzica și sportul, demonstrează necesitatea unei abordări interdisciplinare și dezvoltarea interesului pentru limbajul muzical.

Cuvinte-cheie: limbaj literar-artistic, limbaj muzical, interdisciplinaritate, comunicare.

Abstract: *In the context of primary education, interdisciplinarity becomes a key concept. The efficiency of the relationship between literary-artistic language and musical language is noticeable at the phonetic, lexical, and grammatical level. Learning a song along with dance movements contributes to the enrichment of musical knowledge and the consolidation of moral values. The child's sensitivity is enhanced by practicing musical language, which satisfies their need for beauty and develops the rhythmic and melodic senses, the ability to memorize and represent objects, and the capacity to express emotions towards a literary text. When speaking of student assessment, the link between music and literature refers to written assignments employed in order to achieve the proposed cognitive objectives. Our own pedagogical experience shows that the student needs to be aware of the importance of the act of learning through research. The discovery and the development of connections between various school subjects, from the range of a melodic line to the creation of folklore games that harmoniously combine literature, music, and sport, demonstrate the need for an interdisciplinary approach and the development of interest for musical language.*

Keywords: *literary-artistic language, musical language, interdisciplinarity, communication.*

Versul s-a născut împreună cu muzica, iar legătura dintre literatură și muzică este foarte veche și valoroasă datorită manifestărilor artei, reprezentând și o sursă de inspirație reciprocă: texte interpretate muzical, poveste tradițională, creații folclorice și tradiții transmise pe cale orală sau poezii filozofice așezate pe portativ. Cu alte cuvinte, muzica și poezia populară, așa cum precizează Dámaso Alonso și José Manuel Blecua (1956), se întrepătrund. Din punct de vedere psihologic, limbajul reprezintă comunicarea dintre oameni, iar elementul esențial al "limbajului poetic este cuvântul" [13]. Prin intermediul limbajului, copilul acumulează informații și poate interacționa cu cei din jur, își dezvoltă vocabularul și utilizează, în mod util și creativ, propriile capacități în rezolvarea de probleme. În literatura de specialitate au fost identificate și prezentate trei tipuri de interacțiuni dintre literatură și artă: legăturile genetice, analogiile tipologice și contactele de creație [20, p. 112]. În stimularea interesului pentru domeniul muzical artistic, se disting următoarele caracteristici: "interes pentru activitatea cognitivă, dorința de descoperire și inovație, manifestarea interesului copiilor pentru alte domenii de activitate, tendința de a participa la activități extracurriculare și extrașcolare, interes pentru literatură și cercetare, responsabilitate în acțiunile desfășurate, simțul umorului dezvoltat" [4, pp. 44-45].

Profesorul VI Pâslaru oferă o definiție a limbajului literar, ca fiind "un sistem de principii, reguli, metode, procedee, gândire reflexivă și conținuturi orientate spre actul comunicării și principiile literare" [19, p. 133]. Pe aceeași linie, natura metodologiei limbajului literar întemeiată pe principii, metode și procedee, mijloace de evaluare, pune în valoare constante artistice și estetice și așază la temelie principiul general al limbajului literar artistic: "adecvarea structurii receptării elevilor la structura artistică a operei literare" [23]. Încercări curajoase și valoroase de a demonstra avantajul interdisciplinarității dintre domeniul literar-artistic și cel muzical sunt abordate în lucrările științifice ale autorilor VI. Pâslaru [19-20], I. Gagim [7-10], D. Kabalevsky [16], VI. Babii [2].

Încă din secolul trecut, G. Văideanu a apelat la regândirea programelor pentru stabilirea legăturilor dintre artă și literatură, aducând un argument foarte

puternic, și acela că, esența limbajului gândirea individului mai profundă [29].

Cercetătorul D. Grigorescu este de părere că interacțiunea artelor cu literatura are o influență pozitivă asupra copilului mic, deoarece acesta reușește să numească ceea ce vede desenat, ulterior poate face asocieri între sunete și litere [12].

Autorul D. Salade se referă la cultura estetică ca fiind parte a culturii generale, cuprinzând ansamblul ideilor, priceperilor și deprinderilor pe baza cărora individul este capabil să perceapă, să înțeleagă și să aprecieze frumosul în toate manifestările sale [21].

Nu mai puțin valoroasă este și afirmația lui S. Cristea, care prezintă interdisciplinaritatea pedagogică ca fiind un întreg al relațiilor și interacțiunii lor în scopul formării/ dezvoltării personalității copilului [4].

Cercetătoarea E. Joița consideră că integrarea din unghiul de vedere al educației trebuie privită ca produs al activității cognitive, dar și ca mod de legătură dintre procesul mental și mediul înconjurător [5].

Potrivit cercetărilor mai multor autori de specialitate, I. Bontaș, I. Cerghit, S. Cristea, C. Cucoș, I. Nicola, Iu. Babanski, VI. Pâslaru, atunci când ne referim la proiectarea curriculară, strategia didactică însumează: "obiective clare și precise, conținuturi accesibile, metode activ-participative, procedee și mijloace de predare-învățare-evaluare" stabilite pe principii metodologice specifice bine determinate [16]. În ceea ce privește interdisciplinaritatea dintre educația muzicală și literatură, cercetătoarea V. Goraș-Postică, având în sprijin referințele autorilor VI. Pâslaru și I. Gagim, a reușit să stabilească valori comune ale limbajului literar-artistic, respectiv limbajului muzical: "intonație verbală – intonație muzicală, ritmul poetic – ritmul muzicii, poziția operei literare – jocuri și datini populare, specie literară/gen/figuri de stil – conținutul și forma operei muzicale" [14, p. 34]. Transferul informațiilor acumulate de către elevi în cadrul procesului instructiv-educativ ia forma "acțiunilor de tip literar" [19] și a "acțiunilor de tip muzical" [7]. Viziunea curriculară se raportează la "proiectarea legăturii stabilite între: obiective, activități de învățare propuse, principii și metode de evaluare",

care au ca finalitate bune practici ale actului instructiv-educativ raportate la "formarea competențelor în situații noi de rezolvare de probleme teoretico-practice" [16]. În interacțiunea dintre limbajul literar-artistic și cel literar, Vl. Pâslaru dinamizează toate componentele curriculare: epistemologia disciplinelor de învățământ care așază pe aceeași linie valorică principiile cunoașterii artistice împreună cu principiile cunoașterii științifice, teleologia disciplinelor menită să ofere obiectivele educaționale, conținuturile obiectelor de studiu cu rol în integrarea materiilor din diferite domenii, metodologii aplicate pentru a construi metode și strategii în scopul receptării operelor din literatură și muzică [17, p. 164]. Într-o altă optică, autoarea M. Morari este de acord cu definițiile oferite de predecesori cunoașterii muzicale (Aristotel, I. Kant, I. Gagim, Vl. Babii etc.), precizând că aceasta „este un proces complex de conștiință, care induce emoții puternice, impresii, sentimente și idei în timpul programelor de audiții sau de interpretări, iar drumul spre miezul muzicii este susținut de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetării” [17, p. 37]

În aceeași ordine de idei, educația muzicală are rol deosebit de important în formarea elementelor specifice culturii artistic-estetice a elevilor prin următoarele metode verificate [12, pp. 67-68]:

- demonstrarea, explicarea, exercițiul, povestirea sau conversația (I. Șerfezi) [24];
- exercițiul melodic și ritmic, jocul muzical, respectiv frazarea muzicală (M. Ursu) [26];
- metoda activităților emoționale, improvizarea, conversația, metoda asemănării și contrastului, conversația (Iu. Aliev) [2];
- exercițiul, demonstrarea, explicația, convorbirea, dialogul euristic, algoritimizarea, jocul didactic muzical, lucrul cu manualul (V. Vasile) [27];
- demonstrarea, exercițiul, lucrul pe grupe sau în echipe, conversația, povestirea, învățarea prin descoperire, brainstormingul, metoda modelării artistice a muzicii (A. Stici, I. Gagim) [22];
- metoda stimulării, jocul de rol, metode emoțional-afective (M. Tetelea, V. Crișciuc) [25];
- observația sistematică, exercițiul, improvizarea, jocul didactic muzical, comunicarea prin muzică, demonstrarea, conversația euristică, povestirea, metoda cadranelor, explicația, ciorchinele, cvintetul, pălăriile gânditoare, mozaicul, explozia stelară, Știu-Vreau să știu-Am învățat, Diagrama Venn, Bulgărele de zăpadă și Turul galeriei (M. Vacarciuc) [28];
- interpretarea vocal-corală și/sau instrumentală, improvizarea, jocurile didactice muzicale, demonstrația, descrierea, învățarea prin cercetare sau descoperire (Vl. Babii) [2];
- audiția muzicală, jocul didactic și scrisul muzical, dramatizarea (O. Bucșan) [3];
- exercițiul și jocul muzical, demonstrarea, explicația, convorbirea, povestirea (P. Delion) [5].

În concluzie: Elementele de limbaj muzical se predau într-un mod integrat și creează legături puternice între diferite discipline. Prin muzică se formează și se dezvoltă procesele cognitive, atenția distributivă, gândirea logică, capacitatea de memorare, gustul copiilor pentru frumos. Prin legătura interdisciplinară dintre limbajul literar-artistic și limbajul muzical, mesajul este foarte bine înțeles și, deopotrivă, conservat. Cunoașterea celor două forme de limbaj nu poate fi decât una interdisciplinară, deoarece antrenează formarea și dezvoltarea complexă a copilului, consolidează aptitudinile, capacitățile de comunicare eficientă și muzicale, flexibilitatea gândirii, atingerea obiectivelor, formarea unei personalități armonioase, sensibile și creative. Iar realizarea corelațiilor interdisciplinare prin abordări interculturale și integrarea valorilor estetice le oferă celor mici o viziune globală și integrativă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aliev Iu. Bazele educației estetice: Pentru învățători. Chișinău: Lumina, 1989. 216 p.
2. Babii V. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. Chișinău: Elena-VI, 2010. 310 p.
3. Bucșan O. Tehnici și metode de educație muzicală. În: Univers pedagogic, nr. 1, 2011, pp. 6-9.
4. Bularga T. Psihopedagogia interesului pentru muzică, Descrierea CIP a Camerei Naționale Cărții, Chișinău, 2008.
5. Delion P. Metodica educației muzicale. Chișinău: Hyperion, 1993. 187 p.
6. Flonta M. Introducere critică în problema cunoașterii. București: ALL, 1994. 240 p.
7. Gagim I. Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Autoref. tezei de dr. hab. șt. pedagogice. Chișinău, 2004. 56 p.
8. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: ARC, 2004, 221 p.
9. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003, 280 p.
10. Gagim I. Omul în fața muzicii. Chișinău: ARC, 2001. 87 p.
11. Gânju T. Aplicarea metodelor interactive la lecțiile de muzică și literatură în clasele primare. În: Review of Artistic Education, nr. 15-16, 2018, pp. 245-252.
12. Gânju T., Pâslaru Vl. Interacțiunea educației literar-artistice – educației muzicale în formarea culturii artistic-estetice a elevilor claselor primare. În: Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar. Materialele

- conferinței științifice internaționale. Chișinău, 2013, pp. 84-95.
13. Gânju T. Interacțiunea metodologiilor de educație literar artistică – educație muzicală în formarea culturii artistice-estetice a elevilor claselor primare. Teză de doct. Bălți: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, 2019.
 14. Goraș-Postică V. Formarea culturii artistice-estetice la elevii claselor primare: abordări pedagogice integratoare. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2021.
 15. Kant I. Critica facultății de judecare. București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.
 16. Kabalevsky D. Cultivarea cugetului și sufletului: Carte pentru învățători. Chișinău: Lumina 1987. 234 p.
 17. Morari M. et al. Educația artistică în preșcolaritate. Ghid teoretico metodologic. Chișinău: Pontos, 2016.
 18. Norel M. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Brașov, 2010.
 19. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001, 314 p.
 20. Pâslaru Vl. Valoarea educativă a interacțiunilor literare. Chișinău: Lumina, 1985. 112 p.
 21. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: EDP, 1998. 232 p.
 22. Stici A., Gagim I., Metodica educației muzicale. Chișinău, 2003. 152 p.
 23. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 332 p.
 24. Șerfezi I. Metodica predării muzicii. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 343 p.
 25. Tetelea M., Crișciuc V. Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi. Ghid metodologic pentru profesori și studenți. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 40 p.
 26. Ursu M. Culegere de cântece și îndrumări metodice pentru predarea muzicii în etapa prenotației. București: EDP, 1969. 133 p.
 27. Vasile V. Metodica educației muzicale. București: Muzicală, 2004. 423 p.
 28. Vacarciuc M. Didactica educației muzicale. Chișinău, 2015. 156 p.
 29. Văideanu G. Cultura estetică școlară. București: EDP, 1967. 340 p.



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA



Activități educaționale și metodice la Bălți: promovarea specialităților și calificărilor pedagogice

La 17 iunie 2024, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat trei evenimente deosebit de semnificative. Trei instituții de învățământ general au fost deschise să organizeze aceste evenimente: Liceele Teoretice *L. Blaga*, *N. Gogol* și Gimnaziul nr. 19 Elizaveta. Scopul principal al activităților de promovare și sensibilizare a fost de a familiariza elevii din clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a cu profesiile pedagogice, precum și de a le prezenta ofertele de studii ale Colegiului Pedagogic din Bălți.

Peste 60 de elevi din cele trei instituții au participat la activitățile interactive propuse, pentru a înțelege plusvaloarea carierelor de educator în învățământul preșcolar, învățător în învățământul primar și instructor de educație muzicală. Simularea, lucrul în echipă, proiectele educaționale, jocurile tematice și alte metode și tehnici cu caracter instructiv-ludic au atras participanții.

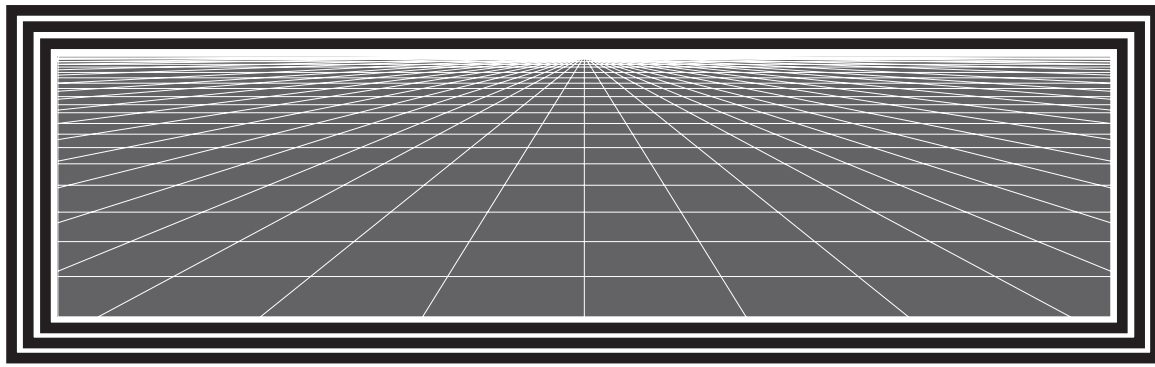
Obiectivul specific pentru conținuturile metodice ale activităților au vizat îmbunătățirea unui ansamblu de competențe pedagogice esențiale. Elevii au avut șansa de a-și dezvolta abilitățile de comunicare, planificare și organizare, empatie și oferire de feedback constructiv. Aceste deprinderi sunt esențiale pentru oricine vrea să devină în viitor cadru didactic, deoarece reprezintă bazele unei cariere de succes în educație.

În timpul activităților, elevii au primit informații detaliate

despre specialitățile pedagogice și au fost încurajați să-și urmeze visele de a deveni educatori, învățători sau profesori de educație muzicală, subliniind că este o carieră dedicată formării și dezvoltării generațiilor viitoare și că generează, printre multe altele, satisfacție și împlinire.

Activitățile date fac parte din subproiectul *EDUSPACE: Educația, dezvoltarea, umanizarea specialiștilor pedagogi de azi pentru comunitatea Eco*. Proiectul urmărește să promoveze competențele pedagogice necesare pentru un mediu educațional modern și sustenabil. Organizarea acestor activități reprezintă un pas important în pregătirea viitoarelor cadre didactice, iar elevii din Bălți, în special preadolescenți, au avut ocazia să exploreze în mod activ și interactiv profesiile pedagogice, pentru a se dezvolta personal și a sonda oportunitățile de studii vocaționale.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA continuă să fie un pilon al inovării și al excelenței în educație, contribuind semnificativ la formarea și dezvoltarea *aici și acum* a pedagogilor profesioniștilor de mâine, atât de așteptați și de necesari în grădinițele și școlile Republicii Moldova. În acest context, Centrul Educațional PRO DIDACTICA demonstrează angajamentul său continuu față de educația de calitate și formarea profesională a viitorilor pedagogi.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Eseul în labirintul docimologiei: problemă și soluții

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.12578708



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: Deoarece, la majoritatea disciplinelor studiate în liceu, eseul este o probă de evaluare recomandată în procesul învățării și evaluării, iar la unele – și pentru evaluarea de certificare, articolul se referă la pașii pe care îi parcurge profesorul – indiferent de aria curriculară și disciplina predată – pentru a conceptualiza și a desfășura evaluarea sumativă cu o singură probă scrisă – eseul. Tipologia eseului solicitat

nu este pe atât de relevantă pe cât sunt decisive circumstanțele desfășurării probei de evaluare și formularea sarcinii didactice. Este examinată racordarea la exigențele curriculare, se comentează structura obligatorie a itemului-sarcină și sunt ilustrate alternativele pentru Ce? Cât? Cum? în formularea propusă elevilor. Pe parcurs, se aduc exemple din manualele în vigoare și din programele de examen la disciplinele de bacalaureat. Este examinată variabilitatea formulelor-titluri de eseuri, precum și alternarea între „obligatoriu” și „opțional” în tratarea subiectului propus.

Cuvinte-cheie: docimologie, evaluare sumativă, curriculum, eseu, tipologie, sarcină didactică, parametri.

Abstract: Since for most subjects taught at the Lyceum stage the essay is a recommended learning and assessment task, and even, for some subjects, one used for certification exams, our article examines the steps a teacher takes (regardless of curricular area and subject) in order to conceptualize and develop summative assessments based on a single task: the essay. The typology of the targeted essay is not that relevant; what matters are the circumstances in which assessment takes place and the way the didactic task is formulated. We examine the alignment to curricular demands, comment on the mandatory structure of the task item, and illustrate the alternatives for the What? How much? How? dimensions, as proposed to the students. We also quote numerous examples from current textbooks and examination programs for the Baccalaureate. Another aspect of our study is examining the variability of essay title formulae, as well as the alternation between the mandatory and the optional in one's treatment of the proposed essay subject.

Keywords: docimology, summative assessment, curriculum, essay, typology, didactic task, parameters.

Datele problemei¹: Să presupunem că profesorul a optat pentru eseu, ca singura probă de evaluare la încheierea unității de învățare, și opțiunea respectivă nu exclude utilizarea manualelor și a auxiliarelor didactice care propun variante de teme. Elevii au fost anunțați despre o asemenea perspectivă la prima oră a unității. Întrucât nu mai există ezitare în privința produsului scontat, urmează câțiva pași în direcția elaborării sarcinii și a baremului de evaluare.

I. Alegerea procedurii de evaluare: temă de casă sau lucrare în clasă?

¹ Notă: Prezentul articol vizează situațiile didactice în care profesorul are parte de elevi ce vin la școală să învețe, îndeosebi să-și dezvolte inteligența nativă, adică să învețe a gândi și a-și exprima ideile, oral și în scris. Nu avem soluții pentru situațiile când elevii au doar obiectivul de a prezenta o lucrare solicitată și a primi un calificativ, fără a depune eforturi intelectuale la elaborarea ei.

Preponderent, lucrarea scrisă în sala de clasă într-un interval limitat de timp este o repetiție pentru ulterioare evaluări similare și, mai ales, pentru examenul de certificare la disciplinele care au în arsenal itemi ce solicită elaborarea unui eseu. Dar decizia în favoarea temei de casă este posibilă în situațiile când profesorul optează pentru o evaluare cât mai autentică a competenței de comunicare și eseu va deveni o probă la care elevul lucrează în afara orelor pe parcursul unității de învățare, acumulând metodic informații și idei. Atunci redactarea unui eseu, cu toate materialele accesibile și la îndemână, nu neapărat trebuie monitorizată îndeaproape. Hotărârea de a solicita un eseu elaborat acasă este deosebit de rodnică, dacă fiecare elev are un subiect propriu sau o variantă de formulare parțial diferită de a colegilor, iar pe durata unității profesorul a rezervat timp pentru consultații, prezentări intermediare ale procesului de lucru și schimb de opinii. În același timp, pentru ca proba de evaluare să fie echitabilă, produsele solicitate și criteriile de evaluare ar trebui să fie identice. De exemplu, eseu redactat la încheierea studiului monografic al creației lui Lucian Blaga în clasa a XII-a le lasă elevilor libertatea alegerii aforismului și a poeziilor la care se va face referință și, astfel, fiecare dintre cei evaluați ar putea redacta un eseu total diferit de al colegilor, iar profesorul va avea posibilitatea să le aprecieze originalitatea:

[Cum?] Pornind de la un aforism al lui Lucian Blaga, [Ce?] elaborează un eseu argumentativ de [Cât?] 1,5-2 pagini, [Cum?] în care să vorbești despre poezie ca o stare, un mod de a fi pentru acest poet [1, p.169].

II. Precizarea circumstanțelor de desfășurare a probei: cu sau fără acces la surse?

Pentru varianta „temă de casă”, nu se discută despre accesul la orice surse; se discută doar despre onestitate, corectitudine și participarea la propria formare intelectuală, dar se mizează pe capacitatea elevului de liceu de a utiliza informația existentă în scopul elaborării unui text original la subiectul enunțat. Sursele permise pot fi anumite texte sau documente de reper (pe aria curriculară *educația socioumanistică: istorie, geografie, educație pentru societate*); textele literare și cele metaliterare studiate sau scrierile autorului pe care îl vizează proba de evaluare, dacă elevii vor avea nevoie de ele pentru elaborarea lucrării (pe aria curriculară *Limbă și comunicare: limba și literatura română, literatura universală, limba străină, limbile minorităților naționale*); lucrări de natură științifică, cum ar fi enciclopediile, cărțile și revistele de popularizare a științei (pe aria curriculară *Matematică și științe: matematica, chimia, fizica,*

biologia, informatica). Izvoarele din care se inspiră sau orientările de care se ghidează cel ce scrie pot fi atât sugerate de către profesor, cât și identificate personal de către elev, iar măiestria de a-și pune în valoare sursele se cizează cu anii și doar exersând: de la priceperea de a cita și de la iscusința de a face referințe la virtuozitatea rezumatului, de la meticulozitatea analizei la eleganța sintezei concise și laconice.

Pentru varianta „temă în clasă”, lucrurile trebuie elucidate din start și clarificate în detaliu:

A. se va scrie în condiții „sterile”, doar cu o foaie de rezervă pentru maculator,

sau

B. sunt admise anumite facilități, cum ar fi:

- (a) cu cartea deschisă (ce cărți anume!);
- (b) cu portofoliul propriu, recurgând la agenda de lectură sau la caietele de lucru;
- (c) cu utilizarea unui document de reper sau a hărților;
- (d) cu acces la rețeaua internet;
- (e) cu dicționarul (explicativ, bilingv, ortografic² etc.).

Bunăoară, pentru a redacta un eseu cu adevărat valoros și temeinic la subiectul propus mai jos, elevul ar trebui să aibă acces la cele două texte blagiene vizate de sarcină, chiar dacă există certitudinea că textele au fost deja analizate și îi sunt cunoscute, dar posibilitatea de a apela la texte metaliterare dedicate operei lui Lucian Blaga va fi eliminată:

Redactează, în baza celor două texte (*Sufletul satului și Satul minunilor*), un eseu nestructurat cu titlul *Satul, spațiul-matrice al spiritualității românești* [1, p. 153].

Redactarea unui eseu la istorie, în cadrul examenului de bacalaureat, impune consultarea unor surse incluse în conținutul probei:

Utilizează sursele [se oferă 4 fragmente de text – n.n.] și cunoștințele obținute anterior pentru a redacta, în o pagină, un eseu la tema: *Congresul de la Viena a instaurat „un sistem al păcii” sau a creat „jandarmul Europei”?* [6, p. 29].

III. Specificarea tipului de eseu

Decizia în privința tipului de eseu solicitat –

- 2 Experiența noastră de predare la liceu arată că prezența dicționarului pe masa elevului nu modifică semnificativ punctajul acumulat pentru corectitudine: problema e ca elevul să-și pună întrebarea „Cum se scrie corect acest cuvânt?” sau să știe a aborda regulile din articolul introductiv al dicționarului. Situația este identică și în raport cu regulile de punctuație.

structurat, semistrukturat sau nestrukturat [3, p. 50] – îi aparține profesorului și nu poate fi lăsată pe seama fiecărui elev, cel puțin pentru că atunci cei evaluați nu se vor afla în condiții similare și lucrările lor nu vor mai fi comparabile. Atestăm frecvent utilizarea termenului de **eseu** fără vreo specificare, ceea ce s-ar părea că simplifică sarcina dată elevului, deși, de fapt, doar coboară ștacheta exigențelor față de produsul final. Totuși unele formulări vin cu înlesniri pentru cel care scrie, indicând doar tema și volumul, dar trecând sub tăcere tipologia didactico-docimologică a eseului solicitat: *Scrieți un minieseu; Elaborați un succint eseu; Redactați un eseu de 12 enunțuri* etc. La această etapă de conceptualizare a probei de evaluare profesorul decide dacă stipulează o structură obligatorie care va fi reflectată în baremul de evaluare sau doar oferă un algoritm de urmat, ori fixează anumiți parametri orientativi care se cuvine să fie punctați în procesul scrierii. În asemenea situații, se precizează că „ordinea încadrării parametrilor în text este la alegere, dar fiecare va începe din alineat”. Este mai simplu dacă pentru elevi a devenit operațională structura eseului solicitat și ei realizează diferența dintre eseu argumentativ și cel reflexiv-meditativ sau de sinteză, dar pentru evaluator este cu atât mai facil să verifice și să aprecieze lucrările cu cât mai limpede a fost formulată sarcina și au fost stipulați parametrii care vor fi luați în calcul la aplicarea baremului.

În manualele de limba și literatura română pentru liceu sintagmele cu regentul „eseu” vizează diferite aspecte ale lucrării solicitate:

- (1) **tipul**: *eseu argumentativ* [1, p. 31, p. 169]; *eseu metaliterar* [1, p. 104, p. 142]; *eseu structurat* [1, p. 223]; *eseu nestrukturat* [2, p. 13, p. 24, p. 33; 1, p. 17, p. 59, p. 153, p. 180, p. 246, p. 256, p. 261, p. 354,]; *eseu liber* [1, p. 35; p. 233]; *eseu personalizat* [1, p. 91; p. 252]; *eseu poetic* (3, p. 223);
- (2) **tematica**: *eseu cu tema...* [2, p. 63, p. 71; 1, p. 20]; *eseu pe una dintre temele...* [1, p. 25]; *eseu despre...* [1, p. 248]; *eseu cu titlul...* [1, p. 69];
- (3) **volumul**, limita de întindere: *microeseu* [3, p. 41; p. 206; p. 211; p. 222]; *eseu succint* [1, p. 49]; *eseu de o pagină* [1, p. 81, p. 129]; *eseu de 1-2 pagini* [1, p. 149]; *eseu pe 1,5-2 pagini A4* [1, p. 237].

Desigur, ar fi perfect dacă în fiecare formulare de sarcină, pe lângă subiectul eseului (care nu poate lipsi), să fie indicat și tipul, și limita de întindere, dar deseori cerințele lipsesc și decizia cu privire la aspectele care nu au fost stipulate rămâne pe seama celui evaluat. Aceasta ar însemna că, în formularea sarcinii nefind specificat **tipul** eseului, elevul este liber să aleagă singur ce fel de eseu scrie; dacă nu a fost limitat **volumul**, elevul

nu poate fi nici depunctat pentru un eseu lapidar, nici supraapreciat pentru unul extins și baremul nu va lua în calcul volumul textului elaborat. Fac excepție sarcinile care spun „Redactează, în spațiul rezervat, un eseu...”. În același timp, noțiunile de *microeseu*, *minieseu* sau *eseu succint* sunt greu de discriminat și pentru cel care scrie, și pentru cel care verifică: cinstit, asemenea lucrări trebuie să renunțe la una dintre caracteristici și, de regulă, se neutralizează, dacă nu chiar se anihilează esența „eseului” și se ține cont doar de ceea ce vor să spună prefixoidele „micro” sau „mini”.

Dezvoltă, într-un eseu nestrukturat de două pagini, o idee poetică la care aderă, în mod prioritar, și pe care s-o raportezi la constatările aceluiași poet (Grigore Vieru, n.n.):

☞ *Lacrima iubirii nu este altceva decât starea ce păstrează frumusețea omului.*

☞ *Sunt om, pot iubi, deci pot totul* [1, p. 252].

Redactează, în limita unei pagini, un eseu nestrukturat cu tema: *Rozele, simbol al vieții și al morții*. (Subiect propus după studierea poeziei lui Al. Macedonski *Rondelul rozelor* – n.n.) [3, p. 237].

Dezvoltă, într-un eseu nestrukturat, afirmația lui Nichita Stănescu: *Fără Miorița noi n-am fi fost niciodată poeți* [2, p. 24].

Meditează, într-un eseu de o pagină, la tema: *Memoria istoriei îl ajută pe om să-și proiecteze o justă cale în viață* [2, p. 181].

IV. Formularea sarcinii

Care verb de comandă, dintre toate cele listate în taxonomia sarcinilor didactice + etcetera, ar fi mai potrivit și mai explicit pentru produsul numit *eseu*? Profesorul care vine cu oferta unei teme de eseu trebuie să îndeplinească în formula respectivă cei 3 parametri obligatorii docimologici:

- (1) **Ce urmează să facă elevul?** – *Să scrie, redacteze, elaboreze, alcătuiască un eseu*; acest verb se pune, de regulă, la imperativ, persoana a II-a, singular sau plural. Eventual, se cere ca elevul să respecte o structură sau să țină cont de anumiți parametri.

În cadrul acestei cerințe pot fi punctate mai multe operații, care vor dezvălui esența studiului independent și vor conduce elevul spre produsul final: de exemplu, să *aprecieze rolul, estimeze valoarea, argumenteze opțiunea, comenteze aserțiunea, interpreteze textul, explice gestul, compare textele, demonstreze apartenența, exprime esența, expună poziția, prezinte rolul, mediteze asupra citatului, reflecteze pe marginea afirmației, pornească de la proverbul, dezvolte imaginea, caracterizeze un personaj, fundamenteze ideea* etc. Aceste verbe au

forma unui mod personal (imperativ sau conjunctiv) sau a gerunziului (rarisim – a supinului), devenind componente circumstanțiale pentru verbul de bază și deseori răspunzând deja la întrebarea **Cum?**

- (2) **Cum** (în ce condiții sau circumstanțe) va realiza sarcina? – *Utilizând surse relevante pentru interpretarea subiectului; făcând referință la...* etc. Specificările din formularea sarcinii pot viza sursele, textele de reper, autorii la care se limitează cercetarea subiectului.

(3)

[Ce?] **Estimează**, într-un [Cât?] succint eseu, crezul artistic al lui Mihai Eminescu, [Cum?] **implicând** poeziile studiate și **răspunzând** la interogația retorică: *Unde vei găsi cuvântul/Ce exprimă adevărul?* din poemul *Criticilor mei* [1, p. 49].

[Cum?] **Utilizând** diferite surse de informație, [Ce?] **elaborați** un eseu despre munții în care ați dori să faceți o călătorie [5, p. 71].

- (4) **Cât** trebuie să scrie? – *În spațiul rezervat; în limita de N enunțuri, rânduri, pagini.* Este cerința frecvent ignorată sau trecută cu vederea, iar în asemenea cazuri, probabil, se presupune că elevul își dă seama cât trebuie să scrie sau volumul este absolut irelevant pentru evaluator.

V. Alegerea subiectului

Identificarea unei teme „frumoase” într-o formulă proaspătă ne inspiră uneori, dar asemenea oferte vor veni doar atunci când vom avea siguranța că elevii pot răspunde cerințelor standard. Subiectul care se propune nu poate fi întâmplător, el trebuie să se întemeieze pe ceea ce s-a studiat și să le permită elevilor care au înșușit conținutul unității **să demonstreze cunoașterea**

materiei evaluate, precum și **gradul în care posedă competențele specifice** ale disciplinei (unitățile de competență concrete vizate de curriculum și urmărite în această unitate de învățare).

Profesorul care propune subiectul de eseu se va asigura că acesta permite evaluarea materiei studiate în cadrul unității și nu depășește:

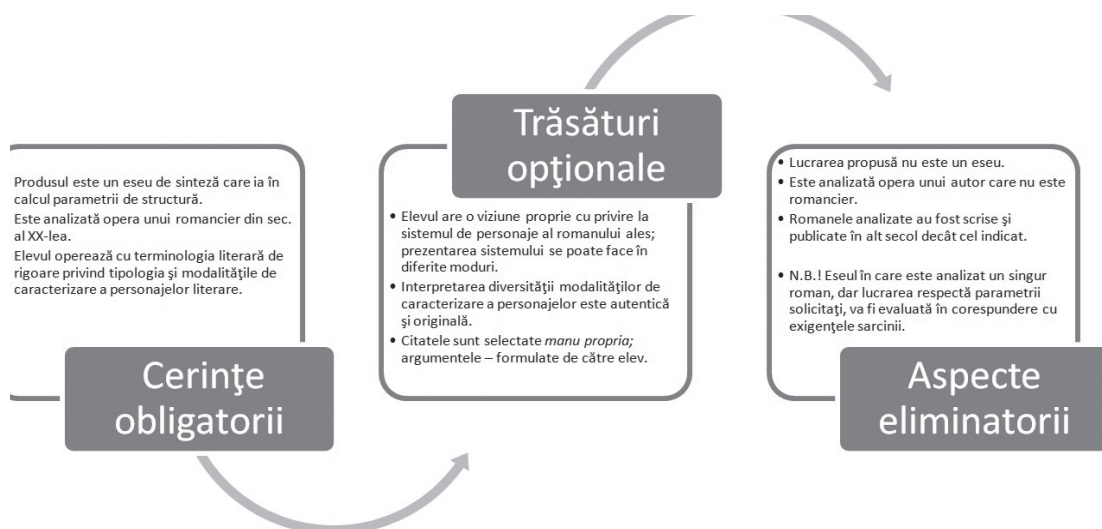
- (a) Cunoștințele factuale ale elevilor, reprezentate în curriculumul disciplinar prin unitățile de conținut, noțiunile și termenii-cheie, textele studiate anterior sau recent, precum și cele propuse pentru lectură independentă. În cazul când eseu se edifică pe un text propus la prima vedere, specificul lui literar va fi conform textelor deja studiate.

Într-o probă de evaluare este firesc să se solicite cunoașterea informației: a datelor, cuvintelor și termenilor, a detaliilor în raport cu anumite evenimente, a textelor studiate în clasă, a celor memorizate sau recomandate pentru lectură. Acest aspect trebuie să-și găsească reflecție în matricea de specificații (care nu este întocmită pentru uzul elevului), dar și în formularea subiectului sau a cerințelor față de produsul evaluabil.

- (b) Cunoștințele procedurale ale elevilor, datorită cărora ei operează cu tipologia textelor solicitate; aplică metodele, tehnicile și algoritmi de lucru cu textele, izvoarele sau documentele; își aleg strategiile de abordare a subiectului sau problemei.

Tot aici raportăm și cunoașterea regulilor de ortografie și punctuație studiate, pe care elevul știe să le aplice în procesul elaborării textului propriu, adică automat sau analizând cele scrise și procedând în cunoștință de situație.

Eventual, formula titulară ar putea include 1-2 termeni-cheie cu care s-a lucrat în cadrul unității. În același timp, subiectul propus nu va fi identic unei teme discutate anterior, cel puțin pentru a nu înlocui evaluarea



competenței de comunicare cu verificarea memoriei mecanice și reproducerea unor afirmații de gata.

De exemplu, la încheierea unei unități de învățare din modulul *Cititorul și universul artistic al personalității literare* la limba și literatura română în clasa a XII-a, profesorul intenționează să solicite redactarea unui eseu de sinteză cu privire la *Opere reprezentative din creația scriitorului studiat* [1, p. 34] sau *Stilul individual al scriitorului* [Ibidem].

Produsul solicitat: eseu de sinteză

Sarcina didactică: *Elaborați un eseu structurat de 1,5-2 pagini A4 cu privire la diversitatea modalităților de caracterizare a personajelor literare în opera unui prozator din sec. al XX-lea (la alegere), făcând referință la două romane studiate sau citite independent.*

Discuția prealabilă cu elevii ar facilita discriminarea între cerințele obligatorii și trăsăturile opționale/facultative, iar în acest context de învățare elevii vor avea

ocazia să înțeleagă și ce înseamnă „aspecte eliminatorii”. Bunăoară, în cazul nostru, redactarea unui rezumat sau comentariu literar al romanului, în loc de eseu, alegerea a două romane de autori diferiți sau a două romane ale unui autor din alt secol, precum și operarea cu un singur roman vor fi aspecte eliminatorii și lucrarea nu ar trebui acceptată, deoarece nu corespunde sarcinii.

VI. Prezentarea parametrilor textului solicitat

Această sarcină îi revine de cele mai dese ori profesorului, cu excepția cazurilor când se recurge la teste și sarcini de gata, formulate cu toată garnitura și accesoriile: parametrii produsului, baremul de corectare, grila de notare, schema de convertire a punctelor în note etc. Oricum, profesorii au acces la modelele din testele standardizate și se pot ghida de acestea, dar și experiența de predare în liceu contribuie profund la calitatea deciziilor pe care le ia evaluatorul. Bunăoară, cerințele pe care este obligat să le respecte elevul ar putea fi formulate astfel:

În eseuul tău, vei valorifica următorii parametri:

1. Alegerea argumentată a două romane din creația scriitorului, semnificative pentru tratarea subiectului dat.
2. Încadrarea a câte două personaje din textele nominalizate într-o tipologie cunoscută.
3. Prezentarea a patru procedee distincte de caracterizare a personajelor în romanele autorului ales.
4. Relevarea sistemului de personaje, în raport cu modalitățile de caracterizare, în baza unui text reprezentativ.
5. Exprimarea opiniei personale, susținute cu trei argumente textuale, în raport cu unul dintre personajele literare selectate.

În cadrul evaluării, se punctează și:

- ✓ Claritatea, veridicitatea, consecutivitatea ideilor; ilustrarea prin exemple a acestora.
- ✓ Constatarea aspectelor definitorii ale temei de realizat; reperarea datelor, informațiilor, faptelor elocvente; abilitatea de a sintetiza informații și de a le interpreta critic.
- ✓ Coerența ideilor, fluența exprimării.
- ✓ Așezarea în pagină, încadrarea în limitele de spațiu. [Adaptat după: 1, p. 129]

În încheiere: Nu-i putem cere profesorului să fie întotdeauna inventiv și creativ pe cont propriu, mai ales când oferta de literatură didactică asigură o varietate de resurse accesibile și validate (manuale de bază și alternative; auxiliare și ghiduri; caiete de exerciții și de teste etc.). În schimb, recomandăm ca, pentru probele de evaluare sumativă, profesorul să se asigure că a luat în considerare domeniile cognitive și i-a dat posibilitate fiecărui elev să realizeze tema în măsura posibilităților sale. Și astfel, prin scrierea ghidată a diverselor eseuri la diferite materii școlare, elevii își dezvoltă o competență de comunicare transdisciplinară, în care se reflectă:

- 1) cunoașterea și înțelegerea verbelor activității intelectuale;
- 2) aplicarea algoritmilor și respectarea structurilor solicitate;
- 3) redactarea produselor rezultate din realizarea activităților solicitate în context didactic sau științific.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristei T. et al. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Cartdidact, 2015.
2. Cristei T. et al. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Cartdidact, 2012.
3. Cristei T. et al. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Cartdidact, 2012.
4. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII. Chișinău: Lyceum, 2020.
5. Lungu Al. et al. Geografia fizică generală. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Litera, 2012.
6. Programa pentru examenul de bacalaureat la istoria românilor și universală. Pe: <https://ance.gov.md/content/programe-de-examene>



Olga COSOVAN

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Valorificarea limbii și educația estetică

CZU 37.015.3:811.135.1 |
doi.org/10.5281/zenodo.12578744

Rezumat: Dezvoltarea simțului estetic antrenează diferite materii școlare, pe prima linie fiind literatura, ca parte a studiului integrat limbă și literatură, educația plastică și educația muzicală. Dintre taxonomiile în uz, pe care se sprijină demersul didactic, taxonomia lui Krathwohl este o cale de acces spre perceperea și cultivarea esteticului. Deși este aproape ignorată contribuția limbii la educația estetică, asimilarea și, mai ales, practica func-

țională a limbii rezervă suficient loc pentru a aprecia frumusețea expresiei verbale și pentru creativitate lingvistică: cuvinte, forme, combinații de elemente, structuri sintactice, organizarea textului per ansamblu oscilează între frumos și urât. Din perspectiva educației estetice prin studiul limbii, nu e suficient să cunoști sensul sau sensurile unui cuvânt, sinonimele posibile sau antonimele, trebuie să-i dezvolpezi conotațiile în combinatorică și să poți construi, din același material lingvistic, texte care surprind și impresionează.

Cuvinte-cheie: educație estetică, taxonomia lui Krathwohl, context, cuvânt, sens, sinonimie, combinatorică.

Abstract: The development of an esthetic sense involves various school subjects, the first of which would be Literature (as part of the integrated study of language and literature), Plastic Education, and Musical Education. From the currently applied taxonomies on which teaching is based, Krathwohl's taxonomy may be best seen as a path towards the perception and cultivation of esthetics. Despite the fact that the contribution of language to esthetic education tends to be almost totally ignored, the assimilation and especially the functional practice of language reserve enough space for the appreciation of the beauty of verbal expression and for linguistic creativity: words, forms, combinations of elements, syntactic structures, and text organizing in general oscillate between the beautiful and the ugly. From the perspective of esthetic education through the study of language, it is not sufficient to merely know the meaning(s) of a word along with its possible synonyms and antonyms; what one needs to be able to do is to develop connotations in combinations and to construct from the same linguistic material texts that will surprise and impress.

Keywords: esthetic education, Krathwohl's taxonomy, context, word, meaning, synonymy, combinatorics.

Concepția dezvoltării curriculumului școlar, publicată recent, include în secțiunea *Profilul de formare al absolventului din învățământul primar, gimnazial și liceal* orientarea spre educarea elevilor "proactivi, disponibili de a aborda sarcini variate și de a manifesta simțul estetic (s.n.) și critic" [7, p. 11]. Probabil, intenția de a forma și a dezvolta simțul estetic, bunul-gust este constantă în educație, în diferite timpuri și diferite sisteme. Sunt elaborate obiectivele, principiile, strategiile educației estetice (1), la nivel declarativ în curricula sunt evidențiate unele momente esențiale:

Limba și literatura română, gimnaziu:

- unitate de competență: *Utilizarea eficientă a scrisului prin structurarea corectă și estetică a textelor;*
- activități de învățare: *Activizarea experienței estetice și de viață în procesul interpretării textului literar* [4];

Limba și literatura română, liceu:

- unitate de conținut: *Expresionismul. Estetica expresionismului românesc. Autori și opere de referință;*

- unitate de conținut: *Universul artistic al scriitorului (viziuni estetice, genuri, specii reprezentative, teme dominante)* [5];

Educația muzicală:

- unitate de competență: *Formularea aprecierilor estetice despre diversitatea muzicii contemporane (curente, stiluri, formații ș.a.) în raport cu diferite fenomene ale vieții și domenii de activitate umană;*
- produse evaluabile: *judecăți estetice referitoare la diversitatea muzicii contemporane* [2];

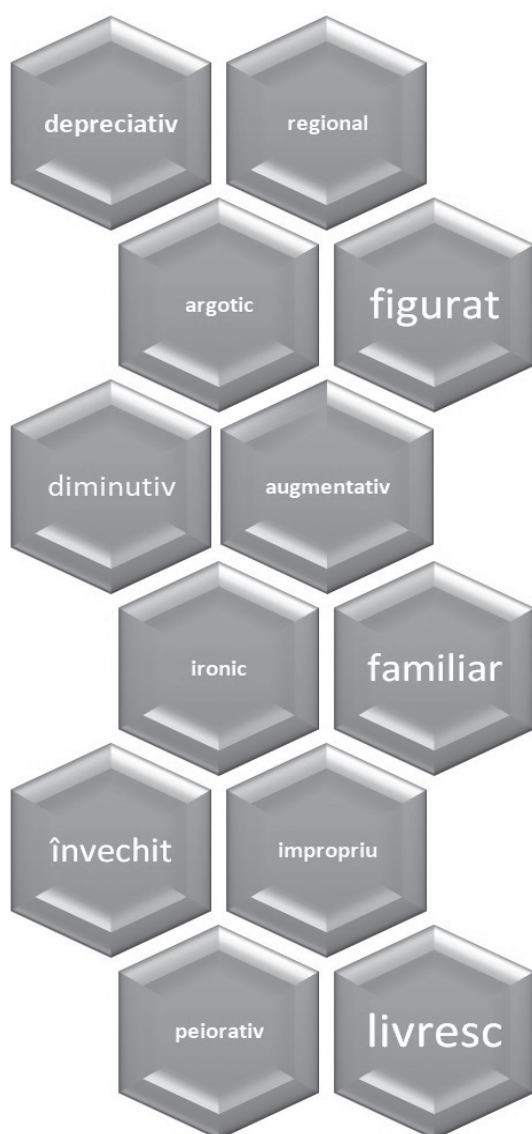
Educația plastică:

- competență specifică: *Exprimarea de sine prin creații vizual-plastice, demonstrând creativitate și gust estetic;*
- unități de conținut: *Design și estetica produsului. Proiectarea unor produse. Crearea produselor artistice* [3].

Acestea sunt reperele vizibile și legale pentru educația estetică în limitele curriculumului. Sunt piesele oarecum dispartate ale unui puzzle, dar nu putem diminua nici impactul pe care l-ar putea avea celelalte materii

școlare, nici contribuția educației nonformale și informale. Totuși considerăm că un liant esențial al educației estetice este limba, iar studiul ei, integrat cu studiul literaturii, permite, pe de o parte, verbalizarea aceluși simț estetic, nu doar prin interjecții și mimică: interesul, mirarea, încântarea, admirația, promovarea valorilor apreciate nu se rezumă la "o!" și "wow!". Pe de altă parte, limba însăși păstrează și dezvoltă unități și structuri marcate de frumusețe și expresivitate, iar identificarea, decodarea, analiza și dezvoltarea valorilor estetice ale textului rostit sau scris creează, pentru fiecare vorbitor individual, etalonul de text frumos. Anume din acest considerent memorăm fără să ni se ceară fragmente de texte poetice și în proză, ne oprim să ascultăm un interviu sau un comentariu, repetăm versurile unui cântec – textul ne captează sau ne face să-l ignorăm.

În ce măsură subiectele de limbă au deschideri autentice pentru educația estetică? Studiile de lingvistică, manualele și curriculumul scot în evidență rareori și nesistematizat unele subiecte orientate spre estetica limbajului: valorile stilistice ale părților de vorbire [4], actualizarea valorilor stilistice ale părților de vorbire în contexte relevante, valori stilistice ale semnelor de punctuație, valorificarea estetică a faptelor de limbă studiate etc. Or, educația estetică prin studiul limbii nu se manifestă în memorarea citatelor sau a textelor poetice despre limbă, nici în declarații despre bogăția și frumusețea limbii materne. Cu toate conținuturile specificate de curriculum, ea iese de pe traseul clar și uzual al taxonomiei lui Bloom și se subordonează taxonomiei lui Krathwohl. Pentru educația estetică, proces complex cu limite incerte, nu este atât de important ca elevul să cunoască ceva despre un text, o imagine, o lucrare muzicală, cât să ia contact cu acea lucrare, cu faptele de limbă, să-și conștientizeze atitudinea, să-și cultive gustul, să promoveze ceea ce consideră valoare.



Privite din acest unghi, subiectele de limbă se încadrează în taxonomia lui Krathwohl, parcurgând calea de la receptare la (auto)caracterizare [6, pp. 63-64]. Vom ilustra prin exemple uzuale pentru studiul limbii și literaturii, structurând demersuri pentru trei tipuri de unități, și anume: cuvinte luate aparte, sintagme și texte întregi.

Receptarea, ca un prim pas al taxonomiei lui Krathwohl, presupune ca elevul să audă sau să vadă scrise unitățile de vocabular din diverse straturi și domenii, expresii și texte întregi. Pasul al doilea – **răspunsul** – presupune reacția imediată la unitățile respective. Catalogând cuvintele drept neologice, livești, rare, poetice, învechite, regionale etc., expresiile – drept originale sau calchiate, pline de umor sau caustice, iar textele – drept senine sau luminoase, (prea) dulci sau încifrate etc., ne conturăm o atitudine față de acestea. Etapa de **valorizare** implică preluarea activă a unităților respective: introducem în vocabularul nostru cuvinte și expresii care ne-au impresionat, cităm secvențe de texte, explicăm și recomandăm ceea ce credem că este valoros. Etapa calitativ superioară – **organizarea** – presupune, în raport cu frumusețea limbii, cercetarea, acumularea unităților de vocabular sau a expresiilor, structurate într-un anume câmp lexical; în raport cu textele, lectura textelor care au anumite similitudini. Etapa finală a taxonomiei lui Krathwohl este **caracterizarea**. Vorbitorul devine promotor conștient al unei maniere de comunicare lingvistică, acceptă sau respinge serii de cuvinte existente, contribuie la introducerea, rodarea, uzul unor cuvinte și expresii, pe care dânsul le consideră conforme cu statutul și felul său de a fi.

Cunoașterea și completarea permanentă a vocabularului activ al elevului se realizează pe numeroase căi, de la studii și lecturi obligatorii până la vizionarea emisiunilor, a filmelor, comunicarea cu semenii, lectura textelor de orice tip. Este important ca receptarea să se

producă, iar cuvântul să fie observat. O reacție firească a persoanei instruite e să se întrebe ce înseamnă cuvântul, ce conotații are și în ce contexte s-ar putea utiliza. Pentru cei care și-au făcut un deliciu din lecturarea articolelor de dicționar perspectiva de a descoperi cuvinte necunoscute, marcate stilistic este reală. Iar varietatea mărcilor stilistice este impresionantă (A se vedea figura alăturată).

Astfel, lectura unui articol din dicționarul explicativ sau din dicționarul de sinonime scoate în relief prezența unor cuvinte pe care fie nu le cunoșteam anterior, fie nu le utilizam. De exemplu, adjectivele *blând* și *feroce* ascund în lista de sinonime termeni pe care nu i-am observat și nu i-am utilizat anterior, s-ar putea să nu-i utilizăm nici după ce îi cunoaștem, dar e normal să avem o reacție la contactul cu această serie de sinonime. Lăsăm la discreția cititorilor să conștientizeze reacția imediată proprie la sinonimele propuse.

BLÂND adj., adv. **1.** adj. blajin, bun, domol, pașnic, (livr.) mansuet, (reg.) pășin, (inv.) lin. (*Om ~.*) **2.** adj. calm, domol, lin, liniștit, moderat, molcom, potolit, ușor. (*Vânt ~; ploaie ~.*) **3.** adv. lin, ușor, (inv. și pop.) molcomiș. (*Seara coboară ~.*) **4.** adj. moderat, potrivit, temperat, (fig.) dulce. (*Climă ~.*)

FEROCE adj., adv. **1.** adj. animalic, bestial, fioros, sălbatic. (*Un act ~.*) **2.** adj. barbar, crud, inuman, nemilos, neomenos, sălbatic, (inv.) vărvăresc, (fig.) dur. (*Un procedeu ~.*) **3.** adj., adv. aprig, aspru, barbar, brutal, câinos, crâncen, crud, crunt, cumplit, fioros, hain, inuman, necruțător, neiertător, neîmblânzit, neînduplecat, neîndurat, neîndurător, nemilos, neomenos, neuman, rău, sălbatic, sângeros, violent, (livr.) sanguinar, (inv. și pop.) nășilnic, (inv. și reg.) tare, (reg.) pogan, (Mold. și Bucov.) avan, hapsân, (inv.) jestoc, neomenit, sanguinic, sălbăticos, sireap, (fig.) dur, negru. (*Om ~; se poartă ~.*)

Respectarea taxonomiei lui Krathwohl pentru educația estetică aici va impune discernământ în utilizare. Nu tot ce este declarat sinonim este perfect substituibil în orice context, iar mărturia bogăției și frumuseții limbii este potrivirea cuvintelor la situația de comunicare, intenție și context. Oricât de instruit, cititorul acestor articole va avea ocazia să descopere cuvinte pe care nu le-a cunoscut anterior sau despre care se va întreba cine le va fi folosind, ce caută ele în dicționarele academice.

E aceeași reacție la formațiile ocazionale, recente, marcate de creativitatea lexicală a vorbitorilor, iar exercițiul de descifrare merită toată atenția, deoarece înțelegem că acestea se sprijină pe o metaforă lingvistică sau chiar ascund o zeflemea: ce e cu unități ca *pișcotar*

sau *chinezărie* în româna actuală?

Cităm din dicționarul de cuvinte recente:

pișcotar – mâncător de pișcoturi la lansări de carte.

Și din dicționarul urban:

pișcotar – persoană care nu ratează food-bar-ul la evenimente mondene, ba chiar și-a făcut o meserie din a veni la conferințe de presă, vernisaje, lansări, pentru a se ghiftui la bufet. Uneori, dacă poartă o geantă încăpătoare, ia și pentru acasă...

Exemplu: – *Plictis maxim la vernisaj. Mai era și plin de pișcotari!*

Și din dexonline:

Chinezărie, chinezării, s. f. (Fam.) Obiect (de artă) chinezesc sau migălos lucrat.

Chinezărie, chinezării, s. f. (Fam.) Obiect de proastă calitate, care se strică repede. ♦ (p. ext.) Lucru prost făcut.

Chinezărie s.f.

1. (Prt) Prescripție sau mod de a proceda (birocratic) complicat, cu formalități ce par sau sunt inutile, complicate, absurde.
2. Lucru absurd: absurditate.
3. (Fam.) Obiect (de artă) chinezesc.
4. (Fam.) Obiect (de artă) lucrat minuțios, cu migală.

Vorbitorul de limbă română va ignora sau va utiliza aceste unități expresive, în contexte adecvate, dar mai întâi trebuie să le descopere existența și să-și identifice relația cu ele. Le va încadra în propriul vocabular? În ce situații de comunicare?

O reacție similară o avem și la numele proprii, care, în esență, ar trebui să fie încărcate de potențial estetic. În cazul numelor de familie, al poreclelor nu putem interveni, însă alegerea prenumelor, combinarea lor cu numele de familie, alegerea denumirilor de străzi, piețe, localuri, a denumirilor comerciale are în vizor adecvarea și expresivitatea. Iar în interculturalitatea lumii contemporane, surprizele de combinatorică, precum și preluarea unor nume străine sunt frecvente. Oprindu-ne în fața unui nume neobișnuit pentru comunitatea noastră, îl catalogăm drept exemplu de sonoritate sau de absurditate; îl "distribuim" sau îl comentăm, stabilim pentru noi înșine ce e frumos ca expresie verbală și ce nu e. În varii contexte, atestăm combinații bizare în denumirile de străzi, localuri, produse etc.

În aceeași ordine de idei, locuțiunile, expresiile, secvențele de discurs repetat pot contribui la expresivitatea textului, îl pot face pitoresc sau greoi. Primul pas este acela de cunoaștere a unităților respective (și aici, din ceea ce se observă, avem curențe). Numeroase expresii

frazeologice, pline de savoare, nu sunt nici cunoscute, nici utilizate de elevii contemporani. Or, fiecare dintre ele conservă o imagine egală cu o operă de artă. Vom cita doar câteva din seria celor alcătuite cu substantivul *făină*, cuvânt din vocabularul fundamental și, respectiv, cunoscut tuturor vorbitorilor. Nu putem spune același lucru despre compusele, locuțiunile, expresiile și proverbele cu acest substantiv:

Făină zero-zero, trei zerouri, trei nule = făină de grâu de foarte bună calitate, măcinată fin.

Făina orbului = pulberea cea mai fină din făină.

Făina-diavolului = lucru dobândit pe căi necinstite.

Făina-diavolului degrabă merge în tărâte = lucrul câștigat pe căi necinstite se pierde ușor.

De aceeași (sau de o) făină (cu cineva) = de aceeași categorie (cu cineva).

A se uita cu un ochi la făină și cu altul la slănină = a fi sașiu.

Altă făină se macină acum la moară! = S-a schimbat situația.

A-i trece (cuiva) făina prin traistă = A îmbătrâni [Sursa: MDA 2, 2010].

Expresiile, proverbele, citatele pe care le utilizăm coerent și la locul potrivit sunt partea vizibilă a educației estetice prin limbă. Le putem accepta sau respinge, utiliza cu intenția de a ne face expresiv discursul sau pentru a-i conferi tonalități solemne ori ironice, dar mai întâi trebuie să le cunoaștem ca entitate, să le descifrăm și să le încadrăm în sistemul propriu de valori lingvistice. Filtrele virtuale, pe care le avem în contextul educației, instalează discernământul în utilizarea cuvintelor, expresiilor, al posibilei lor combinări.

Educația estetică spre care tindem prin abordarea unor texte și prin producerea lor este tributară reacției pe care o avem la primul contact cu o secvență. Recepțarea textelor – a unui spectru larg de autori și opere, de varii genuri și specii – este acel prim pas. În acest caz, studiul limbii și literaturii trebuie să ofere oportunitatea de a contacta cu texte scrise bine, nu atât recunoscute pentru conținutul lor ideatic, cât pentru frumusețea limbii. Și aici ne referim la tot ce este expresiv stilistic, cu toate abaterile cantitative și calitative de la normă, cu elementele ludice pe care le descoperim și le reținem. Răspunsul este memorarea aproape involuntară a textului, ca să urmeze descoperirea altor texte de același autor, promovarea și valorificarea lor. Vom cita o singură poezie de Aureliu Busuioc, în speranța că ea va chema pe masa de lucru a elevului, în clasă și în bibliotecă, alte texte semnate de același autor. Minimalismul lexical tot poate fi estetic.

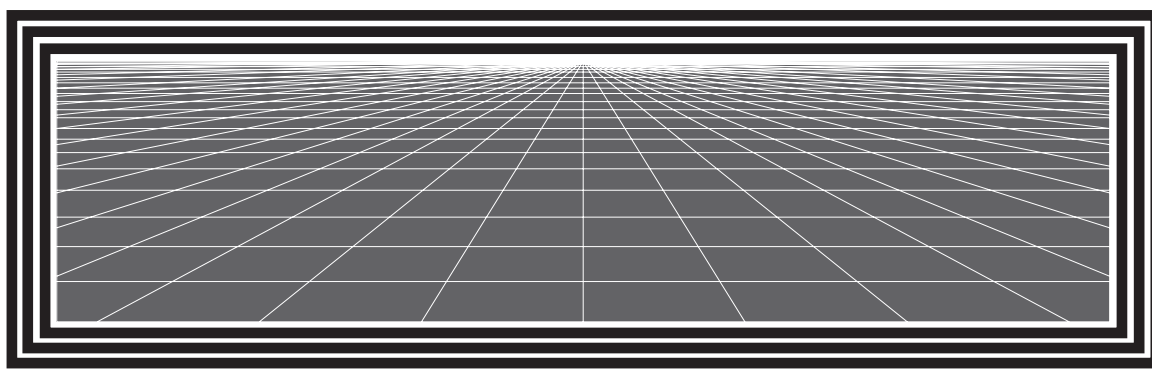
IMPRESIONISTĂ

Culorile se-amestecă, se sting,
se suprapun, se-adună, se confruntă,
se liniștesc,
și-n îndârjire cruntă
se nimicesc,
și iarăși calme – ning.
Se risipesc pestrîi pe năruiri
de ce-a fost gând
sau doar o tresărire,
o stare doar,
o vrere doar,
o fire,
năluca unei simple ne-mpliniri.
Se-nvălmășesc vrăjmașe,
se demit,
și se adună iar și se destramă:
o veselă, întremătoare dramă
din viața ne-ncepută-a unui mit.
Și, ca un film abia dezvoltat,
la soare,
brusc,
își dezvelesc buchetul.
Și iar adoarme-n umbră șevaletul
de albul crud al pânzei luminat.

În încheiere: Nu toate materiile școlare însă au același potențial sau aceleași deschideri pentru educația estetică. Să ne oprim în fața unei imense frumuseți care este limba – a vorbi și a scrie frumos nu este caligrafie sau articulație, este cunoaștere și valorificare, este potrivirea elementelor și creativitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș C. Reconsiderări privind obiectivele educației estetice. În: *Limba română*, nr. 3, 2014.
2. Educație muzicală. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-8. Chișinău: Lyceum, 2020. 80 p.
3. Educație plastică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-7. Chișinău: Lyceum, 2020. 72 p.
4. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chișinău: Lyceum, 2020. 176 p.
5. Limba și literatura română. Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 148 p.
6. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf



EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Valențele interdisciplinare ale competenței interculturale

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.12578597



Ana-Maria ANDRIOAIE

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Rezumat: Articolul prezintă competența interculturală în calitate de competență-cheie, transversală și integrată. Teatrul, ca metodă activ-participativă și experiențială, poate fi utilizat pentru formarea competenței interculturale la liceeni.

Cuvinte-cheie: competență interculturală, competență transversală, competență integrată, interdisciplinaritate.

Abstract: The article presents the intercultural competence as a key competence and a transversal and integrated one. As an active-participative and experiential method, drama can be used to develop the intercultural competence in high-school students.

Keywords: intercultural competence, transversal competence, integrated competence, interdisciplinarity.

Formarea competenței interculturale în contextul utilizării tehnologiilor informaționale este strâns legată de fenomenul globalizării și de cel al societății cunoașterii. Educația, ca subsistem social, nu poate rămâne indiferentă față de dinamismul cunoașterii, al științei, al tehnologiei și al culturii și, din acest motiv, trebuie să își orienteze demersurile spre viitor. Accesul universal la informație și cunoștințe, precum și respectul față de diversitatea culturală și lingvistică sunt doi dintre cei patru piloni principali ai societății cunoașterii, conform UNESCO. Pornind de la cei patru piloni principali ai societății cunoașterii, se desprind două concepte esențiale: *școala viitorului* și *școala pentru toți*. Aceste reorientări conceptuale au misiunea de a schimba paradigma educațională tradițională într-una modernă, caracterizată de pedocentrism și democratism pedagogic, ținând cont de principiul educației permanente, prin promovarea comunicării, cooperării, colaborării, gândirii critice, creativității, cetățeniei active, cetățeniei democratice, multi- și interculturalității, dezvoltării durabile, dar și a noilor tehnologii de informare și comunicare (NTIC), care înglobează totalitatea resurselor multimedia utilizate în procesul instructiv-educativ [1, p. 314]. În plus, aceste noi orientări educaționale impun integrarea

educației formale cu educația nonformală și cea informală, extinderea și diversificarea situațiilor de învățare, promovarea cetățeniei active și a dialogului intercultural, evitarea omogenizării și încurajarea diversității. Educația are datoria de a răspunde provocărilor din societate. „Cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situații monoculturale” [5, p. 73]. În viitor, educația trebuie să cunoască multiple valențe culturale, ținând cont de complexitatea mediului social.

Ca răspuns la această evoluție rapidă a societății și la problematica tot mai complexă a lumii contemporane, prevăzute inclusiv în programul UNESCO, a apărut un grupaj de dimensiuni ale educației, cunoscute sub denumirea de *noile educații*, care își propun să producă schimbări la nivelul acțiunilor instructiv-educative, pentru a răspunde exigențelor lumii contemporane, prin promovarea unei educații bazate pe învățare de tip creativ-inovator, cu caracter participativ, anticipativ, prospectiv, care să fie adaptabilă la diverse tipuri de situații de viață. Educația interculturală își găsește locul în galeria noilor educații, deoarece vizează atingerea finalităților educației pentru diversitate. Educația interculturală este subordonată și conceptului de *educație globală*, care

se fundamentează pe nevoia de dezvoltare a unei atitudini pozitive a tinerilor față de fenomenul globalizării, necesitând o abordare pedagogică interdisciplinară, transdisciplinară și integrată a conținuturilor învățării, din perspectiva unei multitudini de obiecte de studiu.

Consiliul Uniunii Europene definește competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții ca fiind o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini. Competențele-cheie sunt „acele competențe, de care au nevoie toți cetățenii pentru împlinire și dezvoltare personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care ține seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități” [6, p. 7].

Competențele transversale sunt definite ca „achiziții valorice și atitudinale care depășesc un anumit domeniu program de studiu și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională” [7, p. 130].

Competențele integrate sunt definite de către L. Ciolan ca fiind subscrise temelor cross-curriculare, „pentru a căror formare/dezvoltare nu mai sunt suficiente cadrele unei anumite discipline. Astfel, competențele de grad înalt, precum luarea de decizii, competențele antreprenoriale, comunicarea interculturală etc., pot conduce la apariția unor teme sau proiecte integrate, situate dincolo de disciplinele tradiționale” [4, p. 190]. Competențele integrate, alături de cele transversale, competențele-cheie și cross-curriculare, stau la baza abordării interdisciplinare a conținuturilor curriculumului, deoarece apar transferurile metodologice și conceptuale dintr-o disciplină în alta [7, p. 125].

Competența interculturală este definită ca „un ansamblu de cunoștințe și deprinderi în măsură să-i permită individului relaționarea, comunicarea și integrarea cu succes în diferite tipuri de comunități” [4, p. 74], în timp ce interculturalitatea este „un instrument semnificativ de apropiere a educației de viața de zi cu zi, de problemele lumii reale” [4, p. 74].

Competențele interculturale se caracterizează prin complexitate și, așadar, pot fi formate printr-o varietate de discipline studiate pe parcursul ciclului liceal. Nicio disciplină școlară studiată la nivel liceal nu poate pretinde exclusivitatea asupra formării competenței interculturale. Prin urmare, aceasta trebuie studiată și predată în mod integrator. Conform lui L. Ciolan, „curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt, de regulă, formate separat, în interiorul altor discipline. Aceste teme sau competențe

au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini” [4, p. 118]. Temele cross-curriculare se centrează pe dezvoltarea personală și socială a elevilor, impun crearea unor experiențe diverse de învățare plasate în contexte educaționale concrete și variate. Același cercetător menționează relevanța abordării curriculumului integrat prin teme cross-curriculare, care „au un caracter transversal, trec dincolo de granițele disciplinelor școlare tradiționale și propun formarea unor competențe și/sau valori fundamentale pentru viața de zi cu zi” [4, p. 172].

Temele cross-curriculare abordează realitățile sociale, politice, economice și culturale ale societății contemporane, care, la rândul lor, sunt studiate prin noile educații. Având în vedere complexitatea lor, temele cross-curriculare solicită o nouă abordare în ceea ce privește proiectarea, dezvoltarea, implementarea și evaluarea curriculumului. Același autor menționează o serie de etape de parcurs de către cadrele didactice care doresc să abordeze o temă cross-curriculară:

1. Identificarea/selectarea temei, care trebuie să reflecte interesele grupului de elevi și să fie suficient de cuprinzătoare pentru a permite dezvoltarea unor activități de învățare diverse;
2. Identificarea asociațiilor semnificative și realizarea unei imagini globale asupra temei prin identificarea legăturilor pe care fiecare disciplină de studiu le poate avea cu tema pusă în discuție;
3. Definirea rezultatelor așteptate (obiective, competențe, valori, atitudini), pe care elevii le vor dobândi la finalul studierii temei, cu accent pe aplicarea cunoștințelor și a deprinderilor dobândite în situații noi și pe capacitatea acestora de a se combina pentru a realiza o sarcină, pentru a descoperi o soluție sau pentru a înțelege și explica o situație;
4. Planificarea timpului în interiorul orarului școlar;
5. Colectarea/mobilizarea resurselor necesare, precum literatura scrisă, resursele audiovizuale, mass-media și internet, obiecte, materiale informative/promoționale, persoane-resursă, note de teren etc.;
6. Proiectarea de activități/experiențe de învățare atractive și relevante și planificarea riguroasă a activităților care să asigure continuitatea și coerența întregului proiect;
7. Desfășurarea activității culminante – de regulă, sub forma unui eveniment – și evaluarea finală a temei, pentru a marca progresul elevilor, cu ajutorul metodelor alternative sau complementare de evaluare, cum ar fi: observația sistematică, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea [4, pp. 236-250].

Activitățile de învățare centrate pe formarea com-

petenței interculturale sunt bazate pe: recunoașterea/conștientizarea diversității și respectul față de cultura celorlalți; recunoașterea și promovarea interacțiunilor din interiorul aceleiași culturi sau între culturi diferite; provocarea schimbărilor și a interacțiunilor între diferitele reprezentări și situații de referință; promovarea dialogului între diferitele culturi și subculturi; conștientizarea creșterii interdependențelor dintre popoare și națiuni; dezvoltarea abilităților de comunicare; conștientizarea drepturilor și a datoriilor pe care le avem unii față de ceilalți; învățarea alături de ceilalți [3, p. 38].

Transpunerea în practică a acestei competențe interdisciplinare aduce în prim-plan conținuturi curriculare specifice unei game largi de discipline studiate în ciclul liceal: *Limba și literatura română, Literatura universală, Limba engleză, Limba franceză, Limba latină, Logica, argumentarea și comunicarea, Psihologia, Sociologia, Filozofia, Studiile sociale, Religia, Istoria, Geografia, Educația muzicală, Educația vizuală, Educația artistică, Consilierea și orientarea*.

Teatrul, ca metodă de învățare, întrunește toate condițiile pentru a implementa principiile educației interculturale și pentru a dezvolta competențele interculturale, îndeosebi în rândul adolescenților. În calitate de metodă activ-participativă, teatrul creează un mediu comun de reflecție și de acțiune, în care participanții se pot exprima, pot crea și învăța împreună. Mai mult, acesta stimulează interesul, curiozitatea, spontaneitatea, deschiderea la nou și creativitatea elevilor. Prin implicarea activă a formabililor, această metodă se bazează pe principiile paradigmei constructiviste.

În vederea formării competenței interculturale, pot fi utilizate două forme ale teatrului ca metodă de învățare experiențială: teatrul-forum și teatrul-ziar. Cele două metode au în comun implicarea activă a participanților și capacitatea de a stimula gândirea critică a spectatorilor, care sunt antrenați în trăiri afective puternice, cu potențial de schimbare a atitudinilor și, ulterior, a comportamentelor. Prin punerea în scenă a unor situații-problemă reale, care pot fi întâlnite cu ușurință în realitatea imediată, are loc schimbarea la nivelul mentalității și al atitudinilor legate de anumite etnii, culturi sau confesiuni. Astfel, se produce o deschidere autentică înspre alteritate, se promovează acceptarea acesteia și respectul față de diversitate.

Teatrul-forum [2] este o formă de teatru social. Obiectivul său constă în eliberarea celor marginalizați din situații de opresiune bazate pe diferite criterii (gen, etnie, vârstă etc.). Scenariul inițial are ca punct de plecare o situație reală de discriminare, care a fost observată în realitatea imediată sau chiar trăită de către autorii scenariului. Opresiunea presupune existența unui opresor, care deține autoritatea de a acționa în mod negativ asupra opresatului, reprezentat în mod frecvent

de o persoană lipsită de capacitatea de apărare. Actorii interpretează scenariul inițial, în care opresatul este marginalizat sau suferă din cauza acțiunii opresorului sau a lipsei de acțiune din partea personajelor secundare. Ulterior, spectatorii devin *spect-actori*. Ei renunță la rolul de martori sau receptori pasivi. Spect-actorii pot opri interpretarea, pot propune schimbări și pot urca pe scenă pentru a-și susține ideile. Astfel, fiind pus în situația de a acționa, noul actor are toate premisele pentru a-și schimba haloul afectiv și chiar pentru a se angaja în transformarea societății.

Ca metodă dactiv-participativă de formare a competenței interculturale, teatrul-forum poate fi folosit pentru a schimba mentalități și atitudini prin participarea intensă la fenomenul artistic. Spect-actorii, care participă la rescrierea scenariului, nu au nevoie de pregătire artistică anterioară. Ei urcă pe scenă pentru a schimba cursul acțiunii, demarând o reconstrucție interioară, prin prisma unor evenimente observate sau trăite de către ei înșiși. Respectul față de diversitate și echitatea, ca dimensiuni ale educației interculturale, pot fi formate prin această formă de teatru interactiv.

Formarea competenței interculturale poate fi exemplificată printr-o piesă de teatru-forum, care a fost creată de către elevi și cadrul didactic cu scopul de a dezvolta atitudinea de toleranță în rândul elevilor participanți. Piesa de teatru a ilustrat discriminarea pe motive etnice a unei eleve și a urmărit eliminarea comportamentelor discriminatorii în rândul elevilor participanți. În scenariul co-creat de către elevi, personajul principal (opresatul) este o adolescentă, o elevă nevoită să se mute la Bacău din cauza cutremurelor care s-au produs la granița dintre Turcia și Siria pe 6 februarie 2023. În orașul cel nou, adolescența merge la o școală unde nu este acceptată din cauza faptului că este de o altă cultură și religie decât cea a majorității, fapt evidențiat și prin felul în care se îmbracă.

Piesa a avut trei scene: 1. ziua de naștere a unei colege de clasă; 2. ora de religie și 3. ora de educație fizică, eleva fiind discriminată în toate cele trei contexte socioculturale. După ce actorii au interpretat cele trei scene, spect-actorii au realizat intervenții, iar la final actorii și spect-actorii au reușit să elimine comportamentele discriminatorii.

Valențele interdisciplinare ale competenței interculturale au fost valorificate în mod explicit prin conținuturi curriculare specifice ariei curriculare *Consiliere și orientare* (scena 1), disciplinei *Religie* (scena 2) și disciplinei *Educație fizică* (scena 3). Înțelegerea contextului discriminării depinde de noțiuni specifice ariei curriculare *Om și societate*, care fac referire la utilizarea eficientă a conceptelor specifice științelor sociale pentru cunoașterea și explicarea unor fapte, evenimente, procese din viața reală, rezolvarea unor

situații-problemă, cooperarea în cadrul diferitelor grupuri, manifestarea unui comportament social activ și responsabil, participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității, relaționarea pozitivă cu ceilalți, dar și asumarea toleranței etnice, religioase și culturale.

Teatrul-ziar [8], ca metodă de învățare experiențială de formare a competenței interculturale, are scopul de a încuraja implicarea și interesul față de anumite subiecte sau tematici expuse printr-o reprezentare artistică. Ca și în cazul teatrului-forum, această reprezentare expune situații de opresiune din viața de zi cu zi, cu protagoniști care aparțin unor grupuri opresate. Spre deosebire de metoda anterioară, teatrul-ziar abordează tematica sau subiectul de interes exact așa cum apare în mass-media – ziare, rapoarte, reviste, statistici, reportaje sau alte surse. Informațiile prezentate de mass-media sunt analizate și procesate printr-o perspectivă alternativă cu ajutorul unei piese de teatru, pentru a invita audiența la reflecție critică. Piesa de teatru este urmată de evaluarea impactului acesteia, prin intermediul unei discuții cu publicul, mediate de un *joker*.

Ca metodă activ-participativă de formare a competenței interculturale, teatrul-ziar este o modalitate creativă și complexă de interpretare a unor evenimente documentate, din viața reală. Scenariul și tehnica artistică specifică (sau combinațiile între tehnici) au capacitatea de a crea trăiri intense în rândul elevilor-spectatori. Discuțiile ulterioare cu publicul, mediate de un *joker*, urmăresc decentrarea axiologică a spectatorilor, relativizarea propriilor concepții și eliminarea prejudecăților. Respectul față de diversitate și echitatea, ca dimensiuni ale educației interculturale, pot fi formate prin această formă de teatru.

Piesa de teatru-ziar *Intercultural Misunderstandings* a fost creată și interpretată de către o clasă de elevi în timpul orei de curs de limba engleză. Piesa a evidențiat rolul elementelor lingvistice specifice limbii engleze în cadrul comunicării interculturale. Aceasta a avut trei scene, care au reliefat conflicte din viața reală, cauzate de diferențele culturale dintre interlocutori.

Prima scenă a ilustrat rolul contextului sociocultural în comunicarea interculturală, materializat în valorizarea diferită a relațiilor de autoritate în cultura chineză și cultura americană. Scena a doua a exemplificat componenta pragmatică a competenței de comunicare interculturală, aducând în prim-plan aceeași expresie ("It's fine"), care este utilizată în sens denotativ în cultura olandeză, dar are sensul opus în cultura britanică. Scena a treia a ilustrat componenta sociolingvistică a comunicării interculturale, dramatizând limitele acceptabile ale ironiei în cultura australiană și cultura thailandeză.

Prin intermediul teatrului-ziar s-a promovat dispo-

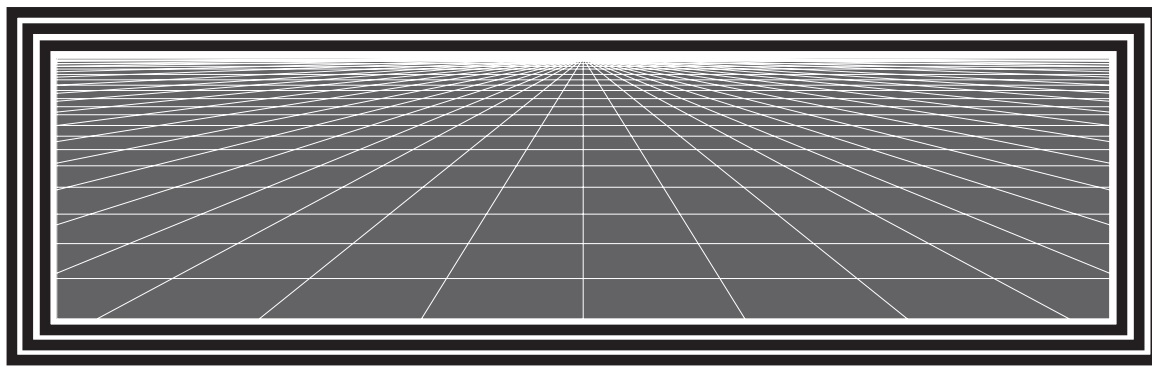
nibilitatea pentru acceptarea diferențelor și pentru manifestarea toleranței prin abordarea critică a diferențelor și a stereotipurilor culturale și s-a format competența specifică privind participarea la conversații cu folosirea unui limbaj adecvat contextului și respectându-se convențiile folosite în conversație, precum și normele sociale și culturale.

În concluzie: Teatrul, ca metodă de învățare activ-participativă și experiențială, poate contribui la formarea competenței interculturale în rândul elevilor de liceu. Teatrul-forum și teatrul-ziar pun în practică conceptele specifice pedagogiei constructiviste și noilor direcții în proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național.

Activitățile didactice care au drept obiectiv formarea competenței interculturale trebuie să implice o perspectivă pedagogică complexă, caracterizată printr-o abordare transversală (în toate ariile curriculare) și longitudinală (aplicabilă tuturor disciplinelor de studiu), prin valorificarea complementarității dintre cele trei forme ale educației (formală, nonformală și informală) și prin traversarea întregului mediu educațional în totalitatea componentelor sale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. et al. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. 4: M-O. Pitești: Paralela 45, 2015. 570 p.
2. Borș O. Teatru forum. Ghid. Pe: <https://bit.ly/4aL6cmL> (Accesat la 18.07.2022)
3. Ciascai L., Marchiș I. Educația interculturală și multimedia. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2008. 122 p.
4. Ciolan L. Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 277 p.
5. Cucoș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 288 p.
6. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01), 2018. Pe: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Accesat la 31.05.2021)
7. Legea învățământului preuniversitar: Legea nr. 198/2023, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023, Anexa 1. Lista definițiilor, termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii. Pe: <https://bit.ly/3KvpzWt> (Accesat la 23.01.2024)
8. Tudorache A. Manual de teatru ziar. Pe: https://artfusion.ro/wp-content/uploads/2021/10/Newspaper-Theatre_Romanian.pdf (Accesat la 18.07.2022/)



EXERCITO, ERGO SUM

Inter-/transdisciplinaritatea prin prisma proiectului *Încălzirea globală și impactul acesteia asupra omenirii*

CZU 37.091:504 | doi.org/10.5281/zenodo.12578796

Elena DARABAN, gr. did. unu, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Chișinău
Lilia BÎTCA, gr. did. unu, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Chișinău
Violeta DRUȚĂ, gr. did. sup., Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Chișinău

Rezumat: Una dintre problemele majore cu care se confruntă societatea este încălzirea globală și efectele acesteia asupra omenirii. Pentru identificarea cauzelor ce duc la încălzirea globală și conștientizarea efectelor acesteia asupra mediului înconjurător și, ulterior, asupra stării de sănătate a omului, ne-am propus cercetarea fenomenului timp de doi ani. În prima parte a proiectului, au fost studiate sursele de poluare a diferitelor zone atât din Republica Moldova, cât și din România, impactul poluării asupra organismelor vii și soluțiile de îmbunătățire a stării componentelor mediului înconjurător. În partea a doua, s-a abordat calitatea alimentelor pe care le consumăm prin prisma subiectului „Sunt ceea ce mănânc”.

Cuvinte-cheie: sănătate, încălzire globală, protecție a mediului, transdisciplinaritate.

Abstract: One of the big problems facing society is global warming and its effects on mankind. In order to identify the causes leading to global warming and to promote awareness of its effects on the environment and subsequently on human health, we proposed to study and research it for a period of two years. In the first part of this project, we studied the sources of pollution in different areas, both in the Republic of Moldova and Romania, the impact of pollution on living organisms, and the possible solutions that would help improve the state of environmental components. In the second part we researched the quality of the food we eat through the concept ‘I Am What I Eat’.

Keywords: health, global warming, environmental protection, transdisciplinarity.

Transdisciplinaritatea definește o nouă abordare a învățării. Importanța și actualitatea sa constă în educarea copilului să se descurce în diverse situații reale, punându-l față-în-față cu probleme concrete, ce necesită soluții practice [2]. Transdisciplinaritatea lărgeste spațiul pluridisciplinarității (multidisciplinarității), care presupune că o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte [3].

Abordarea transdisciplinarității prin prisma proiectului lărgeste orizonturile de cunoaștere și de aplicare a cunoștințelor acumulate în soluționarea unor probleme globale, permite cercetarea lor mai profundă. Studiarea mai amplă a unor procese biologice, a compoziției chimice a substanțelor poluante, a substanțelor ce se conțin în alimente etc. a fost posibilă prin aplicarea cunoștințelor căpătate la orele de chimie, iar prin cunoașterea limbii engleze elevii au putut cerceta diverse surse, inclusiv în limba engleză. Achizițiile dobândite în cadrul orelor de biologie, chimie și limba engleză s-au completat reciproc, făcând dovada unei performanțe așteptate din partea profesorilor, dar și a elevilor.

Ideea învățării bazate pe proiect a fost lansată de William H. Kilpatrick, în lucrarea *The Project Method* (1918). *Proiectul* este o metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, care presupune o (micro)cercetare sau investigarea

sistematică a unui subiect, cu interes pentru elevi. Metoda proiectului este fundamentată pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală ("learning by doing"), ceea ce îi conferă și motivația necesară. Opusă instrucției verbaliste, învățarea prin realizarea de proiecte reprezintă un mod mai cuprinzător de organizare a procesului de învățământ, prin care pot fi satisfăcute cerințele unei educații pragmatice, în spiritul acțiunii și independenței în gândire [4].

Prin implicarea în proiectul de parteneriat transfrontalier *Educație online fără hotare*, între Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Chișinău și Colegiul Tehnic *Lațcu Vodă* Siret, Suceava, elevii și-au dezvoltat competențele de cunoaștere la disciplinele implicate, abilitățile de comunicare și de lucru în echipă. În decursul unui an de studii, s-au efectuat mai multe întâlniri cu partenerii, în care elevii și profesorii au împărtășit experiența și rezultatele obținute în urma cercetărilor comune efectuate [5].

Tabelul 1. *Activități în cadrul proiectului*

Acțiuni/activități desfășurate
1. Salutul virtual. Prezentarea echipelor din cele 2 instituții
2. Cum a început procesul de încălzire globală.
3. Activități de cercetare – <i>Poluarea aerului</i> : ☐ Efectuarea vizitei la stația de testare auto de pe strada Burebista, 90/2, mun. Chișinău; ☐ Elaborarea unui raport în urma colectării datelor statistice privind poluanții din aer; ☐ Prezentarea datelor statistice colectate cu ajutorul senzorilor cu referire la concentrația poluanților din aer în diferite regiuni ale localității Siret, Suceava, România.
4. Activități de cercetare – <i>Efectul poluării asupra florei și faunei din Republica Moldova</i> : ☐ Descrierea speciilor de plante și animale dispărute sau pe cale de dispariție pe teritoriul Republicii Moldova; ☐ Vizită efectuată la Grădina Botanică din mun. Chișinău. Studiarea rolului acestora în cercetarea florei din Republica Moldova și în conservarea biodiversității vegetale.
5. Activități de cercetare – <i>Poluarea apei</i> : ☐ Identificarea surselor de poluare a râului Siret, România, efectuarea activităților practice privind calitatea apei; ☐ Efectuarea unei vizite de studiu la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică a USM, în cadrul căreia au fost determinați unii parametri de calitate a probelor de apă: indicele de hidrogen (pH), reziduul filtrabil uscat, duritatea totală și temporară a apei, conținutul de cloruri, nitriți și nitrați. ☐ Identificarea surselor de poluare a râului Bâc .
6. Acțiuni de salubritate, de protecție a mediului înconjurător
7. Activitate extradidactică. La data de 20 aprilie 2023, a fost organizată o masă rotundă. Elevii clasei a XI-a implicați în proiect au adus la cunoștința elevilor din clasele a VIII-a, prin activități interactive, ce reprezintă procesul de încălzire globală.
8. Activitate extradidactică – <i>Judecată ecologică</i> . În cadrul activității, au fost analizate acțiunile dăunătoare ale omului asupra mediului înconjurător. Elevii s-au prezentat la judecată drept avocați ai componentelor mediului ambiant (apă, sol, plante, aer etc.), venind cu argumente despre necesitatea protecției mediului înconjurător.
9. Summit școlar moldo-american – <i>Conectați prin știință</i> , în cadrul căruia elevii și-au prezentat produsul elaborat.
10. Produsul final. La această întâlnire, elevii și profesorii au venit cu ultimele detalii ale cercetărilor făcute la tema <i>Poluarea apei și a aerului și efectele poluării asupra mediului înconjurător</i> . Elevii din R. Moldova au prezentat un filmuleț, în care au explicat ce acțiuni vor întreprinde pentru a transforma Chișinăul într-un oraș mai curat, importanța dezvoltării comportamentului ecologic în societate și obiectivele pentru noul an de studii. Elevii din România au relatat despre succesul cercetărilor efectuate în cadrul proiectului, participând la Sesiunea de Comunicări științifice, etapa județeană, obținând Premiul III și calificare pentru etapa națională.
11. Concluzii. Profesorii și elevii au relatat despre experiența obținută în urma acestui proiect.

În concluzie:

- În calitate de profesoară de limba engleză, m-am întrebat mereu cum ar fi să îmbin transdisciplinar obiectele reale cu cele umaniste. Am ales acest proiect transfrontalier *Educație online fără hotare*, deoarece știu foarte bine că aici putem lucra cu elemente din chimie și biologie, dar și din alte discipline. A fost un an plin de emoții, de acțiuni de grup fără precedent. Experimentele și vizitele în teritoriu au demonstrat că disciplinele reale pot conlucra cu cele umaniste, completându-se reciproc (Elena Daraban).
- Pentru mine, participarea în proiect a fost o provocare și o experiență de neuitat, care mi-a oferit posibilități pentru o nouă educație, mi-a deschis spațiu pentru noi idei, colaborări, prietenii și schimb de bune practici. În rezultatul activităților efectuate, elevii și-au îmbunătățit competențele de comunicare, de socializare, de lucru în echipă, de planificare și de realizare a măsurilor proiectate. Elevii au identificat factorii care determină încălzirea globală și au propus/desfășurat acțiuni concrete ce conduc la diminuarea impactului acestor factori asupra mediului și asupra propriei sănătăți. Activitățile realizate în cadrul proiectului au crescut motivația elevilor pentru studierea mai aprofundată a disciplinei *Chimia*. Drept rezultat, performanța academică s-a îmbunătățit simțitor (Violeta Druță).
- Poluarea mediului înconjurător este o problemă actuală, ce nu are granițe! Fiind profesor de biologie, am acceptat cu mare drag participarea în proiect, în cadrul căruia am reușit să stabi-

lim colaborări fructuoase cu diferite instituții, profesori și elevi dornici de a schimba starea mediului înconjurător, cu scopul de a avea un viitor mai bun. Pe parcursul anului, elevii s-au informat referitor la principalele probleme ecologice cu care se confruntă Republica Moldova și România, la efectele poluării asupra biodiversității organismelor. Dar cel mai important, ei au conștientizat importanța protecției mediului înconjurător. În urma multiplelor activități desfășurate, elevii au devenit mai motivați și gata de a întreprinde diverse acțiuni menite să îmbunătățească starea mediului ambiant. *Uniți, împreună, vom reuși să ocrotim și să salvăm de moarte divinusul templu – Natura!* (Lilia Bîțca).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. <https://anidescoala.ro/divertiment/citate-celebre/citate-despre-ecologie-si-importanta-protectiei-mediului/>.
2. Transdisciplinaritatea – o abordare nouă a învățării. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/314-317_15.pdf.
3. <https://tribunainvatamantului.ro/interdisciplinaritate-transdisciplinaritate-si-pluridisciplinaritate-in-cadrul-orelor-de-literatura/>.
4. http://www.ecoleinclusiveeurope.eu/pdf-roumanie-bp/2_e_98_ro_metoda-proiectului--metoda-activa-de-invatare.pdf
5. Regulament de desfășurare a proiectului de parteneriate transfrontaliere
6. <https://chisinauedu.md/educatie-online-fara-hotare-2023-2024/>.

Învățarea prin prisma competenței economice – un deziderat alternativ și indispensabil al excelenței în educația modernă

CZU 37.015:334 | doi.org/10.5281/zenodo. 12578928

Galina VASILIU, gr. did. sup., Colegiul Național de Comerț al ASEM
 Ion VASILIU, gr. did. sup., Colegiul Național de Comerț al ASEM
 Irina ROTARU, gr. did. I, Colegiul Național de Comerț al ASEM

Rezumat: Pentru a asigura dezvoltarea sustenabilă a educației moderne, cadrele didactice adesea recurg la diverse metode de resuscitare a actului de predare-învățare-evaluare, racordându-l continuu la schimbările progresiste ale societății. Evident, provocările lumii moderne, pentru care competența antreprenorială devine definitorie, impun o nouă abordare a disciplinelor predare. Astfel, articolul reflectă aspecte ce țin de predarea la clasă în format inter- și transdisciplinar, prin apel direct la conținuturi sinergice domeniului economic.

Cuvinte-cheie: educație, competență economică, potențial antreprenorial, dezvoltare sustenabilă, modernizarea actului predării.

Abstract: To ensure the sustainable development of modern education, teachers will often recur to various methods of resuscitating the teaching-learning-assessment process by continuously linking and correlating it to progressive society changes. Obviously, the challenges of the modern world, where entrepreneurial competence is a key one, also impose a new approach to the subjects taught. The article reflects on various aspects related to inter- and transdisciplinary teaching, by direct appeal to contents relevant to the economics domain.

Keywords: education, economic competence, entrepreneurial potential, sustainable development, modernization of teaching process.

Educația economică se regăsește la intersecția dintre varii domenii, noțiunea convergând spre ideea că, în ansamblu, conceptualizarea acesteia asigură coeziunea socială primară, specifică personalității individului, modului și perspectivelor de abordare a existenței. Formarea gândirii economice a devenit, în secolul al XXI-lea, o premisă care necesită a fi dezvoltată, asimilată, asumată, aplicată, inteligibilă. Orientarea societății spre o abordare extrinsecă a fenomenelor economice extinde aria interpretării diverselor domenii. De aceea, anume educația trebuie să producă impulsuri polidimensionale, pregătind generații care să dețină competența antreprenorială. Fenomenul însă nu trebuie privit doar dintr-o perspectivă îngustă, ca domeniu studiat la unitățile de curs ce dezvoltă competența antreprenorială, ci vizionar, prin apel la un spectru larg de discipline. Or, *Limba și literatura română, Geografia, Biologia, Matematica, Limba engleză* sunt doar câteva dintre disciplinele școlare care, fie și indirect (mai mult inter-/transdisciplinar), pot determina dezvoltarea anumitor aptitudini referențiale segmentului economic. Prin urmare, studiul realizat în baza a două discipline – *Limba și literatura română* și *Geografia*, mizează să valideze prezența indirectă a conceptului, valorificat prin prisma unor unități de conținut la granița dintre științe, determinând, în ansamblu, rolul și locul acestuia în consolidarea statutului educației economice.

Demersul studiului. Susținem ideea că educația economică antrenează triada: domeniul didactic (vizând obiectivele transdisciplinare și pe cele ale ariilor curriculare), domeniul socioeconomic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul cunoașterii, concretizat în școală printr-un obiect de studiu [1] (să se înțeleagă corect, nu doar unul). Actualmente, toți conștientizează faptul că abilitățile, cunoștințele și atitudinile antreprenoriale pot fi învățate, ceea ce ulterior duce la dezvoltarea pe larg a mentalității și culturii antreprenoriale, atât întru beneficiul persoanelor aparte, cât și al societății, în general. Este primordial ca accentul să fie plasat pe conținutul educațional al definițiilor, nu pe cel economic, deoarece spiritul de inițiativă și cel antreprenorial reprezintă capacitatea educabilului de a transforma ideile în acțiuni, care apoi vor genera valoare pentru sine și pentru altcineva. Valoarea creată poate fi financiară, culturală sau socială. Astfel, ne-am propus să complementăm procesul de dezvoltare a competenței antreprenoriale în mod interdisciplinar, încercând să valorificăm texte din literatura clasică și cea modernă versus unități de conținut conexe geografiei ca disciplină.

Analizând romanul *Mara* de Ioan Slavici, avem o posibilitate enormă de a esențializa potențialul antreprenorial al

personajului eponim, dar nu văzut ca o simplă informație, pentru că elevul trebuie să manifeste un comportament cognitiv specific domeniului economic, pentru a parcurge traseul economic inițiat de personajul central. Prin urmare, proiectând profilul economic al Marei, amintim că ea este o preocupată desăvârșită, podărită isteată și manifestă un spirit antreprenorial iscusit. Știe să vândă și să cumpere, preferând să piardă ori să aibă parte de un câștig redus, decât să rămână cu marfa nevândută, căci „vinde mai bucurios cu câștig puțin, decât să-i clocească marfa”. Conchidem că eroina este preocupată nu numai de ideea acumulării veniturilor materiale, care să-i aducă prosperitatea necesară creșterii copiilor, dar și de educația mai îngrijită a celor doi, prin care să le asigure o poziție socială mai înaltă în comunitate, fiindcă „banul te ridică și în sufletul tău, și în gândul altora (...), e dovadă de vrednicie”.

Fire energetică și întreprinzătoare, Mara nu disprețuiește nicio muncă, arendează în asociere cu Gheorghe podul de peste Mureș, intră în afaceri cu Hubăr și se ocupă de negoțul profitabil de lemne etc., pentru „a strânge bani albi pentru zile negre”. Astfel, CAPITALUL îl ține în trei ciorapi: „unul pentru zile de bătrânețe și pentru înmormântare, altul pentru Persida și al treilea pentru Trică”.

Ca metodă de receptare a comportamentului economic, am optat pentru tehnica *CV-ul personajului* (dar realizat din perspectiva *Mara – prima femeie-capitalist din literatura română*).

CV-ul Marei

1. Nume, prenume	8. Scop
2. Anul nașterii	9. Calități (5)
3. Locul nașterii	10. Motivație (3 aspecte)
4. Starea socială	11. Hobby
5. Ocupația	12. Similitudine
6. Detalii ce o definesc ca femeie de afaceri	13. Referințe critice
7. Roluri (3)	

Prin prisma geografiei, utilizând metoda *expunerii*, le amintim elevilor două momente importante:

- În secolul al XIX-lea, economia Transilvaniei se dezvoltă pe baza comerțului, iar orașele Cluj-Napoca și Brașov devin centre comerciale. Dezvoltarea infrastructurii de transport, cum ar fi căile ferate și căile navigabile, a facilitat schimburile comerciale.
- În anul 1867, conform compromisului austro-ungar, Transilvania a devenit parte din Imperiul Austro-Ungar, ceea ce are un impact benefic asu-

pra economiei sale, deoarece Transilvania intră în componența unei uniuni vamale cu Ungaria.

Această informație, deși sumară, prezintă situația economică a Transilvaniei și este utilă pentru a conștientiza posibilitățile de dezvoltare financiară ale Marelui.

Un alt text de referință ar fi *Moromeții* de Marin Preda. Deși Ilie Moromete nu poate fi acceptat ca om de afaceri în sensul modern al vocabulei, totuși, aspecte/elemente/nuanțe de antreprenor putem întrevedea la el. Așadar, apelând la *lucrurile cu manualul*, menționăm că elevii trebuie să selecteze, în timpul lecturii romanului, secvențe textuale ce ar creiona portretul antreprenorului Ilie Moromete, după modelul:

1. **Bani, bani, dom'le, ăștia-s importanți, așa-i?**
De bani n-ai parte în viață, nimic nu-ți ajunge, și tot ce ți-ai dori să fii sau să faci, trebuie să te frământă să îți faci bani.
2. *Moromete avu un gest fulgerător de a vâri mâna la brâu și de a arunca îndată banii, dar mâna îi rămase încheștată acolo! Întâi că nu avea toți banii, avea doar trei mii de lei, și apoi din acești trei mii de lei două îi trebuiau pentru Niculae.*

Ținând cont de ideea că, totuși, „competențele antreprenoriale au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum și abilitatea de a accepta și a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor” [2], îl vedem pe Moromete cum acceptă un preț mai mic pentru produsele sale, pentru că empatizează cu cumpărătorul. Totodată, le permite băieților să plece la București ca să vândă lapte, vinde un lot ca să-l dea pe Niculae la școală, investind astfel în educație etc.

Din perspectivă geografică, prin apel la *hartă*, se distinge faptul că:

1. În perioada interbelică (1918-1939), situația economică din Câmpia Dunării a fost influențată de mai mulți factori, inclusiv schimbările politice și economice din regiunea înconjurătoare, dezvoltarea infrastructurii și resursele naturale ale zonei. Este important de menționat că Câmpia Dunării a fost împărțită între mai multe țări, inclusiv România, Bulgaria și Iugoslavia, ceea ce a influențat dezvoltarea sa economică.
2. Câmpia Dunării a fost o regiune agricolă importantă în perioada respectivă. Agricultură era dominată de culturile cerealiere, cum ar fi grâul, porumbul și orezul, de creșterea animalelor.
3. Criza economică globală din anii '30 a afectat și Câmpia Dunării, determinând scăderea cererii pentru produsele agricole și industriale. Această perioadă a fost dificilă pentru agricultorii și lucrătorii din industrie, iar țările din zonă au resimțit efectele acestei crize.

Încă un text cu un potențial bogat pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial al educabilului este nuvela *Moara cu noroc* de Ioan Slavici. Ghiță, protagonistul, este inițial un cizmar onest, care, prin conștientizarea responsabilităților familiale, decide să ia în arendă cârciuma de la Moara cu noroc, pentru a-și asigura un trai mai bun. Treptat, el devine un rob al banului, căci e de părerea că atunci „când oamenii au bani, totul se așează. Dacă ai bani, poți să faci orice”, căci „banii fac pe om să uite de toate: de sărăcie, de munca grea, de necazuri”, încât „banii erau cei mai frumoși stăpâni ai lumii”, fapt pentru care acceptă ca relația cu partenerul său de afaceri, Lică, să fie una de subordonare.

Pentru a contura profilul viitorului antreprenor, le propunem elevilor să realizeze un *Plan de afaceri* pentru Ghiță, sugerându-le câțiva pași concreți.

Plan de afaceri

1. Sumar executiv	6. Planul financiar
2. Descrierea afacerii	7. Planul legal și regulamentar
3. Analiza pieței	8. Managementul riscurilor
4. Plan de marketing	9. Plan de dezvoltare
5. Planul operațional	

Aplicând metoda *conversației didactice*, se pot sublinia anumite nuanțe geografice, în timp ce spațiul este prezentat pe hartă:

1. Ineu, geografic, se pierde în Câmpia Aradului. Se prezintă un decor sălbatic, cu văi râpoase.
2. Se știe că de la Ineu, timp de un ceas și jumătate (adică 8-10 km), se merge pe un drum de țară, care trece printre păduri și peste țarine, lăsând la dreapta și la stânga satele așezate prin colțul văilor; drumul este bun și apoi ajunge la Moara cu noroc.
3. Activitatea economică în această perioadă e bazată pe agricultură extensivă, creșterea porcilor, cultivarea cerealelor.

Fetița care se juca de-a Dumnezeu de Dan Lungu este un roman ce oferă o altă oportunitate, cea de a vedea noțiunea de *ban* într-o accepțiune modernă, deși cu o esență veche: bani pentru comodități, utilități, fiindcă identificăm în lucrare că:

- „Televizor nou, cu diagonala mare..., frigiderul era altul..., vacanță la munte”;
- „Renovare...”;
- „Acest plic îi arăta că dusese o viață de sclav, de larvă, de bou în jug.”;
- „Îi plăcea ca seara, în liniște, să-și facă planuri cu banii, pentru că astea dădeau sens oboselii amare...”;
- Și doar un personaj „Avea bani! Bani ei. Cu ei avea să ajungă în Italia”.

Le recomandăm elevilor *Tehnica cadrelor*, pentru

a evidenția rolul și locul banului pentru câteva dintre personajele romanului.

Soț și Mădălina	Rădița
Părinți	Letiția

La *Geografie*, putem interveni cu metoda *demonstrației*. Elevilor li se propune să studieze Figura 1 (*Situația românilor rezidenți în alte state*), în baza căreia pot concluziona că cei mai mulți români sunt plecați în Italia, demonstrând exact ipoteza Letiției.

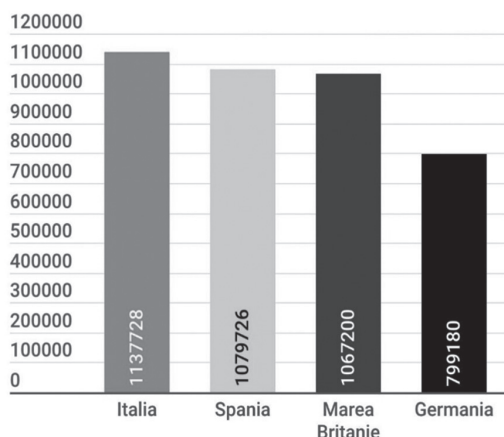


Figura 1. Situația românilor rezidenți în alte state

Romanul *Grădina de sticlă* de Tatiana Țibuleac prezintă tragedia unei întregi generații din perioada sovietică și post-sovietică. Personajul Lastocika, o fetiță adoptată de la orfelinat, încearcă să supraviețuiască în perioada marcată de *perestroika* și *glasnosti*, care nu sunt doar teorii economice și politice, ci noi moduri de viață, iar meritul ei este demonstrat prin faptul că reușește să devină medic. Prezentăm câteva secvențe din roman care o pot proiecta pe Lastocika: „Ce mirare să nu mai fiu orfană”, „Vin sticlăresele!”, „La lucru... Sub un mes-teacăn câteva sticle goale... Tamara Pavlovna s-a aplecat și le-a băgat în plasă...”, „...îmi cumpăra haine scumpe și îmi dădea bani de dulciuri...”, „Inima ei voia aur, a mea, stele!”, „Adunam sticle din mizerie și banii tot din mizerie îmi veneau...”, „Nu voiam să fiu o țărăncă...”, „Mamă, eu îl iubesc pe Vladimir Ilici Lenin mai tare ca pe tine...”, „Pierdusem tot. Tot ce adunasem pe libretul de economii – rublă cu rublă, sutar cu sutar – s-a pră-pădit într-o noapte... Erau toți anii mei de copil, nu cei mai buni, dar singurii de care am avut parte. Erau anii mei de lipsuri, de muncă grea și de planuri îndrăznețe. Dar, mai ales, era visul nostru mototolit de a trăi într-o zi așa cum merităm”.

Pentru a recepționa imaginea de antreprenor a perso-najelor, le propunem elevilor să realizeze o analiză SWOT.

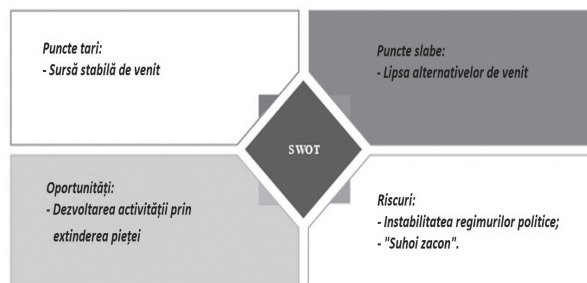


Figura 2. Analiza SWOT

Din perspectiva *Geografiei*, elevii trebuie să reliefeze aspectul economic al R. Moldova din anii 1990, prin me-toda *studiul de caz*. Astfel, se vor preciza câteva laturi:

- inflația de circa 1280%;
- prăbușirea leului;
- restanțe la salarii și pensii de la 6 la 9 luni;
- criză energetică etc.

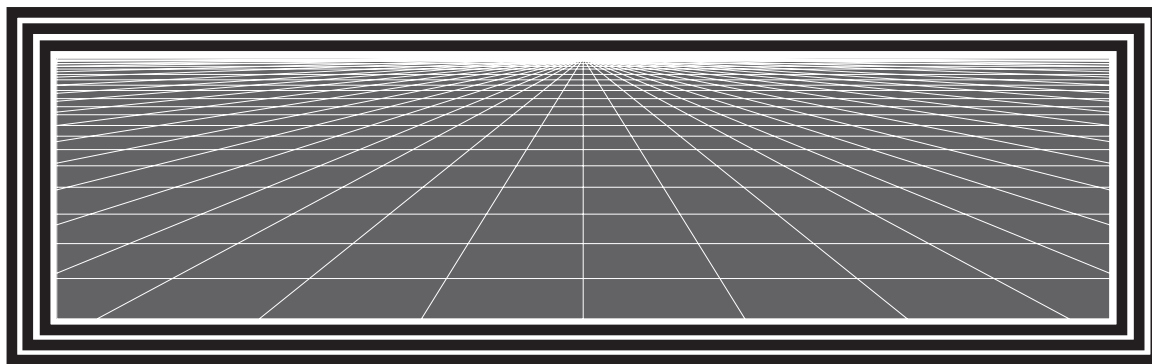
Identificarea particularităților economice prin inter-mediul strategiei didactice utilizate determină realizarea unui demers interdisciplinar.

Concluzii:

1. Directiva educației moderne converge spre ideea că la baza acesteia trebuie să se afle necesitățile primare ale beneficiarului. Or, în acest caz, educația economică devine una dintre domeniile prioritate ale sistemului de învățământ.
2. Un rol decisiv în ceea ce privește atractivitatea și utilitatea actului de predare-învățare-evaluare îi revine procesului de asigurare a inter- și trans-disciplinarității. Acest lucru este demonstrat prin abordarea multidimensională a conceptului de *educație economică* în cadrul disciplinelor liceale.
3. Sinergia construită prin reflecția competenței economice în actul de predare-învățare-evaluare a disciplinelor liceale oferă posibilitatea cunoașterii și comprehensiunii variatelor forme de interpretare a aceluiași fenomen economic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Novac A. Metodele de predare a educației antreprenoriale: Cazul Republicii Moldova. În: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă Akademos*, nr. 2 (65), 2022, pp. 86-92.
2. Șuleanschi S. et al. Dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă în în-vățământul profesional tehnic. Chișinău: ARC.
3. <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2021/12/23.-p.114-118.pdf>
4. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1634/Conf_2016_V1_pg36-41.pdf?sequence=1&isAllowed=y



EVENIMENTE CEPD



Programe de formare absolvite cu succes în cadrul proiectului CONCEPT 5

Cele două programe de formare continuă acreditate și desfășurate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale* și *Portofoliul și proiectul în abordarea didacticii moderne*, au continuat pe parcursul ultimelor luni, finalizându-se cu activități valoroase de schimb de experiență și împărtășire de bune practici în cadrul sesiunilor de follow-up.

GÂNDIRE CRITICĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE

În cadrul modulului II al programului, desfășurat în perioada 26-28 martie curent, profesorii și maiștrii au examinat impactul învățării prin cooperare și colaborare asupra formării profesionale, corelarea dezvoltării gândirii critice, a tehnicilor interactive cu dezvoltarea competențelor pentru secolul al XXI-lea, precum și specificul evaluării muncii de echipă.

Activitatea a avut loc offline, ceea ce a permis accentuarea în mod special a unor momente vitale pentru tematica propusă – colaborare și cooperare în cadrul activităților didactice, orientate, în ultimă analiză, spre formarea competențelor angajatului de comunicare, de management al echipei, de colaborare și de cooperare, dar și a altor competențe sociale ale elevilor care vor lucra, inevitabil, în echipe. Pe lângă subiectele propriu-zise, cursanții au beneficiat și de exersare pe viu a cooperării și colaborării, formând sau integrându-se, pentru sarcini concrete, în varii echipe. Orice instruire de acest gen, după ce este trăită, asimilată, analizată, urmează faza transferului asupra activității la clasă și în atelier, în procesul de formare a meseriașilor calificați. De asemenea, s-a acordat atenție aspectelor problematice ale evaluării lucrului în echipă – a produsului, a procesului, a contribuției personale, a relațiilor și a comportamentelor.

Ulterior, sistemul de traininguri a continuat cu modulul III în variantă online, cu utilizarea platformei Zoom. Participanții au examinat posibilitățile aplicării tehnicilor de gândire critică, corelând filozofia gândirii critice cu procesul de predare-învățare-evaluare. Valențele formative ale gândirii critice în domenii precum electronica, IT, deservirea automobilelor și organizarea transportului, conjugate cu examinarea inteligențelor multiple, a dezvoltării competențelor de comunicare în context profesional, au fost cercetate prin optica tehnicilor interactive. În asistența pe comunicare, discuție, argumentare, mai ales în cazul unor meserii foarte tehnice, sperăm să dea roadele așteptate.

Sesiunea de follow-up a avut loc la sediul Centrului. Cursanții au putut alege forma de realizare a sarcinii. Astfel, unii dintre ei au elaborat articole-reflecții despre aplicarea tehnicilor,



impactul dezvoltării gândirii critice asupra elevilor, ceilalți au relatat despre experiența de aplicare a unor tehnici concrete. Unii cursanți au examinat mai multe tehnici, din perspectiva cadrului ERRE. Și articolele, și prezentările au fost diferite, dotarea cu imagini-mărturii, calitatea PPT și a discursului, la fel. În declarații, nimeni nu pune la îndoială eficiența și importanța aplicării tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, dar observă probleme la crearea echipelor și constată că pot soluționa problema.

PORTOFOLIUL ȘI PROIECTUL ÎN ABORDAREA DIDACTICII MODERNE

Activitățile de formare dedicate utilizării portofoliului și proiectului în formarea competențelor profesionale ale elevilor au continuat cu modulul II al programului. În perioada 19-21 martie curent, participanții și-au etalat experiența, și-au extins cunoștințele despre proiectele care pot fi aplicate în instruirea modulară a elevilor de la școlile profesionale.

Cursanții au examinat tipologia proiectelor de învățare, algoritmi de realizare, specificul produselor și criteriile de evaluare a acestora. Au fost expuse, analizate și discutate mai multe idei de proiecte individuale și de grup, ele orientându-se nu doar spre conținutul materiilor predate, ci și spre formarea unor competențe transdisciplinare, spre competențele secolului al XXI-lea. Trainingul s-a dovedit a fi un mediu optim pentru formularea sarcinilor propuse elevilor, dar și pentru accentuarea necesității de a elabora un algoritm de lucru, de a-i ghida pe elevi și de a-i obișnui să învețe prin proiecte.

Ultimul modul al trainingului dedicat utilizării portofoliului și proiectului în formarea competențelor profesionale ale elevilor s-a desfășurat online, în aprilie. Acesta a vizat în mod special evaluarea pieselor de portofoliu și a produselor rezultate din proiecte individuale și de grup; au fost puse în circulație grile de evaluare a activităților individuale și de grup. S-a insistat mult pe construirea grilelor de evaluare: cu criterii, indicatori și descriptori. Activitatea online, proiectată cu anumite ajustări, nu a diminuat importanța subiectelor propuse și toate obiectivele au fost atinse:

- construirea tramei de formare a competenței profesionale și înțelegerea rolului pe care îl joacă, aici, formarea pe unele domenii de competență, cum ar fi:
 - lectura,
 - scrierea,
 - calculul,
 - mișcarea,
 - rezolvarea de probleme;



- trecerea în revistă a aspectelor evaluabile ale proiectului individual sau de echipă;
- examinarea criteriilor de evaluare a comportamentului (în raport cu activitatea profesională);
- elaborarea unor teme de proiecte individuale sau de echipă: de la intenție la evaluare;
- structurarea și formularea sarcinilor pentru completarea unui portofoliu de evaluare.

Sesiunea de follow-up a avut loc offline pe data de 24 mai. Cursanții au conceptualizat o sarcină de proiect, cu algoritm și tot ce se cuvine, grile de evaluare a produselor etc., au fost creativi în prezentarea temei, dominant fiind PPT-ul.

Proiectul CONCEPT 5 este implementat de Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare* (AED), în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației *Liechtenstein Development Service* (LED).

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect



Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*

PENTRU O LUME MAI BUNĂ

La 30 mai 2024, la Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău (COTN) a avut loc o activitate dedicată ultimului clopoțel, cu genericul *Pentru o lume mai bună*. Desfășurată în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA (CEPD), în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), activitatea a avut un scenariu ”de vis copilăresc”.

Acesta a fost adus în atenția publicului, unul neîncăpător într-o sală imensă, care a numărat peste 90 de persoane – copii, adolescenți, tineri, părinți și bunici refugiați din Ucraina și din comunitatea locală, beneficiari ai Spațiului Sigur COTN, Spațiului Sigur Florilor, Spațiului Sigur Studenților, Spațiului Sigur Testemițanu, 6 din mun. Chișinău, dar și ai Spațiului Sigur Congaz – de către elevii care frecventează Spațiul Sigur COTN și invitații lor, elevi de la Școala de Arte din com. Ciorescu.

Activitatea, moderată de Cezara Cornienco și Irina Grecova, a avut drept scop consolidarea spiritului de coeziune socială, precum și sensibilizarea pentru o atitudine pozitivă față de comunicarea prietenoasă între copiii, adolescenții și tinerii din Ucraina și cei din Republica Moldova. Aceasta a fost inaugurată cu un cuvânt de felicitare pentru încheierea cu succes a anului școlar adresat tuturor beneficiarilor Spațiilor Sigure, și nu numai, de către Lilia Nahaba, coordonatoarea proiectului, CEPD.

Evenimentul, unul special, plin de emoții calde și de multă bucurie, a cuprins o expoziție cu lucrările membrilor cercurilor de artă plastică. Programul artistic, un alt moment deosebit al zilei, pregătit cu multă implicare de către participanți de toate vârstele, de la preșcolari până la adulți, a inclus numere artistice prezentate de elevii care frecventează cercul de ghitară, cântece și scenete interpretate în limbile română, ucraineană și rusă, precum și dansuri executate de copiii din grupa mică, inclusiv acompaniați de mamicile lor. Membrii cercurilor de educație digitală și artă fotografică au pregătit un colaj video cu secvențe de la activitățile Spațiului Sigur COTN.

O altă surpriză a evenimentului l-a constituit prestația facilitatorilor, care au venit în fața publicului cu un îndemn, îmbrăcat în haina unui original recital, de a se alătura comunității Spațiului Sigur COTN.

Asemeni oricărui eveniment de bilanț, n-a lipsit nici distingerea cu diplome *Stejărelul de aur 2024*, premiu acordat de COTN celor mai vrednici membri ai săi pentru performanțele înregistrate pe parcursul anului. De asemenea, de diplome de absolvire a grădiniței s-a învrednicit cea de-a doua promoție de preșcolari din rândul refugiaților ucraineni.

Agenda activității a cuprins și proiectarea unui filmuleț video despre realizările Spațiilor Sigure create pe parcursul a doi ani în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților* (<https://bit.ly/3VWVWbit>).

La Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău a răsunat ultimul clopoțel, care a vestit începutul vacanței de vară, o vacanță care se anunță să fie la fel de bogată în activități și acțiuni pentru toți beneficiarii săi. Acest clopoțel a răsunat în cadrul unui eveniment de recunoaștere a importanței conjugării tuturor eforturilor și a participării incluzive în vederea consolidării unității dintre toți cei care locuiesc, permanent sau temporar, pe teritoriul Republicii Moldova.



ÎMPREUNĂ PENTRU PACE ȘI UNITATE

În perioada 18-20 iunie 2024, pensiunea *Odiseu* din Vadul lui Vodă a găzduit Școala de vară *Împreună pentru pace și unitate*, organizată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova. Activitatea, un demers de educație pentru o societate în care se respectă drepturile omului, lipsită de violență, în care dialogul, cooperarea și comunicarea în spiritul salvagardării păcii și a liniștii este o realitate, a adunat 19 adolescenți refugiați din Ucraina, beneficiari ai unor Spații Sigure inaugurate în cadrul proiectului (Spațiul Sigur Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău, două Spații Sigure ale Universității Tehnice din Moldova).

Programul celor trei zile a prevăzut o serie de activități educaționale axate pe formarea și dezvoltarea de abilități, atitudini și comportamente necesare conviețuirii pașnice între tineri, indiferent de proveniență geografică, apartenență etnică, limbă vorbită, convingeri religioase etc.

Secolul XXI – imperativ al egalității de șanse și EU+TU=NOI au fost genericele celor câteva sesiuni de instruire, facilitate de Cezare Cornienco și Octavian Grosu.

De o manieră interactivă, într-o atmosferă de colaborare și bună dispoziție, adolescenții au discutat despre drepturile omului și ale copilului, egalitatea de șanse în percepția legii și a cetățenilor, mecanismele de asigurare a egalității în șanse, respectul pentru celălalt ca valoare supremă a unei societăți sănătoase, discriminarea de șanse, inclusiv de gen, violența și formele sale etc. De asemenea, ei au abordat subiecte legate de sănătatea fizică și emoțională: modul sănătos de viață și părțile sale componente (alimentația sănătoasă, practicarea sporturilor, igiena corpului și a sufletului, inteligența emoțională – siguranța sănătății psihice etc.). O secvență aparte a fost dedicată domeniului relațional, cu accent pe aspecte de educație sexuală și reproductivă. N-a lipsit de pe agendă și componenta ghidare în carieră, participanții fiind la vârsta când se gândesc tot mai mult la viitoarea profesie, la alegerea pe care trebuie s-o facă.

Partea educațională a Școlii de vară a fost însoțită de activități sportive, de recreere, distractive.

Un moment memorabil pentru participanți l-a constituit *Seara piraților*, care a inclus diverse probe, o competiție între două echipe care a presupus confecționare de steaguri și costume, căutare de comori. Câștigătoare au fost ambele echipe, indiferent de faptul care dintre ele a îndeplinit sarcinile mai repede. Căci adolescenții au căutat soluții, au luat decizii și au creat, într-un context de comunicare prietenoasă și mult spirit competitiv.

Școala de vară s-a încheiat cu o activitate de totalizare. Întrebați ce le-a plăcut cel mai mult pe parcursul celor trei zile de activitate, adolescenții au spus într-un glas "Totul!": activitățile, scăldatul în piscină, legarea de noi prietenii. Ei au apreciat mult timpul petrecut împreună, în pace și liniște. Și au fost sinceri. Căci la întoarcere acasă, impresiile pe care le-au adunat au fost împărtășite părinților, care, la rândul lor, au adresat mulțumiri calde pentru momentele speciale trăite de copiii lor instituțiilor finanțatoare – Centrul Educațional PRO DIDACTICA (responsabil de organizarea Școlii de vară – Lilia Nahaba, coordonatoare de proiect) și Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), precum și facilitatorilor.



ATELIER DE FORMARE ȘI CONSOLIDARE A CAPACITĂȚILOR MEMBRILOR ECHIPELOR MOBILE

Capacitarea personalului Spațiilor Sigure, stabile și mobile, pentru realizarea de activități educaționale și de recreere cu beneficiarii – refugiați ucraineni și membri ai comunităților locale – este una dintre direcțiile de acțiune ale proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*.

Spațiile Sigure Mobile (SSM) au menirea de a împuternici tinerii refugiați ucraineni din Republica Moldova, mai ales din zonele rurale îndepărtate, precum și semenii lor din localitățile gazdă, prin informare și formare. Acestea oferă activități de educație pentru drepturile omului, de susținere a participării tinerilor la viața comunității, de prevenire a violenței în bază de gen (VBG) prin promovarea egalității de gen și a normelor sociale echitabile. De asemenea, programul lor include demersuri de educație sexuală comprehensivă (ESC), care își propun să ajute generația în creștere să dobândească cunoștințe și abilități de a lua decizii corecte cu privire la sex și sănătatea sexuală și reproductivă nu doar în adolescență, ci și de-a lungul întregii vieți. Prin intermediul acestora, beneficiarilor le sunt oferite inclusiv instrumente pentru managementul menstruației și produse de igienă menstruală. Un accent aparte este pus pe desfășurarea unor activități de petrecere a timpului liber și de socializare, sportive, artistice și culturale, prin crearea de contexte prietenoase pentru interacțiune și dialog. Activitățile sunt orientate spre formarea de competențe civice, de comunicare și de relaționare, a unor comportamente necesare pentru sănătatea sexuală și reproductivă, pentru un mod de viață sănătos, pentru integrarea cu succes în viața socială și profesională, pentru coeziune socială.

Fiecare echipă SSM are în componența sa 4 membri (coordonator, lucrător de tineret, psiholog, șofer) și este responsabilă de câteva raioane/municipii-țintă, în funcție de numărul de refugiați, profilul acestora, instituțiile și serviciile locale disponibile (medicale, de învățământ, de asigurare a ordinii publice, centre de tineret, centre de sănătate prietenoase tinerilor, biblioteci, case de cultură, centre comunitare, centre de plasament).

Organizarea spațiului de lucru respectă principiul centrării pe calitate și al asigurării caracterului incluziv al activităților, presupunând câteva zone, în funcție de specificul grupului (copii, tineri, adulți): de învățare, de socializare, de recreere, de suport individual (la necesitate).

Asigurarea unei eficiente organizări a activității SSM, perfecționarea pregătirii membrilor echipelor mobile în vederea furnizării unor servicii de calitate au fost obiectivele atelierului de formare realizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în perioada 13-14 și 27-28 iunie 2024. La instruire au participat echipele Spațiilor Sigure Mobile create recent, pe lângă altele 3



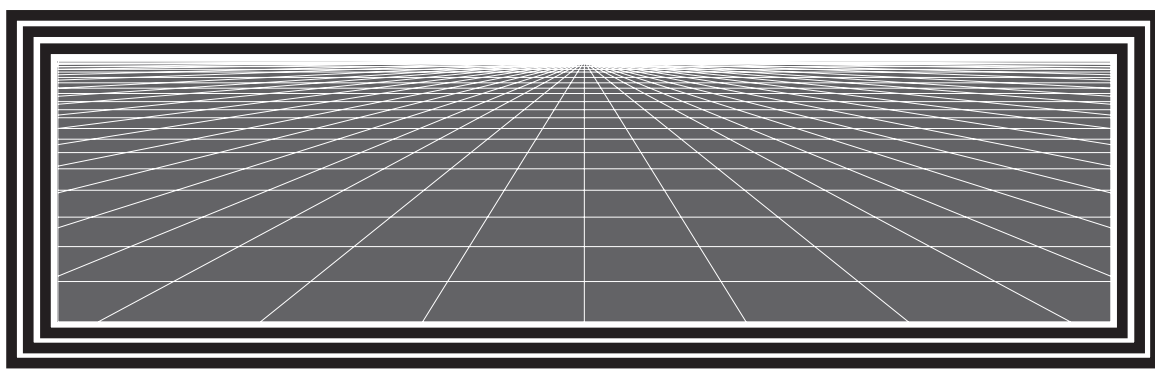
existente: Centrul de Raional de Tineret din Ungheni și Centrul de Tineret din Criuleni. Cele patru sesiuni de instruire s-au desfășurat în format offline și online, fiind facilitate de formatoarele Elena Creangă și Natalia Grîu.

Pe parcursul a patru zile, cursanții au fost familiarizați cu misiunea, principiile de lucru și grupurile-țintă ale unui Spațiu Sigur Mobil, cu rolurile pe care urmează să le exercite fiecare membru al echipei și cu provocările inerente, dar și cu metodologia de livrare a activităților. Într-un format de învățare interactivă, au fost parcurse aspecte teoretice și practice legate de buna funcționare a entităților mobile: calitatea livrării sesiunilor de învățare și temele-vector abordate (violența de gen: repere conceptuale, serviciile de prevenire în condiții de criză umanitară, mecanismul de referire la servicii VBG și rolul echipelor mobile în acest proces, sănătatea sexuală și reproductivă etc.), comunicarea eficientă, reziliența și flexibilitatea echipelor mobile, stabilirea de parteneriate, planificarea activităților și cadrul de organizare a sesiunilor, metode și tehnici de lucru, asigurarea caracterului incluziv al activităților, siguranța și starea de bine a beneficiarilor, conflictul și gestionarea acestuia etc.

De asemenea, atelierul a ținut dezvoltarea competențelor de identificare a nevoilor beneficiarilor finali, de motivare a acestora pentru implicare în activitățile propuse de Spațiile Sigure Mobile, de creare a unui mediu de activitate lipsit de orice formă de discriminare.

Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, este implementat de C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA).

Mariana VATAMANU



DICȚIONAR



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația estetică

CZU 37.015.31 | doi.org/10.5281/zenodo.12578758

Rezumat: Educația estetică reprezintă dimensiunea obiectivă a procesului de formare-dezvoltare a personalității umane, constituită tradițional sau construită curricular la nivelul corelației optime dintre o valoare pedagogică generală (frumosul din artă, natură și societate) și un conținut general, fundamental (educația estetică), implicat direct, în proiectarea și realizarea unor arii curriculare și discipline de învățământ (Arte, Comunicare în limba română și limbi străine), și indirect, în desfășurarea optimă a oricărei

activități de educație și de instruire, organizate formal sau/și nonformal în context didactic și social deschis. Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație estetică solicită raportarea la criteriile epistemologice afirmate istoric, în zona kantiană a saltului de la cunoașterea empirică spre cea rațională, care permite fixarea sferei generale a realității reflectate, a funcției centrale care vizează dimensiunea abstractă/profundă/esențială a realității reflectate și a structurii de bază situate la nivelul interdependenței dintre componentele principale care asigură funcționarea realității reflectate; valorile pedagogice generale care reflectă cerințele generale, obiectivele, de dezvoltare normală a omului individual și a societății în ansamblul său (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, sănătatea psihică și fizică), aflate la baza construcției celorlalte conținuturi generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, psihofizice) cu care educația estetică se află în raporturi de complementaritate.

Cuvinte-cheie: educație estetică, funcțiile educației estetice, frumosul din artă, natură, societate, normativitatea educației estetice.

Abstract: Aesthetic education represents the objective dimension of a personality's training and development, traditionally constituted or curricularly constructed at an optimal correlation level between a general pedagogical value (beauty in art, nature, and society) and a general, fundamental piece of content (aesthetic education), directly involved in the design and implementation of some curricular areas and educational disciplines (Arts, Communication in Romanian and foreign languages) and indirectly implied in the optimal performance of any educational and training activity, organized formally and/or non-formally in an open didactic and social context. The definition and analysis of the pedagogical concept of aesthetic education requires reference to: a) the historically affirmed epistemological criteria, in the Kantian area of the leap from empirical to rational knowledge that allows fixing the general sphere of the reflected reality, of the central function aimed at the dimension abstract/deep/essential of the reflected reality and the basic structure located at the level of interdependence between the main components that ensure the functioning of the reflected reality; b) the general pedagogical values that reflect the general, objective requirements for the normal development of the individual man and society as a whole (moral good, scientific truth, the usefulness of applied scientific truth, mental and physical health) underlying the construction of the other general contents of education (moral, scientific, technological, psychophysical) with which aesthetic education is in a relationship of complementarity.

Keywords: aesthetic education, functions of aesthetic education, beauty in art, nature, society, normativity of aesthetic education.

Educația estetică reprezintă o dimensiune generală a educației, construită la nivelul interdependenței dintre valoarea pedagogică generală a frumosului și conținutul general al educației, care reflectă această valoare necesară pentru dezvoltarea normală a omului și a societății, pe termen scurt, mediu și lung [3, pp. 350-356].

Definirea educației estetice, la nivel de concept pedagogic fundamental, este realizată în raport de trei criterii epistemologice:

1) *Sfera generală de referință* generală – valoarea pedagogică generală a *frumosului* din artă, societate, natură, reflectată ca cerință general-umană de dezvoltare psihologică și socială normală a omului și a societății;

2) *Funcția generală, abstractă, esențială, internă* = formarea/dezvoltarea estetică a personalității educatului prin valoarea pedagogică a frumosului (din artă, natură și societate), funcție generală cu caracter obiectiv, transpusă subiectiv prin obiectivele educației estetice:

a) *obiectiv general* – formarea/dezvoltarea conștiinței estetice a personalității educatului;

b) obiective specifice: b-1) formarea dezvoltarea conștiinței estetice teoretice a personalității educatului; b-2) formarea/dezvoltarea conștiinței estetice practice a personalității educatului;

3) *Structura de bază* a educației estetice, stabilizată valoric, pe fondul corelației dintre educator și educat, care susține corelația optimă „dintre informarea și formarea estetică, dintre cerințele sociale exprimate în termeni de cunoștințe estetice și cerințele psihologice, angajate la nivel de competențe estetice, susținute cognitiv, aptitudinal”, dar și noncognitiv, atitudinal (afectiv-motivațional și volitiv-caracterial) [Ibidem, p. 352].

Valoarea pedagogică a frumosului, reflectat la nivelul obiectivelor și al conținuturilor educației estetice, relevă cerințele generale, obiectivele de dezvoltare normală a omului și a societății în ansamblul său. Este complementară cu celelalte valori pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, sănătatea psihică și fizică), aflate la baza construcției celorlalte obiective și conținuturi generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, psihofizice) cu care educația estetică (bazată pe valorile pedagogice generale ale frumosului din artă, natură și societate) se află în raporturi de complementaritate.

Valorile estetice sunt reflectate și concentrate la nivelul a cinci categorii estetice:

a) idealul estetic – modelul de frumos, afirmat la scară socială, determinat istoric;

b) simțul estetic – capacitatea de a percepe și re-

prezenta frumosul (din artă, natură, societate);

c) gustul estetic – capacitatea de a explica și înțelege frumosul (din artă, natură, societate);

d) aptitudinea estetică – capacitatea estetică generală de a recepta, interioriza și valorifica frumosul (din artă, natură, societate), de a evalua corect frumosul (din artă, natură, societate) și de a trăi la nivel complex și profund frumosul (din artă, natură, societate), în contexte sociale și psihologice multiple;

e) capacitatea de creație estetică – aptitudinea estetică specială de a realiza și produce frumosul la nivelul naturii și societății (în general) și al artei, în mod special [Idem].

Analiza educației estetice, realizată din perspectiva paradigmei curriculumului, presupune evidențierea relației dintre obiectivele, conținuturile, metodologia educației estetice, ordonată valoric prin normativitatea educației estetice, angajată special la nivelul activității de instruire, organizată formal și nonformal în contextul procesului de învățământ, deschis și spre toate influențele estetice generate informal, de mediul natural și social, comunitar și cultural, extern și intern.

I. Obiectivele educației estetice traduc, în plan subiectiv, dimensiunea obiectivă a funcției generale a educației estetice, funcție care vizează formarea-dezvoltarea estetică a personalității educatului prin valoarea pedagogică a frumosului (din artă, natură și societate). Sunt definite la două niveluri de referință, care fixează: a) obiectivul general al educației estetice; b) obiectivele specifice ale educației estetice.

Obiectivul general al educației estetice vizează formarea/dezvoltarea conștiinței estetice a personalității educatului proiectată global, la nivel general, teoretic și practic, social și psihologic, pe baza valorilor estetice, reflectate prin categoriile estetice (de ideal estetic, simț estetic, gust estetic, aptitudine estetică generală și specială/de creație estetică), realizată și dezvoltată în context deschis, la scara întregului sistem și proces de învățământ.

Obiectivele specifice ale educației estetice vizează:

1) *Formarea/dezvoltarea conștiinței estetice teoretice*, realizată în plan: a) cognitiv (percepții, reprezentări, concepte, judecăți, raționamente); b) afectiv-motivațional (sentimente, interese, convingeri estetice, raportate la idealul estetic); c) volitiv-caracterial (atitudini estetice stabilizate valoric prin gust estetic și aptitudini estetice generale și speciale/de creație, care pregătesc trecerea de la conștiința estetică teoretică la conștiința estetică practică).

2) *Formarea/dezvoltarea conștiinței estetice practice*, realizată prin: a) deprinderi sau obișnuințe estetice dobândite prin exerciții estetice de tip euristic și algoritmic; b) aptitudini estetice (de receptare, participare și creație estetică); c) atitudini estetice (de trăire afec-

tivă estetică, de motivare externă și internă estetică, de susținere volitivă a procesului de receptare, participare, trăire estetică; de integrare a valorilor estetice în structura caracterială a personalității educatului).

II. *Conținuturile specifice* ale educației estetice sunt determinate pedagogic de obiectivele specifice ale educației estetice. Ele reflectă toate formele de manifestare a frumosului general, existente în artă, natură și societate.

Prioritare și exemplare sunt valorile generale și specifice existente în artă (muzică, pictură, sculptură, arhitectură, dans, literatură, teatru, film), transpuse pedagogic la nivelul unor activități organizate formal (prin discipline de învățământ: muzică, arte plastice, literatură) și nonformal (cercuri de pictură, sculptură, dans, teatru etc., vizionări de spectacole de teatru, film, dans; teatru școlar, expoziții școlare etc.).

Conținuturile specifice educației estetice, raportate la valorile generale ale frumosului, nu se reduc însă la conținuturile specifice educației artistice. Trebuie semnalate și resursele proprii valorilor frumosului existente în: a) natură – exprimate în termenii unor valori estetice receptate, trăite, evaluate și cultivate creator în contact direct și indirect cu fenomenele naturii, caracterizate prin armonie, echilibru, imensitate, deschidere etc. b) societate – exprimate în termeni de *design* al relațiilor comunitare de tip cultural, civic, pedagogic, religios, economic și tehnologic/la nivel de design industrial și de design postindustrial.

Conținuturile specifice educației estetice sunt realizate organizat la nivel de educație formală (prin diferite discipline de învățământ: muzică, arte plastice, literatură etc.) și de educație nonformală (cercuri de educație estetică, pictură, arhitectură, dans; cenaclu literar, teatru școlar etc.), dar și în mod neorganizat, prin influențele multiple generate de mediul social (mass-media, social-media etc.) și natural, în condiții de educație informală (care poate fi pozitivă, dar și negativă).

III. *Metodologia de realizare și dezvoltare a educației estetice* este înfăptuită în context deschis, prin combinarea optimă între diferite metode de educație estetică (promovate ca metode de instruire estetică/de predare-învățare-evaluare estetică), forme de organizare a educației/instruirii estetice (frontală, pe grupe, individuală etc.), stiluri de educație/instruire estetică și de conducere managerială a activităților de educație/instruire estetică (organizate formal, dar și nonformal, cu deschideri multiple spre informal).

În cadrul activităților de educație estetică organizate formal și nonformal, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, semnificative sunt metodele și tehnicile de instruire estetică bazate predominant pe *acțiune didactică*: a) *reală* – exercițiul euristic, exerci-

țiul algoritmic, aplicațiile estetice, activitățile creative, proiectele estetice; b) *simulată* – jocurile de roluri, învățarea simulată cu conținut estetic etc. O categorie aparte o constituie metodele de educație estetică implicate special în receptarea, trăirea și crearea frumosului (în artă, dar și în natură și societate): lectura dirijată, explicativă, liberă etc.; narațiunea, introspecția, observarea dirijată estetic, studiul de caz, demonstrația: inductivă, deductivă, analogică, inovativă/problematică; jocul didactic cu conținut estetic, dramatizarea, studiul documentelor estetice, instruirea programată în context estetic, asaltul de idei estetice etc.

IV. *Normativitatea educației estetice* ordonează valoric procesul de proiectare și realizare/dezvoltare a activităților cu finalitate formativă estetică, la nivel:

1) *general* – prin principiile generale ale educației estetice: a) principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința estetică teoretică și conștiința estetică practică; b) principiul valorificării prioritare a resurselor și disponibilităților estetice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități; c) principiul valorificării optime a tuturor formelor de educație/instruire estetică; d) principiul diferențierii educației estetice în funcție de determinările sale particulare (vârstă psihologică, treaptă de învățământ, disciplină școlară, mediul școlar/extrascolar etc.) și individual (structura aptitudinală și atitudinală proprie fiecărei personalități);

2) *specific* – prin principiile specifice educației estetice, elaborate în acord cu principiile generale ale educației estetice: a) principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele frumosului existente în artă, natură și societate; b) principiul interdependenței dintre receptarea, participarea, trăirea, creația – estetică; c) principiul unității dintre conținutul și forma „obiectelor” estetice; d) principiul modelării estetice a personalității educatului în contextul specific fiecărei activități cu finalitate creativă superioară (inventivă, inovativă, emergentă).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârsănescu Șt. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. București: EDP, 1976.
2. Cristea S. Educația estetică. În: Dicționar de pedagogie. Grupul Editorial Litera. București, Chișinău: Litera Internațional, 2000, pp.109-111.
3. Cristea S. Educația estetică. În: Pedagogie. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 350-356.
4. Croce B. Estetica. București: Univers, 1970.
5. Hegel G.W. Prelegeri de estetică. Vol. I. București: Editura Academiei, 1966.
6. Văideanu G. Educația estetică școlară. București: EDP, 1967.