Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (131), 2022

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 550 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS

Constantin CUCOŞ
Construcția identității culturale prin educație. Premise, oportunități, dificultăți (Building Cultural Identity through Education: Premises, Opportunities, and Challenges) 2

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU
Educație pentru identitate (Education for Identity) 8
Violeta BRAGUȚA
Valoarea ca reper fundamental în educația postmodernă (contemporană) (Value as a Fundamental Point of Reference in Post-Modern (Contemporary) Education) 14
Carolina CALARAȘ
Fundamentele filosofice și psihologice ale fenomenului de dezvoltare personală ca proces existențial (The Philosophical and Psychological Bases of Personal Development as an Existential Process) 18
Olga ZINGAN
Towards Professionally-Oriented Reading Proficiency: ESP Curriculum Design (Îmbunătățirea competenței de lectură orientată profesional: proiectarea curriculumului LELS) 23

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN
Identitatea lingvistică și culturală a elevului (The Student's Linguistic and Cultural Identity) 28
Angela DOROȘ, Mariana PÎRȚAC
Model de literație transdisciplinară: *Revista școlară digitală* (A Transdisciplinary Literacy Model: *The Digital School Magazine*) 31

EXERCITO, ERGO SUM

Adela SCUTARU-GUȚU
Istorie locală pentru elevi – cercetare pentru descoperirea identității și promovarea reconcilierii (Local History for Students: Research to Discover Identity and Promote Reconciliation) 36
Doina BOTNARI
De la Flipped Classroom spre Flipped Learning: o evoluție conceptuală iminentă în contextul pandemic (From Flipped Classroom to Flipped Learning: An Imminent Evolution in the Pandemic Context) 39

DOCENDO DISCIMUS

Iskender TOPCU
Formarea competenței de comunicare a elevilor la disciplina *Limba engleză* prin intermediul jocurilor (Developing the Students' Communicative Skills in *English Language* Classes through Games) 43
Silvia PROȚIUC, Dorina PUTINĂ
Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor în context pandemic: provocări și realizări (The Catering and Food Processing Excellence Center in Pandemic Context: Challenges and Achievements) 47

EX LIBRIS

Maria HADÎRCĂ
Vlad Pâslaru sau educație pentru identitate (Vlad Pâslaru or Education for Identity) 50

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
Shift Edu: formare pentru proiectarea utilizării sălilor de învățare (Shift Edu: Training for the Planning of Classroom Use) 52
Management de calitate pentru calitate în educație (Quality Management for Quality in Education) 53

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educație și identitate (Education and Identity) 54



Construcția identității culturale prin educație. Premise, oportunități, dificultăți

37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.6226403

Constantin **CUCOȘ**

dr., prof. univ., Universitatea *Al. I. Cuza* din Iași

Rezumat: *Într-o epocă a întâlnirilor și interferențelor, problema construcției identității culturale presupune o abordare integrativă, interacțională, situațională. În articolul de față, autorul supune analizei oportunitățile și consecințele în plan educațional ale dinamicii închidere-deschidere culturală, precum și avantajele, riscurile, provocările aplicării principiului interculturalist, cu incidență directă asupra conturării și asumării identității culturale prin intermediul demersurilor educaționale.*

Cuvinte-cheie: *identitate culturală, diversitate culturală, educație diferențiată, interculturalitate.*

Abstract: *In an age of encounters and interference, the issue of cultural identity construction requires an integrative, interactive, and situational approach. In this article, the author analyzes the opportunities and educational consequences of the cultural closure-opening dynamic, as well as the advantages, risks, and challenges of applying the interculturalist principle, with a direct impact on shaping and assuming cultural identity through educational approaches.*

Keywords: *cultural identity, cultural diversity, differentiated education, interculturality.*

INTRODUCERE

Identitatea culturală este un dat antropologic, un fapt „natural", o structură – personală, socială – moștenită ce tinde să se reproducă. Printre mijloacele utilizate pentru a menține constanța existențială, persoana umană, ajutată de context (familie, școală, comunitate etc.), elaborează permanent strategii identitare pentru a imprima un sens integrator întregii experiențe, inductoare a unor valori, norme de existență, conduite concrete. Acest sens contribuie la menținerea sinelui în starea de recunoaștere, de re-probare a lui, chiar cu riscul/curajul unor reajustări. În efortul continuu de prezervare a unui sens existențial și pentru a menține o imagine pozitivă despre sine, subiectul intră în relație cu experiențe proxime, inclusiv ale alterității. Putem spune că identitatea presupune și o zonă de deschidere, absorbantă, dilatantă, empatică în raport cu ce sunt (fac, cred) alții. Un sistem cultural satisface, înainte de toate, funcția ontologică de a furniza individului o structură de sens și de valori prestabilite, ceea ce-i procură o unitate sau securitate internă, o continuitate și o coerență fără nevoia de a se îngrijora/interoga permanent în legătură cu conturul identitar. În același timp, contextul proxim cultural prilejuiește sau încurajează și deschiderea către alte profiluri spirituale.

Identitatea individuală constituie acea structură subiectivă, suficient de stabilă, pe care o posedă subiectul ca efect al recunoașterii de sine. Chiar dacă identitatea include elemente repetitive (tendințe, atitudini, sentimente, reprezentări), această constanță trebuie să aibă puterea de a integra și noul. Constanța nu este de ordin mecanic, ca repetare indefinită a aceloraşi elemente: identitatea este dialectică, activă, auto-generativă. Din punct de vedere

valoric, putem avea o identitate prescrisă, pusă la dispoziţie de instanţe supra-personale, societale. Cu această referinţă intrăm permanent în contact şi negociem. În acelaşi timp, identitatea se prefigurează şi în funcţie de dispoziţii care sunt personale, unice, particulare. „Constituirea identităţii este un serios şi elaborat joc de oglinzi. Este o interacţiune temporală complexă a mai multor practici de identificare externă sau internă a subiectului sau populaţiei. Pentru a înţelege procesul constitutiv al acesteia, e nevoie să fii capabil să situezi oglinzile în spaţiul şi mişcarea timpului" [4, p. 141].

Discuția asupra identității individuale sau colective presupune o abordare integrativă, interacţională, situaţională. Emergenţa unei identităţi presupune afirmarea sinelui în întâlnirea şi raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportare la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin „lipsa" pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre altul putem să ne împlinim şi să ne percepem conturul identitar, plenitudinea sau determinările reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de experienţe, situaţii, provocări proxime. Ea se evidenţiază atât la nivel de persoană, cât şi comunitar, organizaţional, procesual [6].

Se ştie că şcoala era gândită ca să deservească o comunitate dată, membrii ei prezentând cam acelaşi relief şi aceleaşi caracteristici socioculturale. Între timp, datele desenării şi funcţionării unei comunităţi s-au modificat. Comunitatea nu mai este lineară istoric, nediferenţiată sau congruentă pe filiaţie etnică sau spirituală. Nu mai vorbim şi de faptul că denivelările de ordin socioeconomic, de abilităţi, cerinţe sau nevoi antrenează stratificări, apetenţe sau apartenenţe la poziţionări valorice diferite. Clasa de elevi adună la un loc diferenţe sau contraste care cu greu mai pot fi modelate sau gestionate prin cadrele acţionale sau asumpţiile procedurale de altădată. Politicile educative de la nivel macro sau micro s-au schimbat şi ele, dând satisfacţie unor nevoi sau situaţii particulare, care în mod tradiţional nu erau luate în seamă. Care ar fi principiul diriguitor pentru adoptarea şi punerea în act a unor opţiuni atunci când vine vorba de asumarea diferitului şi a diferenţierii în formare? Cum poate fi prezervată sau întărită identitatea culturală a persoanei sau a unui grup în aceste circumstanţe? Care sunt consecinţele unor fragmentări valorice sau acţionale din perspectiva teleologiei şi praxiologiei didactice? Pe de altă parte, ştim că oamenii sunt diferiţi ca echipare nativă, experienţe personale, incluziuni la grupuri culturale, uneori lingvistice, religioase, etnice particulare. Cum împăcăm principiul universalizării şi integrării fiinţei umane cu principiul prezervării identităţii existenţiale a celui ce pătrunde în perimetrul şcolar? Acestea sunt câteva întrebări la care sugerăm câteva răspunsuri în intervenția de față.

1. EDUCAȚIA – BALANS ȘI ECHILIBRU ÎNTRE INCLUZIUNE ȘI EXCLUZIUNE

E evident faptul că trăim într-o epocă a întâlnirilor şi a interferenţelor. Noi înşine, ca indivizi sau comunităţi, pentru a realiza cine suntem, cum acţionăm, ce gândim etc., sau a ne pune în evidenţă identitatea, ne comparăm cu alţii – cei de astăzi, sau cu noi înşine – cei de altă dată. Pe de altă parte, nu ne putem închide în propriile viziuni şi acţiuni atunci când vizăm practici generale, integraliste, chiar universale [9; 10]. În materie de formare şi de educare, dincolo de mecanismele ingenui din primii ani de viaţă, moştenite şi reiterate aproape genetic, care sunt cam aceleaşi la toţi oamenii, referitor la formulele instituite la nivel comunitar apar soluţii diferite, cu etiologii şi efecte multiple, ce merită să fie supuse unui exerciţiu reflexiv (cf. [12]).

Cerința asigurării unei învățări diferențiate și personalizate reprezintă un principiu de necontestat. Timp de sute sau mii de ani educația s-a exercitat, de la sine, în consens cu acest principiu – mai ales cea individuală, pe bază de preceptori, sau cea magisterială, pe baza binomului maestru-discipol. Întreaga cerere (restrânsă, desigur), dar și oferta educațională erau dimensionate circumstanțial, luându-se în calcul particularitățile, posibilitățile și nevoile formabilului, dar și ale celor din jurul său. Cerința a devenit evidentă în momentul când ea a fost „periclitată" prin adoptarea unei filosofii acționale mai „eficiente", a organizării predării-învățării pe grupuri (clase) de elevi, la început eterogene și apoi omogene din punct de vedere cronologic. Nu punem în discuție profunzimea și performativitatea actului paideic consumat prin diferite formule de instruire, socialmente instituite la un moment dat. Extinderea cantitativă nu trebuie să pericliteze, în principiu, aspectul calitativ [11].

Eterogenitatea unei clase este nu numai de ordinul pregătirii, al aptitudinilor, al motivației elevilor care o compun (cf. [14]). Complicațiile mari apar atunci când școala sau profesorul trebuie să gestioneze eterogenitatea culturală a educaților sau să favorizeze integrarea copiilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare. În condițiile creșterii eterogenității culturale, se va pune problema structurii și a menținerii unității și completitudinii curriculumului, respectiv a construirii lui astfel încât toți membrii unei clase să se regăsească spiritual în secvențe ale acestora (ca semn de valorizare a propriei culturi), dar și prin etalarea consonanților, a continuităților sau diferențelor culturale.

Ce înseamnă diferențiere în învățare? Pe scurt, aceasta ar presupune să dai educatului cam ce vrea el și să îi ceri cât poate, plecând de la principiul că oamenii de toate vârstele sunt diferiți, au preferințe diferite, interese și nevoi, stiluri și ritmuri proprii de învățare [1]. Iar asta trebuie făcut la o clasă, să zicem de treizeci de elevi (pot fi și mai mulți), în mod simultan, într-o unitate de timp determinată. Adică, profesorul ar trebui să vorbească pe treizeci de „voci", adresându-i-se fiecărui elev în parte pe „înțelesul" lui, în limitele culturii sau experienței lui, sau antrenându-l în activități specifice putinței sale de implicare sau rezolvare. Desigur, aceasta este o pistă ideală, ce nu poate fi transpusă în realitate.

Formarea atitudinilor şi comportamentelor noastre, pe linie „inclusivistă" sau „exclusivistă", însoțește dezvoltarea ființei umane începând cu perioada copilăriei până la bătrânețe. Gradul de închidere sau de deschidere, în raport cu felul cum este, gândește sau crede alteritatea, evoluează de la o etapă ontogenetică la alta, de la un context cultural la altul, în funcție de nevoile de adaptare sau integrare în realitatea socio-comunitară, de prescripții statutare și poziționale, de nevoi și interese personale, grupale, societale. De altfel, toate componentele funcțiilor psihice (gândirea, limbajul, afectivitatea etc.), pentru o bună exersare și utilizare, se supun acestei dinamici de închidere și deschidere permanentă, prin asimilare (interpretarea noilor experienţe în termenii schemelor deja existente), dar şi prin acomodare (modificarea schemelor existente pentru a se potrivi noilor experienţe), dacă e să recurgem la cunoscutele scheme explicative piagetiene.

Relevantă pentru discuția prezentă este și formarea competenţei sociale, prin raportare la dezvoltarea conştiinţei morale a personalităţii, proces care a fost descris de L. Kohlberg. În mai multe luări de poziție, autorul menționat a enumerat trei etape constituite din șase stadii. Prima etapă – *pre-morală* – se manifestă prin faptul că copilul respectă regulile, normele elaborate de adult, care la copil nu sunt interiorizate, și se comportă „bine" pentru a nu fi pedepsit. Apoi, copilul se orientează la recompensa pe care o așteaptă de la adult, fiind lăudat pentru anumite acțiuni. Etapa a doua – *morala convenţională,* în care sursa pentru prescrierile morale rămâne a fi externă, se caracterizează prin faptul că copilul își orientează comportamentul, reieșind din trebuința de acceptare, de susținere a relaţiilor cu persoanele importante pentru el. De aceea, comportamentul lui este instabil și depinde de influenţele externe. La a treia etapă – *morala autonomă* – principiile și normele morale devin proprietate personală și se manifestă la 10% din preadolescenți. Conduitele se petrec nu prin influenţele din afară, ci datorită unor premise sau cauze interne: mai întâi, apare nevoia de bună situare socială, apoi de respectare a principiile etice umane [7]. Tot acest eșafodaj explicativ presupune o dialectică permanentă între închidere și deschidere, între excluziune și incluziune, între delimitare și indeterminare. Un pol nu are sens decât în corelație – nu neapărat în contradicție – cu celălalt. Nu se manifestă deschidere dacă, mai întâi, nu s-au pus bazele unei entități închise, determinate, auto-limitate. Deschiderea e posibilă când te-ai așezat în matca ta. Lărgirea către celălalt, înțelegerea și respectul alterității sunt condiționate de cercetarea și valorizarea sinelui, de o identificare funciară de sine, primordială, care poate sta la baza tatonării și incluziunii celuilalt.

De altfel, din punct de vedere educativ, copilului mic trebuie să i se construiască ancore de stabilitate, să fie fixat în norme date, ne-negociabile, care îi procură încredere și securitate. Pe măsura dezvoltării ariei de experiențe, a structurilor receptive și cognitive etc., se vor crea ocazii de deschidere, de „de-stabilizare" controlată a structurilor cognitive, afective, motivaționale, atitudinale etc., pentru a primi și integra noi tipuri de experiențe, de situații, de valori. Procesul didactic, prin curriculum și strategiile de predare, trebuie să urmărească acest parcurs de dezvoltare ascendentă, în spirală, a bazei psihologice a personalității.

Copilul are nevoie de un sistem de referință clar, de un ataşament la ceva sigur, care să îl încurajeze să exploreze mai departe. Comportamentul de ataşament determină o reacţie potrivită/conformă, în raport cu aşteptările unor persoane de referinţă (mama, tata, profesorul), dar este permisiv şi poate deschide calea explorării pe mai departe. Primii stâlpi ai cunoașterii și valorizării sunt persoanele din preajmă, din comunitatea de bază (familie, comunitatea restrânsă). Astfel de entități proxime, prin mesajele sau întăririle date, se bazează, desigur, pe o excluziune a altor reguli sau modele, pentru a restrânge câmpul de comprehensiune şi acţiune a copilului la un sistem „închis". Dacă persoana de referinţă nu va reacţiona satisfăcător pe această linie „exclusivistă", o face prea târziu, inconsistent şi neîncrezător, şi se va dezvoltă un ataşament nesigur, problematizant, ceea ce va pune în discuţie stabilitatea intra-psihică şi baza axiologică a personalităţii copilului.

Educația reprezintă și o ipostază sau formă de *enculturare,* respectiv un proces prin care un grup cultural incorporează la descendenţi elemente valorice specifice, în vederea integrării optime în viaţa comunitară. Iar acest lucru presupune o aderenţă la un sistem valoric dat, determinat, închis. În acest proces, preluăm şi aplicăm anumite inferenţe de bază, semnificăm lucrurile, facem ierarhizări, edictăm

judecăți de valoare, toate legate de contextul apropiat, cele mai multe implicite, difuze, cu privire la sensul interacțiunilor de mediul înconjurător – natural, social, spiritual. Prin acest act dăm sens acțiunilor noastre, punem în rost realitatea și pe noi înșine, construim ținte, proiecte, destine. Ne raportăm, desigur, la contexte reale, proxime, dar scrutăm și ne orientăm și spre ce ne așteaptă să cucerim (cognitiv, afectiv) în viitor. Felul cum judecăm lucrurile *aici și acum* (de pildă, în copilărie) va determina și modul de a viza lucrurile *oriunde și oricând* (de pildă, la vârste mai înaintate).

2. OPORTUNITĂȚI ȘI CONSECINȚE ÎN PLAN EDUCAȚIONAL ALE DINAMICII ÎNCHIDERE-DESCHIDERE CULTURALĂ

Filosofia relativizării culturii la indivizi sau grupuri, a personalizării acesteia într-un chip maximal constituie o consecinţă a paradigmelor culturale contemporane. Atenţia este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui particulare. Deschiderea spre alţii şi părăsirea unei referenţialităţi fixe, închistate par a fi deziderate ale educaţiei contemporane. Se poate observa că valori clasice precum apartenenţa etnică, filiaţia naţională sau confesională, patriotismul, loialitatea sunt puse în chestiune, iar excesul cultivării acestor valori este conotat, de multe ori, negativ. Catalogate drept fixiste, aceste valori creează şi alimentează sentimente de culpabilizare. Dislocarea axiologică, sfărâmarea punctelor unice de sprijin, de-centrarea valorică sunt noi principii de ordonare şi structurare a proceselor educaţionale. Nu mai aparţinem unei singure culturi, nu mai avem doar o patrie, nu mai avem doar istorie proprie: am devenit „universali”. Desigur, aceasta este o perspectivă utopică, ce merită să fie pusă în discuţie. Până a deveni „cetăţeni ai lumii” – obiectiv pertinent al educaţiei contemporane, e nevoie să experimentăm o cultură particulară, prin care vom intra (cu ceva din ea) în perimetrul larg al valorilor universale. Fără o centrare de primă instanţă, este greu de conceput una mai largă, multi-referenţială şi multi-nivelară [3]. A-i cunoaşte pe alţii presupune, mai întâi, să ne cunoaştem pe noi înşine. A ne cantona însă numai la instrumentele culturale proprii, secvenţiale, sacralizându-le, este la fel de păgubos cu a milita pentru un “internaţionalism” indistinct, ambiguu, sec.

Raportul închidere-deschidere valorică ce trebuie să caracterizeze individul sau societăţile, nu se poate tranşa la modul abstract, neţinând cont de persoane, vremuri, contexte. Sunt situaţii când fixaţiile în jurul unor valori unice sunt de dorit şi aduc beneficii reale indivizilor sau comunităţilor, în loc să se adopte strategii de de-centrare şi deschidere nelimitată faţă de alte valori. O astfel de perspectivă de acţiune acompaniază strategiile de solidarizare şi de coagulare a energiilor grupale, atunci când contextele le impun. Îl de-centrezi pe cineva, după ce acesta a fost, mai întâi, centrat. În general, strategiile identitare, propuse prin programele şcolare şi conţinuturile adiacente, premerg şi condiţionează strategiile de deschidere faţă de alţii [2, pp. 152-154]. Nu poţi să faci educaţie interculturală la persoane care mai întâi nu au fost „fixate” cultural. La un moment dat, în funcţie de maturitatea culturală a individului, cele două procese se vor derula simultan. Construcţia identităţii culturale, individuală sau colectivă, presupune o mare flexibilitate şi mobilitate. Sunt numeroase oscilaţiile între, pe de o pare, închidere, repliere şi rabatere asupra sinelui, acumulări şi stocări autarhice şi, pe de altă parte, deschidere, debordare spirituală, tatonare a altuia şi împlinire prin alţii. Cele două stări sunt alternante, contradictorii, dar posibile şi de dorit în formarea personalităţii.

Trebuie să observăm că nu numai deschiderea către alteritate trebuie valorizată, ci şi închiderea spre sine, coagularea unei integrităţi culturale reprezintă un pol cu aceeaşi forţă de interes. Centrarea şi de-centrarea spirituală, asimilarea propriilor referinţe valorice, ca şi acomodarea cu altele sunt procese corelative, contradictorii, care sporesc cuprinderea culturală a fiinţei. E nevoie să trecem de la o viziune statică a deschiderii sau închiderii la o perspectivă dinamică, dialectică, pulsatorie a raportului închidere-deschidere culturală. Importantă nu este deschiderea în sine, sau închiderea luate izolat, ci echilibrul dinamic dintre ele, ca şi adecvarea acestui raport la circumstanţe date. Orice închidere spirituală, înţeleasă ca o formare pentru perimetrul unei culturi, trebuie să conţină în ea, în orice moment, permeabilitatea deschiderii către impulsiuni dinafară. Este obligatoriu însă, ca prin această strategie, să se păstreze permanent coerenţa existenţială la nivel individual sau colectiv, nesupralicitând glisările interculturale. Avem de-a face deci cu un parcurs ciclic, cu închideri şi deschideri spirituale succesive, catalizatoare şi îmbogăţitoare.

Suntem caracterizaţi ca fiind o constelaţie unică de fapte biografice [8]. Acest proces conduce la particularizarea şi personalizarea faptelor de cultură. Identitatea noastră socială se structurează prin apartenenţa la un grup şi este în mod evident foarte importantă în formarea identităţii personale. Experienţele noi, modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori şi racordarea la un spaţiu şi timp determinate pun în discuţie stabilitatea şi coerenţa identităţii pe care o avem. Recurgerea la noţiunile de fluctuaţie identitară şi de strategii identitare accentuează tocmai această schimbare în structurile noastre profunde. Fenomenele migratorii sunt prin excelenţă fenomene ce atrag

după sine modificări psihologice şi sociale, individuale şi colective. Unii psihosociologi scot în evidenţă o serie de pericole ale exagerării deschiderii şi ale strategiilor de de-centrare culturală. Iată şi câteva efecte perverse ale pedagogiei centrate pe diferenţa culturală [13].

Desigur, personalitatea se organizează în jurul unui nucleu axiologic relativ stabil, dar care polarizează, din mers, valori adiţionale, aduse de mediu. Identitatea personală este oarecum contradictorie: ea presupune entităţi categoriale, intolerante la schimbare, bazate pe fidelitate faţă de propriile valori, dar şi entităţi atributive, modificabile şi deschise la incitările valorice ale mediului. În fond, dacă rămânem ţepeni, fixaţi irevocabil în nişe valorice hotărâte, nu avem nicio şansă de a adulmeca, a întâmpina sau a genera noul.

Apropierea faţă de altul nu poate fi totală şi nici nu este bine să fie aşa. În fapt, fiecare, ca individ sau entitate grupală, posedă un fond valoric inconfundabil şi insondabil. Relaţia cu altul – cu străinul – prezintă o dublă dimensiune: cea de stereotipizare şi de prejudiciere ca urmare a procesului de categorizare şi de atribuire, şi cea de menţinere a unei distanţe culturale, de realizare a conştiinţei diferenţei de coduri, sisteme de valori, obişnuinţe [5]. În legătură cu această distanţă necesară, nu trebuie creată iluzia abolirii, ci a temperării şi stăpânirii în limite acceptabile. Nu trebuie avută ambiţia transparenţei, a "dezgolirii" totale a alterităţii culturale. Raportarea interpersonală pune în evidenţă jocul dintre cunoaştere şi necunoaştere, dintre claritate şi estompare, dintre transparenţă şi mister.

3. NIVELURI ŞI STRATEGII DE CONSTRUIRE IDENTITARĂ ÎN RAPORT CU DIFERITUL ŞI ALTERITATEA

Formarea pentru un perimetru asumat identitar constituie o premisă a autenticii educaţii şi ea este promovată de politicile publice echilibrate şi vizionare. Orice demers educaţional de aici porneşte: de la apropiat la îndepărtat, de la valorile comunităţii de apartenenţă la una posibilă (acum sau mai târziu), de la cunoscut la necunoscut, de la ce sunt/doresc eu la ce este/aşteaptă altul. O perspectivă critic-constructivă poate revitaliza acest demers de construcţie culturală integralistă, prin cuplarea particularului cu universalul, mai ales că cei care suportă educaţia (părinţii, şcoala, comunitatea) ar trebui să aibă în vedere faptul că nu disonanţele sau distanţele trebuie cultivate, ci confluenţele, continuităţile, complementarităţile valorice. Desigur, nu prin aglutinare sau contopire indistinctă, prin nivelare sau pretinse supremaţii, ci prin particularizări sau diferenţieri completive, evidenţiate clar, direct, pozitiv. Din păcate, ca orice racursiu ideatic, discursul interculturalist s-a ideologizat, devenind un instrument politic sau strategic ce a pierdut sau diminuat legătura cu substratul umanist și științific al aceste poziționări generoase.

Depăşind acest impas (asupra căruia putem discuta cu alt prilej), vom trece în revistă, în cele de mai jos, atât o serie de avantaje sau oportunităţi ale aplicării principiului interculturalist, dar și o serie de avantaje, riscuri, provocări pe care le presupune o asemenea abordare, cu incidență directă asupra conturării și asumării identității culturale prin intermediul demersurile educaționale:

A. Avantaje sau oportunităţi:

- Prevenirea/atenuarea divergențelor sau a conflictelor interpersonale și intergrup pe criterii de apartenență etnică, lingvistică, religioasă etc.;
- Crearea unui etos al coabitării și relaționării pozitive în contextul dinamicii și multiplicității culturale;
- Îmbogățirea tuturor prin cunoașterea unor conținuturi culturale diferite;
- Valorizarea cadrajelor identitare ale tuturor actorilor din spațiul educațional prin reciprocitate, indiferent de apartenențele fiecăruia;
- Crearea unui climat efectiv al comunicării și conlucrării pentru cei ce se întâlnesc în spațiul de formare;
- Forjarea și pregătirea pentru o necesară solidarizare și bună conviețuire la nivel societal sau mondial.

B. Riscuri și derapaje:

- Raportare inconsistentă, superficială, exotică, folclorizantă în raport cu alteritatea culturală (raportare speculativă, banală, fără a ajunge la adevăratul fond cultural al alterității);
- Inferiorizare și desconsiderare simbolică prin valorizări secvențiale, „interesate", trunchiate, chiar insidioase ale culturii de apartenență a minoritarilor culturali;
- Generarea unei ideologii egalizatoare și uniformizatoare referitoare la culturi, fără a recunoaște sau evidenția existența unor particularități, diferențe, chiar contrarietăți;
- Estomparea sau negarea diferențelor culturale din teamă de a nu afecta pe cineva (desigur, culturile sunt diferite între ele, dar nu superioare unele altora);
- Derularea (deseori tacită) a unor strategii de integrare forțată a celui diferit în cultura majorității – din sumisiune, „fidelizare" comunitară, „obligație" profesională.

C. Provocări și piedici:

– Opoziție sau inerție la nivel comunitar-societal, prin poziționări adversive mai mult sau mai puțin explicite (prin mentalul colectiv, etosul cultural, ce prezintă, uneori, o retenție păguboasă);
– Poziționare ideologică sau politică circumstanțială, uneori voluntaristă, anomică, la nivel de politici publice, care se creionează greoi, improbabil, uneori amatorist (prin cadrul normativ-legislativ promulgat, prin metodologii și proceduri aferente, prin presiuni sau accidente de tot felul);
– Inerție sau stagnare la nivel curricular (prin construirea de programe sau manuale etc. revizuite, cu denivelări, particularizări, inclusiv pe linie culturală);
– Rezistență la schimbare la nivel instituțional (prin felul cum sunt generate regulamentele sau desfășurate activitățile concrete, diferite de la o școală la alta);
– Constrângeri tehnice, didactice, de natură strategic-metodică (prin alternări, particularizări și contextualizări multiple de metode de predare, nu ușor de asumat, care să satisfacă pluralismul atitudinal-valoric al actorilor implicați);
– Poziționări individuale, subiectiv-personale (prin rețineri sau opoziții la filosofia incluziunii sau interculturalizării din partea elevilor, părinților, profesorilor, decidenților politici).

CONCLUZII

Construcția identitară pleacă de la o bază dată (pe linie individuală, antropologică, comunitară), dar presupune și o actualizare a acestor pre-determinări în raport cu realități, oportunități, sfidări noi. Întărirea sau afirmarea unei identități ține atât de datul constitutiv, revelat cu probitate și onestitate în raport cu valorile proprii, dar și cu luarea în considerație sau respectarea, fără ostilitate, a ceea ce are sau aduce alteritatea culturală.

Școala actuală este un perimetru al întâlnirilor, al „negocierii" și complementarizării valorilor, al concretizării lor în cunoștințe, atitudini, valori, conduite – așa cum au fost sau sunt performate în anumite cadre de referință, trecute sau prezente. Punerea laolaltă a unor persoane, în situații de formare, presupune o compatibilizare a priori a unor coordonate axiologice pe care diferiții indivizi sau grupuri le poartă.

Delimitarea sau afirmarea identitară nu este un act maniheist, de evidențiere a valorii proprii împotriva altora, prin excludere, ci prin presupunerea, respectarea și coexistența cu altul. De abia în raport cu alte percepții asupra lumii, purtate de alții, ne putem da seama de specificitatea sau autenticitatea unui construct cultural identitar, de semnificația, conturul și pregnanța lui axiologică. Iar identitatea culturală pe care o avem se va evidenția tocmai prin acest „joc" al completitudinii, confluențelor, interdependențelor, oglindirilor și valorizărilor reciproce.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Algozzine B., Anderson K. M. Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. In: Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 51, no. 3.
2. Cucoș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000.
3. Dasen P., Perregaux C., Rey M. Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii. Iaşi: Polirom, 1999.
4. Friedman J. Cultural identity & Global process. London, New Delhi: Sage Publications, 1995.
5. Hofstede G. Managementul structurilor multiculturale. Bucureşti: Editura Economică, 1996.
6. Karjalainen H. Cultural identity and its impact on today's multicultural organizations. In: International Journal of Cross Cultural Management, 20 (2), 2020, pp. 249-262.
7. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. Center for Moral Education. Harvard University, 1971.
8. Malewska-Peyre H. La notion d'identité et les strategies identitaires. În: Les amis de Sèvres, 1987.
9. Mara D. Dimensiunile interculturale ale educației. Sibiu: Casa Editorială *Tribuna*, 2008.
10. Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008.
11. Przesmycki H. La pédagogie différenciée. Paris: Hachette Éducation, 2000.
12. Segall M.H. et al. Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology. New York: Pergamon, 1990.
13. Tajfel H. Social categorization, social identity and social comparizon. In: Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup relations. Londre: Academic Press, 1978.
14. Wiggins G. Foreward, 1992. In: Villa R. A., Thousand J. S., Stainback W., Stainback S. (eds.) Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools. Baltimore: Paul H. Brookes, pp. XV-XVI.

Educație pentru identitate[1]

37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.6226433



Vlad **PÂSLARU**

dr. hab., prof. univ., Institutul de Filologie Română *Bogdan Petriceicu-Hasdeu*

Rezumat: *În urma unor studii de decenii, autorul constată că factorii de temelie care atribuie educației capacitatea de reconceptualizare și dezvoltare nu sunt schimbarea paradigmelor particulare, reînnoirea periodică a conținuturilor educaționale sau noile metodologii, ci redresarea continuă a acestor provocări exterioare educabilului către esența eului educat – identitatea sa. Identitatea este sursa congenitală, un proces și o finalitate a educației, un factor de autoconceptualizare a educabilului și de menținere a unității subiectiv-obiective a educației, iar în planul dezvoltării și comunicării – un principiu fundamental al gândirii.*

Cuvinte-cheie: *alteritate, comunitate etnică, educație, entitate, identitate, matrice, sinele.*

Abstract: *After decades of study, the author finds that the founding factors that attribute to education its capacity for reconceptualization and development are not a change of paradigm, a periodic renewal of educational content, or new methodologies, but the continuous recovery of these external challenges towards identity, the essence of the educated self. Identity is a congenital source, a process and a purpose of education, a factor of self-conceptualization for the learner, helping to maintain the subjective-objective unity of education. In terms of development and communication it is a fundamental principle of thinking.*

Keywords: *otherness, ethnic community, education, entity, identity, matrix, self.*

Este evident că învățământul instituționalizat românesc[2] din ultima jumătate de secol este condamnat să exploreze unilateral aspectualitatea și pragmaticul, declarându-le de importanță epocală, în detrimentul stabilirii unității și unicității caracterului său la fiecare etapă de dezvoltare epistemic-teoretică și cultural-tehnologică, în funcție de progresul cunoașterii, dezvoltarea tehnologică și imperativele praxiologice.

Anii ‘60-’70 ai secolului trecut s-au marcat prin învățământul frontal, coroborat cu educația prin muncă și orientarea profesională, urmat de educația patriotică și învățământul mediu general și profesional secundar. Perioada imediat succesoare independenței politice a pus accentul pe conceptul de *școală* (=învățământ) național/ă și pe cel de *curriculum*, care însă i-a speriat pe neocomuniști cu valorile matricei națiunii române ce au ieșit la iveală cu această ocazie, și pe care, ca să le oprime, au declarat curriculumul suprasolicitant și au dispus ”descongestionarea” lui. Apoi au eliminat din curriculum obiectivele conceptuale și cele strategice (indispensabile formării culturii generale), reducându-le de o manieră brutală la competențe – deși au caracteristici comune, obiectivele nu sunt competențe și competențele nu sunt obiective. Părându-li-se puțin, au convertit competențele, înainte de a înțelege natura lor duală, de obiective și finalități, în ”subcompetențe” și ”unități de competențe”, acestea satisfăcând formarea unor pături sociale de nivelul subculturii butonării.

Batjocorirea epistemică a terminologiei pedagogice s-a produs concomitent cu stabilirea și recomandarea țărilor UE a opt tipuri de *competențe-cheie* (numite, greșit, și *transversale*), printre ele neexistând și *competențele artistic-este-*

1 Articol elaborat în cadrul Proiectului de cercetare 20.80009.1606.01: *Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene*, Programul de Stat (2020-2023).

2 În R.Moldova funcționează două sisteme paralele de învățământ, cu predare în limba română și cu predare în limba rusă, ale căror principii se intersectează doar accidental.

tice, precum și fiind evitate caracteristicile definitorii ale ființei umane – *trăsăturile caracteriale, comportamentele, atitudinale*, *aptitudinile* și *talentele*, *reprezentările, conceptele, viziunile, convingerile* – despre lucruri, ființe și fenomene, dar mai ales cele *despre sine*. Concomitent, se insistă pe formarea capacităților pragmatice *de adaptare*, de *operare eficientă* a unor *activități aferente adaptării* la instrumente de învățare și comunicare cu caracter general, arsenalul de valori pedagogice aferente formării culturii generale a tânărului modern fiind redus la competențe. Din 20 de teze de doctorat în pedagogie, de ex., indicate de ANACEC pe lista de așteptare pentru susținere în 2021, 10 au în titlu termenul *competență/capacitate,* conținutul lor însă trădează o centrare sută-la-sută pe competențe, drept subcomponente ale tuturor structurilor și entităților cognitiv-educative (www.cnaa.md).

Rațiunea de a fi a omului întreg – de o anumită etnie, formație culturală și epistemică – puțin îi preocupă pe exegeții ”mentalese”, ”postmoderni”, ”transprezenți” și ”transumaniști”– doar până la zborul razant al unor slogane proeuropene, în urma cărora să nu mai rămână nimic altceva decât flamura ”cetățean global”, pe ”meleagurile căruia” *miorița* – această metaforă a matricei națiunii române – să nu-și mai găsească stăpân și mamă, iarbă și mohor, sunete de dor.

PRECIZAREA CADRULUI DE REFERINȚĂ

Concepută ca o cercetare a terminologiei pedagogice moderne, autorul, preocupat timp de decenii de definirea filosofică a fenomenelor educației, în speță ale educabililor din spațiul intra-riveran Prut-Nistru, cunoscut și cu numele *Basarabia, Moldova* sau *RSS Moldovenească,* a fost determinat de materialul studiat și de epistemologia terminologiei pedagogice să răspundă la întrebarea *ce este educația* [8]. Doar punctând răspunsuri particulare la această întrebare filosofică era posibil a sintetiza și un răspuns cu privire la destinul populației basarabene și posibile soluții de depășire a stării seculare de umilință a acestui popor în mersul istoriei. Operând exercițiile hermeneutice de definire a caracteristicilor și particularităților filosofice, istorice și culturale, ni s-au deschis și linii strategice de definire a termenilor pedagogici antrenați. În locul jocurilor lexicale, etimologice, gramaticale și stilistice de definire a termenilor pedagogici, adică în locul definirii acestora prin sine însuși, am ales exercițiul hermeneutic asupra fenomenului pedagogic, iar acesta ne-a dat, odată cu definiții ale fenomenelor, ideilor, conceptelor, principiilor, teoriilor și paradigmelor pedagogice, multe dintre ele neordinare, terminologia pedagogică, iar aceasta ne-a dat răspunsul, fie deocamdată doar conturat, la întrebarea ce este educația în spațiul modern al R. Moldova.

Am considerat că cei cca 700 de termeni, care au format terminologia acestei cărți într-un mod mai puțin utilizat – deci fără a fi selectați din dicționare, ci prin ”invitația” de a participa la definirea epistemelor educației moderne, s-au solidarizat în mod firesc, ca albinele în jurul Reginei, dându-i acesteia numele *Identitate*.

În terminologia pedagogică există și alți câțiva termeni considerați definitorii (= de referință) educației, cei mai uzitați fiind *instruire*, *formare* și *dezvoltare*. Noi considerăm însă că aceștia nu ne dau esența educației, deoarece denumesc doar caracteristici procesuale ale educației, nu și finalitatea implicită a educației. Pentru comparație, în terminologia creștinismului termenul *desăvârșire* ne dă atât sensul procesual al desăvârșirii, cât și finalitatea, calitatea acesteia: ”Drept aceea, fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru Cel ceresc desăvârșit este!” [Matei, 5:48].

Pentru a face inteligibilă calea spre adevăr pe care am ales-o, compartimentul *Indice de termeni* își argumentează într-un preambul scurt multitudinea de termeni inventariați, considerați aferenți termenilor *educație* și *identitate*, și structurarea lor în arii semantice, prilej pentru noi dezvoltări a terminologiei educației moderne, dar și sugestii transparente pentru studioșii pedagogi și cadrele didactice de realizare a unor relații proprii între termenii aceleiași arii semantice sau între nuclee semantice diferite. Cei 700 de termeni pedagogici formează o structură ierarhică generală și mai multe structuri ierarhice particulare, care dezvăluie-construiesc/deconstruiesc sensurile termenului *educație*. O astfel de abordare a termenului *identitate*, în condițiile insuficienței-absenței unei formări epistemologice a studioșilor pedagogi ”postmoderni”, este însă insuficientă și incomprehensibilă pedagogului practician, dar absolut necesară exercițiului lexical de stabilire a câmpului semantic al unui termen.

Și noi știm că chiar și acest număr de termeni nu este reprezentativ pentru studiul prezentat. Dar n-am mers pe drumul prăfuit al inventarierii tuturor termenilor aferenți educației și identității, ci am dezvoltat în mod deliberat un câmp semantic legat de una din problemele existențiale ale acelei părți a populației românești care-și are habitatul din moși strămoși în spațiul intra-riveran Prut-Nistru. Atunci când o parte a spațiului existențial al unui neam/popor/națiune este denumit, consecutiv, cu mai multe nume, avem a face cu o comunitate de oameni cu un destin vitreg, de regulă, rupt prin forță sau minciună de nucleul comunității-mamă.

Originea identității umane. Elaborarea studiului a pornit de la un concept nestrămutat: *educația*, oriunde, oricând și cu oricine s-ar realiza, nu poate avea decât un singur scop – constituirea unei identități umane exprimată de un individ. Identitatea individului educabil pe o anumită secvență educațională reprezintă și scopul educației pe această secvență. Educația propriu-zisă se identifică ca educație anume pe această secvență. Dincolo de ea operează domeniul *metaeducației* – al conceptualizării și proiectării ei.

Oamenii convieţuind în grupuri şi comunităţi etnice, istoric, caracteristicile identităţii s-au profilat ca atare drept caracteristici congenitale ale grupului/comunităţii etnice. Acest proces continuă până la definitivarea procesului de constituire a celei mai dezvoltate forme de comunitate etnică, *naţiunea*. În Europa, procesul de definitivare a naţiunilor, care a început în sec. al XIX-lea, se încheie la finele mileniului al II-lea – începutul mileniului al III-lea şi este marcat de corecţiile aplicate intenţionat greşit-silit de statele învingătoare în cel de-al doilea război mondial unor comunităţi etnice şi ţări, precum separarea naţiunii române în două ţări, România (independentă) şi RSS Moldova (în cadrul URSS); incorporarea forţată a unor comunităţi cu rădăcini etnice comune (Jugoslavia, Cehoslovacia); identificarea greşită sau intenţionat greşită şi forţată a unor etnii în ţări diferite (Macedonia) ş.a. Silniciile şi erorile recroirii spaţiilor vitale pentru cca 50% (spaţial-numeric) din comunităţile etnice, precum şi menţinerea forţată a 13 naţiuni + a unei părţi din naţiunea română (Basarabia) în componenţa imperiului sovietic s-au dovedit a fi neconforme dezvoltării social-economice şi cultural-spirituale firești ale acestor comunităţi. Drept consecinţă, URSS, Jugoslavia şi Cehoslovacia s-au dezmembrat. A căzut colosul ideologic comunist URSS şi sateliţii săi, iar etniile incorporate, inclusiv partea naţiunii române cuprinsă de RSS Moldova, au obţinut dramatica ocazie de a-şi reconstrui etnicitatea, respectiv de a-şi regândi educaţia.

Intelectualitatea pedagogică a răspuns oportun, anticipând chiar evenimentele social-istorice de destrămare a URSS şi a lagărului socialist şi de reconstruire statală, prin elaborare de concepţii şi paradigme educaţionale noi. Moldova a fost prima republică unională care, la 17 aprilie 1989, a publicat propria concepţie de reformare a învăţământului – *Concepţia învăţământului mediu de cultură generală în RSS Moldovenească* [2]. Dar valoarea acestui document nu constă atât în capacitatea sa reactivă, deşi, pe atunci, şi această capacitate era importantă, ci în faptul deplasării accentului de pe modernizarea educaţiei prin propriile resurse – pe o educaţie modernizată prin re-descoperirea esenţei educaţiei. Aşa am intrat în domeniul metacogniţiei şi metaeducaţiei, fiind nevoiţi să explorăm fenomenul educaţional din Basarabia-Moldova concomitent din trei perspective: epistemologică, lingvistică şi pedagogică propriu-zisă.

Identitatea umană şi grupal-comunitară. În modernitate, fiecare individ are asupra sa un *buletin de identitate,* care-l certifică cu un nume, prenume, culoare a ochilor, înălţime a corpului, loc, zi, lună şi an de naştere, precum şi cu un cod numeric. Se consideră că aceste caracteristici le posedă doar persoana dată. Deşi este cunoscut faptul că în lume pot exista două şi mai multe persoane fizic foarte asemănătoare (sosii), anumite caracteristici, precum locul naşterii, sunt diferite. Deci fiecare dintre noi, oamenii, suntem nu doar diferiţi de ceilalţi oameni, ci şi unici. N-a existat, nu există şi nu va exista un altul ca mine, ca tine, ca el, ca ea. *Unicitatea* e prima şi cea mai importantă caracteristică a identităţii. Fiecare este identic cu sine însuşi – lucru cunoscut în mod experienţial chiar şi de preşcolari. Conştiinţa unicităţii ne este înnăscută, dar este dezvoltată prin educaţie, de regulă, prin educaţia nonformală şi informală, în documentele şi piesele curriculare ale educaţiei formale o reglementare ştiinţifică a educaţiei pentru identitate fiind lipsă. Pot fi identificate doar valori sporadice.

S-ar părea deci că fiecare individ uman, fiind conştient de unicitatea sa – obţinută prin exerciţiul comparării sale cu alţi copii, îşi cultivă în mod firesc şi identitatea pentru care este predispus ereditar, fiind ajutat pe măsură de educaţia formală şi nonformală. În realitate, nici o paradigmă educaţională din lume nu este centrată pe eul educabilului – pe valoarea *sui generis* a acestuia şi pe dezvoltarea ei prin educaţie, ci mai degrabă pe valorile lumii exterioare educabilului – ceea ce confirmă dominaţia socialului asupra individual-personalului în educaţie. O abatere de la această situaţie reprezintă paradigma mozaică a educaţiei, aceasta fiind atât de puternic centrată pe valoarea implicită a educabilului şi pe valorile naţiunii iudaice, încât se identifică cu religia confesată, mozaismul. De fapt, observa cineva, mozaismul însuşi e mai degrabă un cod de legi pentru evrei decât o religie.

Unicitatea este esenţială identităţii în virtutea redundanţei: orice entitate existentă in multum poate fi redusă la unicum; respectiv, orice unicum poate genera multum.

Devenirea. Exerciţiile de *identificare a identităţii* indică asupra caracterului obiectiv-subiectiv al identităţii lucrurilor şi fiinţelor, care, la rândul lor, pun întrebarea cu privire la necesitatea educaţiei pentru identitate. O entitate care devine ca atare în mod obiectiv-subiectiv mai are nevoie de factorul educaţie pentru a deveni o identitate? Creştinismul afirmă că chiar şi lucrurile şi fiinţele create de Dumnezeu îşi obţin identitatea prin desăvârşirea care li se aplică de către om. C. Noica demonstrează că nimic din ceea ce îi este caracteristic omului nu poate fi obţinut altfel decât printr-un proces de devenire. Mai mult chiar, devenirea nu creează şi dezvoltă doar particularităţi; ea creează esenţele lucrurilor şi fiinţelor. Astfel, *fiinţa* nu este, *ea devine* [6], fiind reprezentată concomitent de multitudini care mereu devin şi se transformă în alte unicităţi, entităţi şi identităţi.

Educaţia identităţii. Identitatea nu dispare, ci devine/redevine mereu o altă identitate, fără a-şi pierde nucleul identitar. Deşi identitatea nu poate dispărea, necultivată, ea prezumă anumite riscuri:

a) nu se dezvoltă corect;
b) se dezvoltă insuficient;
c) nefiind dezvoltată corect şi suficient, dăunează

dezvoltării generale a individului, iar prin asociere, grupului și comunității din care face parte. Astfel apare motivația pentru educația identitară. Tot ce este viu, prin amestecare și deteriorare (de ex., din cauza unor calamități naturale sau sociale), are tendința de deformare și transformare, atacând însuși germenele creșterii, care poate reînvia într-o altă calitate. Deci cultivarea a tot ce-i viu este inerentă menținerii nucleului identitar. În raport cu entitățile etnice, nucleul obține numele de *matrice a națiunii*. Blocarea accesului românilor din Basarabia în perioada ocupației țariste/sovietice la matricea națiunii române a produs cele două crize: de identitate și de proprietate [8; 9], care au diminuat identitatea etnică a acestora până la convertirea la apartenența la o națiune inexistentă, moldovenească. În realitate, românii din Basarabia n-au fost determinați să accepte paternitatea unei alte națiuni decât cea română, ci să se mențină în sistemul de valori al unei comunități etnice ierarhic inferioare națiunii române – al neamului moldovenilor. Ginții au dezvoltat triburi; triburile – neamuri, iar neamurile – națiuni. Națiunile reprezintă cea mai dezvoltată formă de comunitate etnică. În condițiile Europei, unde s-au format primele națiuni, a menține opresiv anumite comunități etnice la condiția de neam, îndepărtându-i de matricea națiunii căror aparțin congenital, este un genocid camuflat. Sau, cel puțin așa ar trebui să aprecieze astfel de fenomene comunitatea mondială modernă (8).

Un tip de educație numit *educație pentru identitate* nu poate fi întâlnit printre documentele strategice ale pedagogiei contemporane. Nu se găsește acest tip de educație nici în studiile savante, dar opinii în favoarea educației identitare sunt în lucrările unor autori valoroși. Ar fi suficient să-i amintim doar pe autorii români M. Costin, I. Neculce, D. Cantemir, A. Russo, M. Kogălniceanu, M. Eminescu, I. Creangă, S. Mehedinți, S. Haret, I. Antonescu, L. Blaga, I. Chimet, M. Eliade, C. Rădulescu-Motru, N. Iorga, M. Malița, B. Șerbănescu, C. Noica ș.a. Totuși, autorii indicați pledează explicit pentru o *educație națională*, considerată primară în formarea culturii generale. Educația pentru identitate include atât educația națională, cât și *educația universală*; ea angajează orice tip de educație, termenul *identitate* nefiind refractar la nicio valoare contactată/raportată la personalitatea educabilului. Dimpotrivă, conceptul de *identitate* este unul *primitor*, nu *respingător* formării-dezvoltării personalității educabilului. Un individ cu vederi naționaliste/șoviniste/cosmopolite etc. va avea, respectiv, o identitate naționalistă/șovină/cosmopolită. Deci identitatea cuiva ne vorbește despre esența lui, indiferent de orientarea sa ideologică.

Sursele lexicografice atestă pentru termenul *identitate* sensuri precum (doar caracteristici generale): *însușirea a ceea ce este identic* (DN-1986; MDN-2000; Scriban-1939); *ansamblu de date care alcătuiesc/confirmă identitatea* (DEX-2009; MDA2-2010; DLRLC-1955-1957; DN-1986; MDN-2000; NODEX-2002); *identic cu sine însuși/asemănare perfectă/egalitate* (DEX-2009; MDA2-2010; NODEX-2002); *proprietate a unui lucru/ființe de a-și păstra timp îndelungat caracterele fundamentale* (DEX-2009; DLRLC-1955-1957; NODEX-2002; Șăineanu-1929); *principiu fundamental al gândirii* (DEX-2009; MDA2-2010). De unde constatăm că toate sensurile generale (cu excepția celui matematic) ale termenului *identitate* îl acreditează pe acesta cu un nucleu epistemic caracteristic și educației, iar de aici concluzionăm că termenul *identitate* este definitoriu educației în cea mai mare măsură, căci indică asupra finalității sale generalizate principale. Rațiunea de a face educație este obținerea, pentru fiecare educabil concret, a unei identități proprii. Identitatea este deci scopul și finalitatea educației. Rațiunea, scopul și finalitatea angajează toate sensurile indicate supra de dicționarele generale ale limbii române, incluziv sensul de *principiu fundamental al gândirii*. Mai exact, *în primul rând,* sensul de principiu al gândirii. Iar calitatea de principiu al gândirii atribuie identității și calitatea formală prin care se realizează gândirea – formele lexical-gramaticale.

Chestiunea finalității principale a educației laice, de regulă, nu-i preocupă decât pe filosofii educației, pe ideologii partinici și, selectiv, pe cercetătorii educației, interesul redus pentru acest domeniu fiind determinat de caracterul filosofic al raportului educație-personalitate. Dar acest obiectiv este implicit pedagogiei populare, comunitatea etnică păstrând cu sfințenie idealul educațional și scopul educației, pe care le transpune, direct sau figurativ, în toate componentele educației populare. Sf. Andrei n-a prea avut de lucru în misiunea sa de creștinare a dacilor, deoarece valorile creștine le erau implicite geto-dacilor, ei aveau deja o identitate creștină, dar care se numea altfel. Poporul a fost și este mereu ferm în ceea ce privește finalitatea educației tinerei generații: aceasta trebuie să-i perpetueze identitatea. S-ar părea că părinții se îngrijesc, în primul rând, de rezultatele bune la învățătură ale copiilor și de comportamentul lor decent. În realitate, fiecare părinte își dorește cel mai mult ca odrasla ”să-i semene”, adică să-l reproducă fie prin caracteristici psihofiziologice, fie prin cele intelectuale și spirituale. Nimic nu-l leagă atât de mult pe părinte de copilul său ca dorința ca acesta să-l perpetueze cel puțin prin una din cele trei dimensiuni ale ființei sale. Între părinți și copii se constituie o identitate specifică, de transfer: caracteristicile părinților sunt continuu transmise copiilor, iar aceștia le preiau, le modifică/adaptează, după caz, dezvoltând caracteristici proprii în fiecare din cele trei ființe.

În cotidian, situația este abordată, ca și în alte aspecte legate de esența educației, cu o ușurință preluată

de la generațiile anterioare, finalitățile educației vizând, întâi de toate, regulile/normele și principiile morale tradiționale, teama de Dumnezeu și anumite cunoștințe, abilități și atitudini necesare realizării activității de muncă specifice familiei și comunității locale. Recunoaștem în finalitățile de mai sus grija pentru dezvoltarea ființei moral-spirituale și a celei intelectuale a omului, dezvoltarea ființei biologice și psihofizice dominând în perioada postnatală și stingându-se gradual odată cu vârsta, dar fără să dispară. Alimentația, îmbrăcămintea, comportamentul osificat în activitățile de muncă, tratamentele aplicate în caz de boală și traumatisme ș.a. vădesc un arsenal întreg de acțiuni și finalități menite să întregească formarea continuă a ființei biologice a omului.

Identitatea umană este congenitală ființei umane, dar se supune legii generale a dezvoltării și desăvârșirii, deci se dezvoltă prin educație.

Caracterul congenital și imuabil al identității și originea sa în educație. *Educația* întotdeauna e la ea acasă, la propriu și la figurat, ea fiind acel sistem de forțe, valori și energii care îl mențin pe individ în calitatea pe care o are de la naștere și ajutându-l să și-o modifice conform propriului traseu de viață, desfășurat în cadrul congenital benefic al comunității din care este parte – familia și școala/locul de muncă, localitatea și plaiul natal, națiunea și poporul, dar și toți cei de pe alte meleaguri, vorbind alte limbi și bucurându-se pe alte plaiuri. Deși învață la școală despre lumi și plaiuri îndepărtate, despre fenomene, legi, principii și teorii abstracte, educabilul realizează activitatea de învățare *hic et nunc* (lat: *aici și acum*) – în casa și în școala sa, în localitatea de pe meleagul său și în limba pe care i-o dă mama împreună cu laptele matern. Dar înainte de toate, el învață zâmbetul mamei și limba în care aceasta-i vorbește, privirile ochilor din jurul său și lucrurile din casa părinților săi. Copilul învață *să fie acasă* pe toate cele trei dimensiuni: bio-psiho-fizică, intelectuală, spirituală. Deja la naștere, el are o personalitate bio-psiho-fizică proprie, asemănătoare cu a părinților/a unor rude de sânge, dar totuși proprie. Premisele bio-psiho-fizice îl vor determina spre o anumită formare-dezvoltare intelectuală și spirituală, însă acestea din urmă vor fi totuși mai dependente de activitatea pe care o va desfășura, de valorile care i se vor comunica și forma, de condițiile de viață și socioculturale, de tradiția populară față de educație ș.a.

Toate acestea îl vor forma într-un anume fel, acordându-i o anume valoare complexă și irepetabilă – *identitatea* sa. În mai multe aspecte, educabilul va semăna cu mulți semeni, dar va avea totuși ceva doar al său, care îl va deosebi de ceilalți: caracteristici psihofizice, intelectuale și spirituale și o orientare proprie de dezvoltare. Identitatea sa va fi una complexă, întrunind identitatea de gen și etnică (etnogenetică), socială și politică, profesională și culturală, artistică și moral-spirituală: în orice sferă de activitate se va manifesta, educabilul va obține și o identitate pe măsură.

Nu există lucruri și ființe fără identitate, iar omul nu doar moștenește premisele pentru a-și forma o identitate, ci și este plasat obiectiv-subiectiv într-un complex de condiții care-l determină să-și formeze identitatea. Căci omul este cea mai importantă ființă din lume, dotată cu capacitatea de a o reflecta, transforma și recrea – în vederea propriei desăvârșiri, deci de subiect activ de formare a propriei identități.

Studiile de teorie a educației, absorbite de grija pentru elaborarea unor constructe perfecte, deseori uită că educația se produce *hic et nunc*, adică într-un spațiu și într-un timp concrete, precum și că obiectul educației întotdeauna sunt niște oameni vii, concreți. Nouă, basarabeni-moldovenilor, ni se întâmplă des să preluăm, uneori fără discernământ, idei, concepte, principii, teorii și paradigme care arată bine la prima lectură, dar nu ni se potrivesc la a doua, iar pentru că a doua lectură este înlocuită de un avânt puternic pentru implementarea valorilor preluate, nici nu observăm că am adus în clasa de elevi, în locul unei vițe-de-vie, un cactus. Or, interacțiunile culturale sunt bune și utile, dar acestea nu trebuie forțate, ci ajutate să se producă în conformitate cu fenomenele care tind să interacționeze. Este evident, de exemplu, că finalitatea principală a educației nu poate fi aceeași pentru copiii cultivatorilor de viță-de-vie din Podgoria Purcari și copiii producătorilor de tequila de pe partea sudică a continentului american.

Educația popoarelor lumii este concepută tradițional pe triada ființei umane – biologică, intelectuală, spirituală, de unde decurge că și ființa educabilului se formează și se dezvoltă din cele trei perspective, interacționând și sintetizând o identitate specifică fiecărui popor. O astfel de concepție domină și educația populară românească. Examinarea meticuloasă a acțiunilor educative populare descoperă însă faptul că atât acțiunile respective, cât și orientarea lor la anumite finalități și modalitățile de executare/realizare a actelor educative sunt preponderent introverse în raport cu valorile comunității locale, regionale și naționale. Chiar și plecarea tinerilor în lume (proprie mai des băieților), pentru a acumula experiențe și a-și dezvolta abilități de muncă și de luptă din basmele românești, finalizează prin *întoarcerea acasă* a personajului, însurătoare sau alte evenimente importante. Ca acte educative, întâmplările și evenimentele din creația populară românească întotdeauna sunt introvertite. Folclorul liric muzical este supra-plin de cântece de dor și jale ale tinerelor neveste care au fost măritate în alt sat sau de cântece ale fetelor nemăritate, care se roagă de mamele lor să nu le dea mirilor din alte părți, ci să le mărite în satul natal. E o frică de străin în folclorul românesc, pe care G. Călinescu a definit-o în sintagma ”silă de străin și de venetic” [1, p. 975], având o motivație și un înțeles mai larg. Observația lui Călinescu însă nu este specific românească. Toate etniile îi percep cu suspiciune pe etnicii străini, dar nu ezită să caute

și să descopere aspecte, trăsături, calități (precum a făcut-o, de ex., D. Cantemir în *Descrierea Moldovei* și în alte studii) care să le înlesnească comunicarea, apoi și colaborarea. Nu este specific românilor nici fenomenul educației populare introvertite. El cuprinde educația populară a tuturor etniilor, căci esența sa descoperă o legătură congenitală a individului cu comunitatea etnică: nici o identitate umană nu se poate forma-dezvolta altfel decât într-un sistem de relații cu ceilalți subiecți ai comunității etnice și cu valorile produse de comunitatea etnică. Abaterile de la regulă confirmă regula.

Descoperim, astfel, că metafora lui M. Eminescu *pe mine mie redă-mă* [4], cea a lui I. Druță *întoarcerea țărânei în pământ* [3] și cea a lui N. Esinencu *în sus pe râu* (*spre izvor*) [5] reprezintă, în formula filosofică a lui C. Noica, *revenirea la sinele lărgit* [7] – o revenire înnobilată la propria identitate, la propriul eu, la propria ființă. Omul niciodată nu-și părăsește sinele – nici n-ar putea!, ci pleacă de la sine pentru a reveni îmbogățit de experiențele vieții și ale cunoașterii.

Fiind preocupat de originea (începutul, izvorul) capacității de cunoaștere estetică a omului, H.-R. Jauss, profesor la Universitatea din Konstanz (Germania), a stabilit că sursele primare ale conștiinței estetice sunt experiențele de viață și cele literare și estetice.

Pot fi aduse o mulțime de exemple care confirmă teza despre caracterul retroactiv și introactiv al celor mai multe acte de cunoaștere, producere și creație. Chiar și în cazul cunoașterii științifice, care este preponderent *obiectivă* (centrată pe/legată de obiect), informația obișnuită și experiențele de cunoaștere ale subiectului cunoscător sunt semnificative formării-dezvoltării sale, deci și acțiunea de cunoaștere obiectivă (în raport cu obiectul cunoașterii) este semnificativă în raport cu subiectul cunoașterii, căci este nuanțată subiectiv și orientată spre subiectul cunoscător. În toate cazurile enumerate, are loc schimbarea ființei umane. Iar schimbarea ființei umane se identifică cu educația: din mai puțin adevăr spre un adevăr mai mare, din mai puțin bine spre mai mult bine, din mai puțin armonios spre mai frumos, din mai puțin drept spre mai mulă dreptate, dintr-o stare de libertate mai mică spre una mai mare (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea).

Putem deci aproxima adevărul că toate acțiunile educative și educația, în general, au/are o singură rațiune: de a provoca formarea-dezvoltarea identității educabilului. Există însă și opinii particulare – nu le numim concepte, deoarece nu răspund calității de entitate cognitivă, care stabilesc pentru educație scopuri de altă natură decât cea strict identitară, de ex., educația pentru toleranță, educația pentru pace, educația socială, educația morală, educația religioasă etc., orientate aparent asupra altor indivizi, instituții, organizații. Examinate în esența lor însă, fiecare este orientată spre sinele educabilului: educația pentru toleranță – prin recunoașterea alterității ca alter ego; educația pentru pace – prin beneficiile obținute de către fiecare educabil în condițiile unei vieți pașnice; educația socială – prin caracterul retroactiv al conștiinței sociale și efortului societal; educația morală – prin caracterul retroactiv al binelui moral; educația religioasă – prin asumarea ideii de autodesăvârșire.

În concluzie: Nicio vietate nu viețuiește în singurătate, căci natura biologică îi impune o anumită formă de asociere cu alți indivizi din aceeași specie, iar un număr mare de vietăți se asociază și social. Asocierea indivizilor umani, la fel ca și a celorlalte vietăți, este condiționată congenital. Celelalte vietăți viețuiesc în perechi, stoluri, haite, turme etc. Omul s-a asociat congenital în timp în ginți, triburi, neamuri, națiuni. Națiunea este forma de comunitate etnică cea mai dezvoltată. Caracterul imuabil al asocierii pe temeiuri congenitale nu poate fi nici disputat, nici combătut. El este firesc – face parte din fire (=ființare). Este firesc deci ca acțiunile și finalitățile educației să fie retroactive și introactive, să se reconverteasă în *valori ale educației* – cunoștințe-capacități-atitudini (competențe), abilități, trăsături, comportamente, reprezentări, aptitudini, talente, convingeri și viziuni, care, sintetizate, formează *identitatea educabilului*. Valorile obținute (formate-dezvoltate) prin educație, sau identitatea educabilului, reprezintă finalitățile educației. Toate finalitățile educației, de asemenea într-un mod firesc și obiectiv-subiectiv, relaționează cu valorile comunității etnice și ale celei sociale, deconspirând caracterul dublu-unitar al identității umane, formate prin educație: identitatea sieși și identitatea lărgită sau asociată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. București: Minerva, 1986.
2. Concepția învățământului mediu de cultură generală în RSS Moldovenească. În: Învățământul public, 17 aprilie 1989.
3. Druță I. Întoarcerea țărânei în pământ. În: Scrieri. (în 4 volume). Vol. 2: Roman, pp. 371-476.
4. Eminescu M. Odă în metru antic. În: Opere (în 8 vol.). Chișinău: Gunivas, 2008. Vol.1: Poezii, pp. 177-178.
5. Esinencu N. În sus pe râu (Spre izvor). În: Scrieri alese (în 4 volume). Chișinău: Prometeu, 1999. Vol. 3: Proză, pp. 396-441.
6. Noica C. Devenirea întru ființă. Vol. I: Încercarea asupra filosofiei tradiționale; Vol. II: Tratat de ontologie. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
7. Noica C. Apud: G. Liiceanu. Jurnalul de la Păltiniș. București: Humanitas, 1991.
8. Pâslaru Vl. Educație și identitate. Chișinău: Știința, 2021. 244 p.
9. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003.



Valoarea ca reper fundamental în educația postmodernă (contemporană)

37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.6226301

Violeta **BRAGUȚA**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În epoca postmodernă, valoarea pedagogică devine un reper fundamental în conceperea și realizarea educației contemporane – reper studiat și aprofundat de științele educației, care în ultimele decenii s-au afirmat pe larg. Toate oferă o perspectivă specială de analiză/sinteză a valorii pedagogice, explicată și interpretată în condiții de interdisciplinaritate (la nivel de psihologie a educației), intradisciplinaritate și transdisciplinaritate, pe fondul psihologiei învățării și, mai ales, al psihologiei curriculumului. Modelul de analiză/sinteză a valorilor elaborat evidențiază relațiile existente între tipurile de valori (valori-scop, valori-mijloc, valori-situație, valori-normă) și sfera de referință pedagogică (finalitățile educației, conținuturile și metodologia educației, contextul deschis în care este realizată și dezvoltată educația, legile și principiile educației și ale instruirii).*

Cuvinte-cheie: *valoare pedagogică, educație, instruire, curriculum, managementul educației, optim axiologic.*

Abstract: *Pedagogical value is nowadays a fundamental landmark in the development and implementation of contemporary postmodern education, studied and deepened by various divisions of educational science. The latter propose a special perspective for the analysis/synthesis of pedagogical value, explained and interpreted in conditions of interdisciplinarity (at educational psychology level), intradisciplinarity, and transdisciplinarity against such backgrounds as the psychology of learning and especially curriculum psychology. The resulting analysis/synthesis model highlights the existing relations between types of values (value-purpose, value-means, value-situation, and value-norm) and the pedagogical reference sphere (educational outcomes; contents and methodology of education; the open context in which education is implemented and developed; laws and principles of education and training).*

Keywords: *pedagogical value, education, training, curriculum, education management, axiological optimum.*

Potrivit *Dicționarului educației contemporane*, unul dintre cele mai importante dicționare din domeniul pedagogiei, publicat în Canada, în contextul educației postmoderne, *valoarea* are o multitudine de sensuri generale, reflectate pedagogic în mod special la nivel de dezvoltare curriculară [8, pp. 1429-1435]. Prin *dezvoltare curriculară* se are în vedere paradigma proiectării curriculare a educației, centrată pe finalitățile educației, care permite abordarea complexă, integrată/integrativă, globală/sistemică a educației și a instruirii [4, pp. 78-79; 5, pp. 61-63].

Valoarea pedagogică devine, astfel, un reper fundamental în conceperea și realizarea educației în epoca postmodernă, studiat și aprofundat de cele mai importante științe ale educației, afirmate și dezvoltate pe larg în ultimele decenii. În prim-plan se situează, în mod firesc, teoria și metodologia curriculumului, urmată de filosofia educației, sociologia educației, economia educației, psihologia educației. Toate oferă o perspectivă specială de analiză/sinteză a valorii pedagogice. În dicționar se analizează pe larg sensul psihologic al conceptului de *valoare pedagogică*, explicat și interpretat în condiții de interdisciplinaritate (la nivel de psihologie a educației), intradisciplinaritate și transdisciplinaritate, pe fondul psihologiei învățării și, mai ales, al psihologiei curriculumului.

Teoria și metodologia curriculumului contribuie în mod deosebit la analiza valorii pedagogice, un concept-cheie în procesul de înțelegere a mecanismelor de evoluție a educației în epoca postmodernă (contemporană). În cadrul teoriei curriculare, valoarea pedagogică este o valoare-scop, dar și o valoare-normă, care ordonează activitatea de proiectare curriculară, centrată pe finalitățile educației. Ea definește sursa principală a dezvoltării curriculare, situată în zona finalităților educației. Atât finalitățile sistemului de învățământ (idealul educației și scopurile generale ale educației), cât și finalitățile procesului de învățământ (obiectivele generale, specifice și operaționale ale activității de educație și instruire) sunt elaborate în funcție de un set de valori pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică), aflate la baza conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, profesionale, estetice, fizice), implementate în cadrul ariilor curriculare și al materiilor școlare integrate disciplinar, interdisciplinar și chiar transdisciplinar în planul de învățământ (construit curricular).

Acest proces complex de dezvoltare curriculară, bazat pe resursele teleologice, axiologice și prospective

ale valorilor pedagogice fundamentale, este realizat în cadrul unui circuit deschis, care asigură legătura funcțională viabilă între „finalitățile educației – implementarea curriculumului – strategiile didactice raportate la taxonomiile obiectivelor cognitive, socioafective și psihomotorii". Este un circuit schițat, studiat și îmbunătățit cu ajutorul mai multor științe socioumane (psihologie, sociologie, etică, praxiologie, management etc.), stabilizat și perfecționat permanent, în plan epistemologic și social (academic), de teoria curriculară (teoria și metodologia curriculumului) [8, p. 1429].

Sociologia educației subliniază relația existentă între valorile pedagogice și competențele culturale aflate la baza elaborării curriculumului școlar și universitar. Privită din această perspectivă, valoarea pedagogică are o dublă semnificație. Pe de o parte, reprezintă „mai mult decât o credință; ea transcende opinia, care acordă un loc mare subiectivității și îndoielii, impunându-se spiritului ca o certitudine obiectivă și comună mai multor ființe umane". Pe de altă parte, valoarea pedagogică reflectă competențele culturale bazate pe opțiuni validate social-istoric, prin care preferințele noastre sunt confirmate la nivel de activitate (pedagogică, politică/civică, științifică, tehnologică, artistică, sportivă etc.) „care pleacă de la motive intelectuale" stabile ce pot fi avizate practic, în diferite situații concrete, în contexte deschise.

În educația postmodernă (contemporană), valoarea pedagogică este aprofundată în sociologia educației la nivelul capacității sale de a dezvolta o rețea de „interacțiune socială", eficientă în context organizațional (formal și nonformal), deschisă spre o multitudine de influențe ale mediului social (degajate inclusiv prin mass-media și, mai nou, prin rețelele sociale). La acest nivel, valoarea pedagogică autentică, validată sociologic, este cea care îl ajută pe elev și pe student: a) să rețină principiile organizatorice ale cunoașterii; b) să stimuleze transferul structurilor intelectuale, achiziționate într-un domeniu sau altul [8, pp. 1429-1432].

Filosofia educației promovează și argumentează valoarea pedagogică la nivelul mai multor domenii studiate în modernitate și postmodernitate de științele socioumane (cu bază filosofică): logica, axiologia, praxiologia etc. În educația postmodernă, valoarea pedagogică reprezintă prioritar o judecată care susține opțiunea, decizia „în legătură cu dezvoltarea unei persoane și a societății". În această perspectivă, valoarea pedagogică devine „elementul esențial și fundamental" al formării psihologice și sociale a celui educat (implicit și a educatorului).

În plan filosofic, paradigma postindustrială confirmă valorile istorice perene, durabile ale educației de calitate superioară, care „trebuie să fie cele ale societății de ieri, de azi și de mâine". Este tema dezvoltată în etica, axiologia și praxiologia educației, reflectată la nivelul fundamentelor filosofice ale curriculumului, necesare în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Valorile pedagogice reflectă creațiile superioare ale spiritului uman, credințele teologice și ideile filosofice, reprezentările și trăirile estetice, certitudinile științifice și aplicațiile lor tehnologice, „recunoscute și exprimate în cadrul colectivității umane", prelucrate și redate specific la nivel de curriculum școlar și universitar.

În educația postmodernă, valoarea pedagogică este fixată în filosofia educației, în special în logica și epistemologia educației, la nivel de: a) valoare absolută, necesară în construcția filosofică (și politică) a finalităților sistemului de învățământ, valabile pe termen lung și la scara extinsă a întregii societăți (idealul educației – tipul de personalitate necesar societății; scopurile generale ale educației – direcțiile strategice de dezvoltare a educației și a învățământului); b) valoare critică, care corespunde cu exactitate unui prag de semnificație, necesar în formarea-dezvoltarea educabilului, în plan psihologic (comportamental, cognitiv și socioafectiv), epistemologic (de selectare și procesare a informației) și sociologic (de interacțiune socială între toți actorii educației).

Managementul educației devine o știință pedagogică din ce în ce mai importantă în condițiile în care studiază valorile pedagogice necesare pentru proiectarea și realizarea unei educații eficiente, integrată și dezvoltată sistemic, în condițiile provocărilor economiei societății postmoderne, bazată pe cunoaștere și pe cercetare inovatoare, fundamentală și operațională. În această perspectivă, în educația postmodernă valoarea pedagogică devine „etalonul unei aprecieri obiective și al unui schimb echivalent monetar sau material" – se are în vedere valoarea economică superioară a educației. Educația constituie o sursă durabilă a creșterii calității vieții în plan individual și social, o investiție rentabilă pe termen scurt, dar mai ales pe termen mediu și lung, confirmată inclusiv pe baza unor calcule: a) matematice, prin care rezultatele obținute „sunt reprezentate printr-un simbol sau asumate printr-o variabilă importantă în zona dinamicii dezvoltării globale; b) tehnologice, de inginerie socială, prin care este probată „satisfacerea unei nevoi a utilizatorului (calitatea)" în evoluție continuă prin creșterea productivității. Educația de calitate superioară (obiectul de studiu al managementului educației) devine „o valoare de schimb" esențială în economia postmodernă, datorită valorii sale de „echivalent social", de „estimare a unui serviciu" fundamental pentru progresul societății pe termen lung, care trebuie abordat global, nu doar în sens aparent, imediat, instrumental sau operațional [8, pp. 1429-1431].

Psihologia educației este știința educației care are contribuții însemnate în zona clarificării valorii pedagogice implicate în proiectarea unor activități de învățare eficientă prin mecanisme comportamentale, behavioriste (utile și în instruirea asistată de calculator) și constructiviste, de ordin

structuralist-genetic (Piaget) şi sociocultural (Vâgotski, Galperin, Bruner) [11, pp. 316-335]. În proiectarea curriculară, valoarea pedagogică susţinută psihologic reflectă „certitudinea fundamentală conştientă şi durabilă în maniera de a fi" a celui ce învaţă eficient, obiectiv, superior asumat, individual (psihologia învăţării) şi social (psihologia socială, psihologia organizaţională).

Învăţarea eficientă, realizată la nivel de competenţe şi standarde calitative superioare (obiect de studiu specific al psihologiei educaţiei), se bazează pe valorile pedagogice implicate în plan: a) comportamental, prin mecanismele declanşate pe circuitul stimul-răspuns; b) cognitivist, prin prelucrarea informaţiei; c) constructivist, prin dezvoltarea persoanei în context structuralist-genetic (Piaget) sau/şi sociocultural (Vâgotski, Bruner, Ausubel) [8, pp. 1429-1432].

Proiectarea curriculară a învăţării eficiente presupune raportarea la toate cele patru categorii de valori pedagogice fundamentate psihologic la nivel de: modificare a comportamentului; prelucrare cognitivă a informaţiei; interacţiune socială (predominant culturală); dezvoltare a persoanei în spirit constructivist (structuralist-genetic şi sociocultural).

Valorile psihologice implicate în eficientizarea învăţării prin modificările comportamentului sunt angajate în procesul de individualizare a activităţii de instruire – or, „învăţarea este o activitate individuală, interioară şi personală". În cadrul ei, „apelul la cunoştinţe este, în mod constant, filtrat de emoţii". Ambele surse psihologice (cognitive şi afective) sunt stimuli ai învăţării, care duc la schimbarea comportamentului elevului. În acest context,profesorul nu mai are ca funcţie principală "transmiterea cunoştinţelor, ci crearea mediului educativ" stimulativ pentru dobândirea unui comportament adecvat al elevului, motivat prin valorile psihologice implicate în învăţare. În plan pedagogic, problema esenţială este cea a integrării stimulilor învăţării la nivel de motivaţie internă, nu doar externă.

Valorile psihologice implicate în eficientizarea învăţării prin prelucrarea informaţiei sunt de ordin cognitiv superior, situate în zona operaţiilor fundamentale ale gândirii, bazate pe analiză/abstractizare – sinteză/generalizare; clasificare, ierarhizare, comparaţie logică, rezolvare de probleme/concretizare logică. La acest nivel, este vizat saltul de la învăţare la autoînvăţare eficientă, de la instruire la autoinstruire eficientă. Obiectivele învăţării sunt determinate, astfel, de elevii înşişi, plecând de la studiul problemelor sociale sau culturale. În acest context, „rolul profesorului consistă, mai întâi şi înainte de orice, în a-i conduce pe elevi spre o viziune a lumii, spre o conştientizare a responsabilităţilor individuale şi colective".

Valorile psihologice implicate în eficientizarea învăţării prin interacţiune socială au în vedere prioritar faptul că „este mai uşor şi mai util pentru elev să reţină principiile organizatoare ale cunoaşterii decât să asambleze disparat faptele particulare". Rolul principal al profesorului constă în crearea şi valorificarea optimă a unor situaţii de învăţare bazate pe interacţiunea socială între ceea ce trebuie cunoscut şi dezvoltarea cognitivă a elevului. La acest nivel, „un învăţământ adecvat favorizează achiziţia informaţiilor pertinente utilizate ulterior în rezolvarea problemelor". Prin interacţiunile sociale pozitive, realizate în context cultural favorabil învăţării/autoînvăţării eficiente, „există – sau se creează permanent – un raport direct între cunoştinţele interiorizate şi acţiune". Rolul profesorului este dublu: a) de a "combina cunoaşterea cu legile dezvoltării cognitive", în spiritul constructivismului structuralist-genetic, promovat de Jean Piaget; b) de a crea situaţii de învăţare într-un context sociocultural favorabil, în cadrul căruia interacţiunea socială dintre profesor şi elev devine interacţiune pedagogică plasată în zona proximei dezvoltări (conform teoriei lui Vâgotski, aplicată de Bruner în construcţia curriculumului academic) [Ibidem].

Valorile psihologice implicate în eficientizarea învăţării prin dezvoltarea persoanei se bazează pe respectarea libertăţii de decizie a actorilor educaţiei. La nivel microstructural, aceste valori susţin „tehnicile de învăţare care îi permit profesorului să amelioreze calitatea procesului de învăţământ", în acord cu libertatea de manifestare (cognitivă şi socioafectivă) a elevului în activitatea de instruire şcolară şi extraşcolară. La nivel macrostructural, aceste valori susţin pedagogia instruirii depline (Bloom, Carrol), sau pedagogia succesului (Bruner), în care „succesul antrenează succesul": învăţarea eficientă prin utilizarea resurselor care susţin dezvoltarea persoanei în condiţii de învăţare prin acţiune, imagini şi concepte. În acest context, „rolul esenţial al profesorului constă în programarea adecvată a conţinuturilor instruirii şi a activităţilor de învăţare" [8, p. 1432].

O categorie aparte de valori pedagogice, mai puţin discutată în literatura de specialitate, este cea fundamentată pe resursele biologice, fizice, implicate în dezvoltarea elevului şi învăţarea desfăşurată ciclic în cadrul procesului de învăţământ. Valorile pedagogice fundamentate fizic sunt reflectate, mai exact, în zona unei reţele noţionale, pe care o putem identifica şi prin lectura taxonomiei obiectivelor psihomotorii ale educaţiei, care fac referinţă la dimensiunile axiologice ce susţin (la nivel de formare de deprinderi psihomotorii) percepţia (stimularea senzorială, selecţia indicilor, traducerea perceptivă); dispoziţia perceptivă (stimul – interpretare – răspunsuri parţiale); răspunsul global (prin integrarea secvenţelor anterioare de învăţare psihomotorie); automatismul (imitaţie – deprindere – îndemânare psihomotorie superioară); răspunsul explicit complex; adaptarea (care confirmă rafinamentul mişcărilor naturale); creaţia (care implică integrarea în diferite activităţi psihomotorii/sportive, artistice, tehno-

logice etc. funcționale, în mod special, în învățământul preșcolar și primar) [7, pp. 168-172].

În *Dicționarul actual al educației,* valorile pedagogice fundamentate fizic sunt definite în termeni de calități fizice: a) generale, specifice, locale; b) perspectivo-cinetice: justețea corporală, justețea motrică, rapiditatea reacțiilor, suplețea, viteza de mișcare; c) anaerobice: forță, viteză; d) aerobice: rezistență-viteză; rezistență scurtă de scurtă durată, rezistență medie de scurtă durată, rezistență lungă de scurtă durată [8, p. 1433].

Toate aceste categorii de valori pedagogice fundamentate psihologic (dar și fizic) sunt funcționale în procesul de proiectare curriculară a activității de instruire și de învățare eficientă în măsura în care este asigurată medierea lor didactică: a) generală, care implică raportarea lor la toate componentele care susțin proiectarea curriculară: obiectivele și conținuturile de bază, metodele de învățământ și formele de organizare a instruirii, strategiile de evaluare inițială/diagnostică, continuă/formativă, finală/sumativă; b) specială, care impune respectarea particularităților fiecărei materii școlare integrate într-o anumită arie curriculară și ale fiecărei trepte și vârste școlare. Valorile pedagogice fundamentate psihologic sunt angajate astfel, plenar și permanent, în proiectarea învățării eficiente validate permanent la nivelul interdependenței dintre cunoștințele științifice savante (teoretice și aplicative), care devin cunoștințe asimilate și interiorizate de elev, și practicile sociale semnificative, care extind și aprofundează experiența cognitivă, dar și socioafectivă, sociomotivațională, volitivă și caracterială a elevului [10, p. 81].

Literatura pedagogică implicată în zona didacticilor de specialitate are în vedere ansamblul valorilor cercetate de unele științe fundamentale ale educației (teoria curriculumului și didactica generală) și științele construite interdisciplinar (epistemologia educației, psihologia educației). Se face referință la valorile ce susțin conceptele de bază, care definesc obiectul de studiu specific, normativitatea specifică și metodologia de acțiune și elaborare a proiectelor de activitate (unitate de învățare, lecție etc.).

Valorile fundamentale sunt cele care susțin finalitățile educației, studiate de teoria și metodologia curriculumului. În funcție de acestea se elaborează valorile modelului didacticii aplicate (reflectă valorile pedagogice aflate la baza obiectivelor instruirii) și modelul didacticii științei (reflectă valorile pedagogice studiate din perspectivă epistemologică și psihologică prin contribuția adusă de epistemologia educației și de psihologia educației). Rezultă o primă intersecție a valorilor, susținută în condiții pedagogice speciale de transpunerea didactică, realizată prin legăturile funcționale dintre axiomatica instruirii (obiective, conținuturi, metode, evaluare; predare, învățare, evaluare) și cunoștințele savante receptate și asimilate de elevi, interiorizate prin activarea structurilor cognitive și socioafective implicate în activitatea de predare-învățare-evaluare, specifică fiecărei materii școlare, în cadrul fiecărei arii curriculare și trepte de învățământ.

O a doua intersecție este realizată prin „contractul didactic" la nivelul legăturilor funcționale dintre: a) structurile de bază ale didacticii generale – structurile de bază ale didacticii științei; b) proiectele curriculare ale programei școlare – planificarea curriculară a profesorului; c) unitățile de învățare – activitățile didactice concrete (lecția etc.) [9, p. 177].

Valoarea ca reper pedagogic fundamental este confirmată în toate epocile istorice în calitate de „valoare educațională, rezultantă din cel puțin patru variabile: scop, mijloc, situație, valoare de umanitate". În fiecare epocă, o astfel de valoare pedagogică sau educațională complexă „este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimizează neîncetat întâlnirea dintre elementele invocate" [6, p. 63].

În finalul studiului nostru, evidențiem altitudinea specifică valorilor educaționale, care reflectă pedagogic valorile superioare ale culturii societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere, valori confirmate și aprofundate în special în plan economic și politic, comunitar și natural, artistic și spiritual etc. [5].

Tabelul 1. *Tipuri de valori educaționale*

Tipul de valoare educațională	Sfera de referință pedagogică
1. *Valorile-scop*: reflectă valorile eficienței economice, democrației politice/ participative, culturii umanismului, descentralizării comunitare, ecologiei.	1. Finalitățile macrostructurale ale educației: 1.1. Idealul personalității autonome, eficiente, creative, responsabile; 1.2. Scopurile generale: managementul, democratizarea, informatizarea, descentralizarea, flexibilizarea educației în cadrul sistemului de învățământ.
2. *Valorile-mijloc*: reflectă cerințele proiectării curriculare, la nivelul legăturii obiective-conținuturi-metode de educație și de instruire.	2. Obiectivele generale, care determină: 2.1. Tipul de învățare: inovatoare, opusă celei de reproducere; 2.2. Conținuturile integrate interdisciplinar și transdisciplinar; 2.3. Metodele de instruire active și interactive; 2.4. Strategiile de evaluare inițială, continuă și finală, cu funcții formative și autoformative de reglare-autoreglare a activității din perspectiva educației permanente și a autoeducației.

3. *Valorile-situație*: condiționate și adaptate la contextul deschis al educației.	3. Contextul societății deschise: 3.1. Sistemul de învățământ cu caracter deschis; 3.2. Procesul de învățământ cu caracter deschis; 3.3. Activitățile de educație și de instruire organizate formal și nonformal, cu caracter deschis.
4. *Valorile-normă*	4. Normativitatea: 4.1. La nivel macrostructural: axiomele și legile educației; 4.2. La nivel microstructural: principiile de proiectare/organizare, de dezvoltare și de realizare a instruirii.

În concluzie: Valorificarea globală a potențialului uman, social și psihologic este scopul actual al educației în evoluție. Astfel, valoarea pedagogică devine un reper fundamental în conceperea și realizarea ei, fiind implicată în construcția finalităților educației, a conținuturilor generale ale educației, a normativității educației, a metodologiei de proiectare a educației și de realizare a instruirii organizate ca activitate de predare-învățare-evaluare. Idealul educațional reflectă valorile pedagogice fundamentale, care susțin reconstrucția sistemului de învățământ în contextul postmodern al unei economii bazate pe cunoaștere și al unui sistem democratic deschis spre toate valorile culturale globale, universale și naționale. Valorile pedagogice sunt determinate filosofic și adaptate la cerințele actuale de modernizare a sistemului de educație și învățământ, punând la dispoziție strategii și instrumente de orientare formativă pozitivă, necesare în procesul de afirmare și dezvoltare continuă a personalității umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Braguță V. Implementarea valorilor pedagogice în realitatea școlară. În: Euromentor Journal. Vol. IX, nr. 3. București: PRO Universitaria, 2018, pp. 32-40.
2. Braguță V. Dimensiunea axiologică a conținuturilor în educație. În: Conferința Națională *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Învățământul între realitate și provocări. Dimensiuni ale istoriei: tradiție și modernitate în învățământul românesc.* București: Atelier Didactic, 2019. 94 p.
3. Braguță V. Valori pedagogice ale învățământului privat în Republica Moldova și România. Studiu comparativ. Teză de doctorat (manuscris).
4. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p.
5. Cristea S. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. București: Didactica Publishing House, 2016.
6. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 160 p.
7. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979. 287 p.
8. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. 3-e edition. Montréal: Guérin, ESKA, 2005. 1584 p.
9. Lupu C. Paradigma psihopedagogică a didacticii disciplinei școlare. București: EDP, 2008. 189 p.
10. Pastiaux G., Pastiaux J. Précis de pédagogie. Paris: Edition Nathan, 1997. 160 p.
11. Pânișoară I. O., Manolescu M. (coord.) Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. I. Iași: Polirom, 2019. 335 p.



Fundamentele filosofice și psihologice ale fenomenului de dezvoltare personală ca proces existențial[1]

37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.6226318

Carolina **CALARAȘ**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul se focalizează pe analiza ideilor filosofice și psihologice privind fenomenul de dezvoltare personală umană ca proces existențial. Autoarea explică geneza fenomenului din perspectiva filosofiei stoice și prezintă ideile centrale*

[1] Articolul este publicat în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale,* cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

ale curentului filosofic privind structura personalității și calitățile umane. Se analizează ideile filosofice umaniste și existențialiste, acestea fiind corelate cu concepțiile psihologice umanistă, existențialistă, behavioristă și psihanalistă privind dezvoltarea personală, ale cărei dimensiuni se interpătrund, se completează și conturează aspectele generale ale vieții umane.

Cuvinte-cheie: *dezvoltare personală, autoactualizare, nevoi personale, fundamente filosofice și psihologice.*

Abstract: *The study focuses on the analysis of the philosophical and psychological ideas concerning the phenomenon of human personal development as an existential process. The author explains the genesis of the phenomenon from the perspective of Stoic philosophy and presents the central ideas of the philosophical current regarding the structure of personality and human qualities. The author analyses the humanistic and existentialist philosophical ideas by correlating them with such psychological concepts as the humanist, existentialist, behaviorist, and psychoanalytical concept of personal development, the dimensions of which intertwine, complement, and outline the general aspects of human life.*

Keywords*: personal development, self-actualization, personal needs, philosophical and psychological foundations.*

Societatea actuală, bazată pe servicii și consumerism, devine tot mai interesată de pregătirea unei generații de specialiști calificați în diferite domenii profesionale, sănătoși fizic, stabili din punct de vedere psihoemoțional, dinamici, consecvenți, perseverenți, responsabili, colaborativi, creativi și rezilienți la stres. În acest context, dezvoltarea personală a tineretului studios și a adulților devine o modalitate incontestabilă de formare/consolidare a cunoștințelor, abilităților și competențelor de autocunoaștere, autoacceptare și autoexprimare pozitivă și creativă liberă, care stau la baza autorealizării personale în toate sferele vieții umane.

Fenomenul dezvoltării personale este produsul evoluției istorice a societății umane. Ca proces, dezvoltarea personală umană și principiile sale au fost fundamentate și analizate de iluștri filosofi antici: Socrate, Zenon din Kition, Seneca, Epictetus, Marcus Aurelius – figuri reprezentative ale stoicismului, curent focalizat pe: cunoașterea și respectarea de către individ a legilor naturii și a legilor cosmice, lupta pentru fericire, iubirea față de oricare alte ființe, promovarea rațională a valorilor existențiale, condamnarea viciului uman și formarea rezilienței personalității umane asupra vicisitudinilor vieții [2; 8].

Filosofia antică stoică este organizată în jurul a trei piloni ai personalității umane: *virtutea, toleranța* și *autocontrolul* și orientată asupra a patru idei centrale: *natura* – formarea/valorificarea comportamentelor sănătoase/etice/frumoase în variate situații sociale și de mediu (dimensiunea fizică); *valoarea* – starea mentală pozitivă/înțelepciunea sau gândirea rațională (dimensiunea mentală/intelectuală); *emoțiile* – abilități de control al gândirii, recunoaștere și gestionare asertivă a emoțiilor (dimensiunea emoțională) și *autocontrolul* – autodisciplina, responsabilitatea, altruismul, perseverența, tenacitatea și consecvența în acțiuni (dimensiunea moral-spirituală).

Filosofia stoică are un caracter teoretico-aplicativ și reprezintă în sine un tezaur valoros de idei și viziuni asupra structurii personalității umane și asupra principiilor, regulilor și strategiilor de dezvoltare armonioasă a personalității.

Cunoscând o evoluție ascendentă timp de mai multe secole, filosofia stoică a contribuit la formarea curentelor filosofice vestice – umanismul și existențialismul. Totodată, ea se află la baza abordărilor și concepțiilor psihologice *umanistă, existențialistă* și *behavioristă* privind personalitatea umană și dezvoltarea continuă a acesteia potrivit sferelor vieții umane, care se interpătrund, se completează și conturează aspectele generale ale vieții umane [2; 8].

Sistemul de gândire filosofic umanist pune omul și valorile umane mai presus de orice (Protagoras – *omul este măsura tuturor lucrurilor;* Cicero – *omul și umanul ocupă un loc aparte printre alte viețuitoare)*. Astfel, potrivit umanismului, *omul constituie valoarea supremă, un scop în sine, dar nu un mijloc*. Umanismul implică devotamentul pentru căutarea adevărului și a moralității prin mijloace umane și respinge dependența omului de credința în Dumnezeu, axându-se pe capacitatea de autodeterminare și soluționare a variatelor probleme personale, sociale și culturale.

Curentul filosofic umanist s-a dezvoltat treptat în conformitate cu tendințele social-istorice și culturale caracteristice epocilor antică, medievală și renascentistă.

În înțelesul actual, principiile filosofiei umaniste au fost conturate în scrierea reformatorului luteran Friedrich Niethammer – *Disputa dintre filantropism și umanism în teoria educațională a timpului nostru,* ca o reacție la *filantropie*, concept educațional dezvoltat în Epoca Luminilor, care aprecia educația fizică și practică a individului și respingea studierea gândirii filosofice clasice asupra umanului. Friedrich Niethammer promova datoria civilă și considera mediul/societatea vitale în creșterea unui copil, combinând tot ce este mai bun din *filantropie* și *umanism*, un cuvânt pe care l-a derivat din *humanitas* al lui Cicero [9].

Curentul filosofic existențialist, spre deosebire de cel stoic și cel umanist, reprezintă o filosofie a libertății și a credinței în *unicitatea* și *independența individului uman*. Aceasta răspunde la întrebările fundamentale care au apărut în lumea europeană a secolului al XX-lea, grație valoroșilor reprezentanți al existențialismului – Albert Ca-

mus și Jean-Paul Sartre. Dar originile existențialismului le găsim în secolul al XIX-lea, la filosofii Søren Kierkegaard și Friedrich Nietzsche, care au pus în centrul atenției problema existenței umane.

Așadar, la filosoful Kierkegaard găsim două idei filosofice esențiale: *problema morții* și *problema libertății umane,* care, ulterior, vor deveni temele principale ale existențialismului în secolul al XX-lea. Problema morții, în opinia lui Kierkegaard, plasează ființa umană în câmpul conștientizării sfârșitului existenței sale. La polul opus se află problema libertății, care pune individul în fața unei alegeri conștiente în viață și îi cere să fie responsabil pentru alegerea făcută.

Friedrich Nietzsche, adevăratul părinte al filosofiei lui Sartre și Camus, a exercitat o influență remarcabilă asupra gândirii filosofice a generațiilor ce l-au urmat. Sarcina filosofiei existențialiste a lui Nietzsche este de a găsi un nou sens pentru individ, deoarece perioada în care a trăit este de secularizare activă, de slăbire a influenței religiei și a bisericii asupra tuturor domeniilor vieții umane. Acest fapt a fundamentat una dintre ideile principale ale filosofului la sfârșitul secolului al XIX-lea – *moartea lui Dumnezeu*, proclamând sfârșitul simbolic al creștinismului ca viziune dominantă asupra lumii și a locului omului în ea. O lume fără Dumnezeu este o lume fără sens și, pentru prima dată, individul se confruntă cu o situație în care nu știe nimic despre realitatea care îl înconjoară [5].

În contextul evenimentelor tragice din secolul al XX-lea, ideile filosofice existențialiste îl readuc pe om în centrul înțelegerii existenței sale și a valorii acesteia. Gândirea umană este stimulată în direcția căutării sensului vieții umane, înțelegerii naturii umane și a potențialului uman și, nu în ultimul rând, alegerii conștiente și responsabile a unei vieți pline de sens sau a morții. Respectiv, problema morții și reacția umană la ea devine epicentrul gândirii existențialiste. După moarte, nu va mai fi nimic, dar în mod paradoxal, tocmai în actul morții se naște esența omului. Absența sensului în lume și în noi înșine conduce gândirea existențialistă la postularea libertății totale. Din moment ce nu știm nimic despre noi înșine și nu există un sens original în lume, atunci suntem lăsați singuri cu libertatea noastră absolută, nimic nu ne predetermină, nimic nu ne limitează, nimic nu ne poate servi drept suport. *Eu și numai Eu sunt responsabil de libertatea mea*. *Libertatea este ceea ce eu însumi am făcut din ceea ce a fost făcut din mine* [7].

Prin urmare, filosoful Jean-Paul Sartre a formulat în textul programului *Existențialismul este un umanism* cea mai accesibilă explicație a filosofiei existențialismului – *existența precede esența.*

Sartre susține că noi, oamenii, apărem în lume, acționăm și numai atunci este determinată esența noastră: *...Noi suntem ceea ce facem, ceea ce facem reprezintă existența noastră. (...) În viața noastră, facem lucruri și facem alegeri. Fiecare dintre ele formează esența noastră. Așa decurge toată viața umană!* Adică, noi existăm, acționăm, producem valori și în acest proces se manifestă pe deplin principala caracteristică umană – *libertatea de a fi.* Filosoful susține că adevărata esența umană ia naștere odată cu sfârșitul existenței omului, întrucât nu mai este posibil să o schimbe. Din aceste gânduri derivă teza principală a lui Sartre – *intrăm în lume fără esență, inițial nimic nu este pus în noi și întreaga noastră viață este o existență care ne creează treptat.* Totodată, libertatea de a fi – alegerea vieții pline de sens și acțiuni – impune unei persoane o responsabilitate incredibilă, deoarece fiecare dintre deciziile noastre rămâne cu noi, de aceea suntem condamnați la libertate, iar libertatea noastră este *absolută* [7].

În această ordine de idei filosofice asupra personalității umane și rosturilor existenței sale, vom analiza fundamentele psihologice ale fenomenului de dezvoltare personală umană, scoțând în evidență concepțiile lui Carl Rogers și Abraham Maslow – reprezentanți valoroși ai psihologiei umaniste/pozitiviste [1]. Susținătorii acestor concepții caracterizează personalitatea umană ca originală, unicală, cu natură internă specifică pozitivă, constructivă și dinamică, aptă de schimbări evolutive în contextul condițiilor favorabile.

La polul opus al psihologiei pozitiviste se plasează concepția lui Sigmund Freud privind structura psihică a personalității umane, cu cele 3 instanțe: *sinele/idul* (forțele oarbe ale pulsiunilor), *eul/egoul* (exigențele sale sociale în conformitate cu realitatea exterioară) și *supraeul/super egoul* (rigorile sale morale). *Sinele* constituie instanța fundamentală a personalității umane și rezervorul tuturor pulsiunilor, în general, și a celor sexuale, în particular, toate fiind de natură inconștientă, unele moștenite, altele dobândite prin mecanismul refulării. *Sinele,* pe de o parte, desfășoară toate tratativele de conciliere cu *eul* și, pe de altă parte, cu *supraeul.* Deci psihanaliza freudiană arată că instinctele inconștiente ale individului sunt mai puternice decât viața sa conștientă, dezvoltarea individului fiind determinată de satisfacerea nevoilor sale egoiste.

În opoziție față de concepția freudiană, C. Rogers recunoaște sentimentele furioase și distructive, impulsurile anormale și momentele în care oamenii nu se comportă în conformitate cu adevărata lor natură interioară. Și totuși, Rogers avea un sentiment profund, aproape religios, de respect pentru natura umană, susținând că întreaga umanitate are o tendință naturală de a se îndrepta către independență, responsabilitate socială, creativitate și maturitate. Deși atât Rogers, cât și Maslow au împărtășit opinia potrivit căreia oamenii au un potențial de autodezvoltare practic nelimitat, teoriile lor conțin câteva diferențe. În primul rând, C. Rogers credea că personalitatea și comportamentul sunt, în mare măsură, o funcție a percepției unice a unei persoane asupra mediului, în timp ce A. Maslow era de părere că

comportamentul și experiența umană sunt guvernate de o ierarhie a nevoilor. În al doilea rând, teoria lui C. Rogers a fost formulată, în mare, prin munca sa psihoterapeutică concentrată pe crearea condițiilor favorabile procesului de autoactualizare a indivizilor. A. Maslow, dimpotrivă, a insistat ca psihologia să-și schimbe atenția de la studiul anomaliilor la studiul persoanelor sănătoase mental. În al treilea rând, Rogers a identificat anumite forme de dezvoltare care contribuie la tendința unei persoane de a-și îmbunătăți potențialul înnăscut, iar în teoria lui Maslow, procesele de dezvoltare care reglează mișcarea unei persoane spre autoactualizare completă au fost, de fapt, ignorate. În ciuda acestor diferențe teoretice clare, atât Rogers, cât și Maslow credeau că oamenii înaintează și, în condiții potrivite, își ating întregul potențial înnăscut, demonstrând adevărata sănătate mentală.

Treptat, conceptul de *creștere/dezvoltare personală* dintr-o poziție umanistă începe să fie asociat cu conceptul de *personalitate armonioasă, holistică, sănătoasă*, iar ideea de sănătate să cuprindă alte sensuri, după cum urmează: *libertate exprimată în autodeterminare responsabilă*; *proactivitate sau intenție* și *o filosofie integrală a vieții cu o viziune asupra lumii bazată pe un anumit sistem de valori*.

În acest context, sunt relevante reflecțiile lui Maslow asupra caracteristicilor și comportamentelor specifice indivizilor ce se autoactualizează [11]:

1. De obicei, indivizii sunt puțin conștienți de ceea ce se întâmplă în interiorul și în jurul lor (datorită gândirii automate și a percepțiilor specifice). Cu toate acestea, oamenii pot trăi momente de conștientizare sporită și interes intens – *momente de autoactualizare*, ceea ce înseamnă că *experiența indivizilor* este *plină, vie, altruistă, cu concentrare și absorbție deplină.*
2. De multe ori, trebuie să alegem între creștere și securitate, între progres și regres. Alegerea securității înseamnă a rămâne alături de cunoscut și familiar, dar cu riscul de a deveni depășit și ridicol. Alegerea dezvoltării înseamnă deschidere spre experiențe noi, neașteptate, cu risc de a ajunge în necunoscut. Din această perspectivă, autoactualizarea înseamnă să decidem în favoarea dezvoltării în fiecare moment al vieții, să acceptăm schimbarea, ieșind din zona de confort psihofizic.
3. Persoanele care se actualizează se manifestă firesc, asertiv și congruent. Autoactualizarea înseamnă să înveți să te armonizezi cu propria ta natură interioară, să decizi singur asupra preferințelor tale, independent de opiniile și punctele de vedere ale celor din jur.
4. Oamenii care se autoactualizează sunt onești și responsabili în relația cu sine și cu ceilalți.
5. Autoactualizarea și autorealizarea reprezintă un proces constant de dezvoltare a potențialului individului, când inteligența și abilitățile sunt valorificate la maximum prin multiple activități, cu alte cuvinte, individul *face bine tot ceea ce face*. În această ordine de idei, talentul sau inteligența deosebită nu sunt sinonime cu autoactualizarea, or, mulți oameni talentați nu reușesc să-și valorifice pe deplin abilitățile și potențialul. Astfel, autoactualizarea definește procesul continuu de dezvoltare/creștere personală în vederea cultivării propriei personalități, urmărind obiectivul optimizării relațiilor cu *sinele*, oamenii, mediul, și producerii de valori materiale, intelectuale, etice și estetice/artistice în beneficiul omenirii.
6. O altă caracteristică a indivizilor ce se autoactualizează ține de momente de productivitate înaltă sau de starea de flux, însoțită de un ton emoțional foarte înalt și complex, ce se caracterizează prin entuziasm, bucurie, pace, angajament, dragoste, libertate și interes (scala lui Ron Hubbard). În astfel de momente, indivizii gândesc, acționează și simt cel mai clar și corect, îi iubesc și îi acceptă necondiționat pe ceilalți, sunt liberi de conflictele interioare și de anxietate, utilizează energia psihoemoțională și fizică în mod constructiv [2]. În încheiere, găsim relevantă observația cercetătorului asupra capacității individului ce se autoactualizează de recunoaștere și respingere a mecanismelor sale psihice de apărare și adaptare. Or, trebuie să devenim mai conștienți de modul în care distorsionăm imaginea de sine și imaginea celor din jurul nostru prin represiune, proiecție și alte mecanisme de apărare.

Așadar, teoria umanistă propulsează ideea potrivit căreia toți oamenii luptă continuu pentru creștere/dezvoltare personală, conceptul de *autorealizare și autoactualizare* reprezentând vârful piramidei ierarhiei nevoilor personalității umane. În acest context, libertatea de alegere și motivația de dezvoltare personală interacționează în mod constant, implicând schimbări valoroase la nivelul personalității. Or, cu cât o persoană avansează pe scara nevoilor, cu atât devine mai liberă în alegerea direcțiilor de dezvoltare personală [1].

În acest sens, reprezentative sunt caracteristicile oamenilor care se autoactualizează: o percepție mai eficientă a realității și o relație mai confortabilă cu aceasta; acceptarea (sinelui, altora, naturii); spontaneitatea, simplitatea, naturalețea; centrarea pe sarcini (spre deosebire de centrarea pe sine); o oarecare izolare și nevoie de singurătate; autonomia, independența față de cultură și mediu; prospețimea/actualizarea constantă a evaluării; misticismul și experiența stărilor superioare; structura de caracter democratic; distingerea mijloacelor

și scopurilor, a binelui și răului; simțul umorului filosofic, non-ostil; sentimentele de apartenență, unitate cu ceilalți; relații interpersonale mai profunde; creativitatea de autoactualizare; rezistența la aculturație, acceptarea oricărei culturi particulare și perceperea transcendenței între ele [1].

În susținerea viziunii lui A. Maslow asupra nevoilor umane, C. Rogers consideră tendința de autoactualizare a individului, din perspectiva construcției centrale a personalității umane – *sinele*, drept motiv fundamental pentru dezvoltarea personală umană ce poate fi înfăptuită într-un context sociocultural favorabil. În această optică, *sinele/eul real* corelează cu nevoile personalității umane și influențează direct procesul de autoactualizare, cuprinzând următoarele: *eul fizic:* interiorizarea și acceptarea/neacceptarea propriei corporalități; *eul cognitiv:* conținutul gândurilor despre mine, ceilalți și viață; *eul emoțional:* sintetizează totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine și lume; *eul social:* masca socială; *eul spiritual:* reflectă valorile existențiale [3].

Reprezentantul abordării existențialiste, fondatorul logoterapiei, neurologul și filosoful austriac V. Frankl, a propus o viziune condițional pozitivistă asupra potențialului personalității umane. Cercetând trăirile și manifestările indivizilor în perioada războiului, savantul devine absolut convins că: *omului îi poate fi luat totul, dar nu și ultima dintre libertățile omenești: aceea de a-și alege atitudinea într-un anumit context de circumstanțe, de a-și alege propriul fel de a fi* [5].

În lucrările sale, V. Frankl lansează două idei fundamentale: a) toți oamenii se împart în două categorii mari: oameni decenți cu o moralitate înaltă și o conștiință de sine bine dezvoltată; oameni amorali cu comportamente indecente și indezirabile; b) personalitatea umană nu are o esență inițială absolut pozitivă, ci se formează ca urmare a unei alegeri libere și responsabile în vederea autocreării și autoactualizării pozitive pe parcursul vieții. Pe această dimensiune, cercetătorul se aliniază ideilor lui Spinoza și Nietzsche cu privire la libertatea omului de a-și alege viața sau moartea și conturează următoarele gânduri asupra potențialului personalității umane: 1) făptura umană este o entitate ce constă din corp (soma), minte (psihe) și spirit (nimositas); 2) avem corp și minte, dar suntem spirit; 3) viața are sens în orice condiții, chiar și în cele mai grele; 4) oamenii sunt dotați cu voința de a găsi un sens în orice circumstanțe și context; 5) oamenii au, în orice împrejurare, libertatea de a-și exercita voința de sens; 6) viața are calitatea de a ne chestiona, de a ne cere socoteală, iar noi trebuie să răspundem în mod responsabil pentru propria noastră viață, pentru deciziile noastre; 7) individul este unic, de aici rezidă și rolul său unic în viață; 8) viața nu ne datorează fericirea, dar ne oferă posibilitatea de a găsi propriul sens de a trăi.

Prin urmare, concepția lui Victor Frankl s-a cristalizat în jurul ideii: *viața umană are sens în orice condiții, chiar și în cele mai grele și cele mai mizerabile.* Respectiv, motivația umană principală de a trăi este voința indivizilor de a găsi un sens în viață, de a da sens acesteia. În opinia lui Frankl, oamenii sunt liberi să găsească un sens în ceea ce fac, în ceea ce experimentează sau, cel puțin, în atitudinea pe care o manifestă față de o situație în care se confruntă cu o suferință inevitabilă [5].

Efectul motivației pentru dezvoltarea personală umană întotdeauna este sesizabil la nivelul comportamentelor. Relația dintre gândire și comportament, studiată de cercetătorii americani B. Skinner, J. Watson, A. Beck, A. Ellis, s-a materializat în terapia cognitiv-comportamentală, ale cărei rădăcini le găsim în behaviorism/psihologia comportamentului.

Behaviorismul, ca curent psihologic, a fost influențat de scrierile asupra vieții mentale umane ale psihologului american W. James și de ideile privind motivele inconștiente și procesele mentale invizibile ale lui S. Freud. Concepția centrală a behaviorismului susține că atenția specialistului trebuie îndreptată spre răspunsurile organismului uman care pot fi observate și măsurate în mod riguros, direct și indirect. Deducem că gândirea ca proces psihic cognitiv superior declanșează în organismul uman variate reacții biochimice, care stimulează stări emoționale/sentimente și încurajează sferele motivațională și comportamentală. Prin urmare, strategia de reconstruire conștientă a gândirii influențează direct sistemul uman bio-psiho-social și servește pentru eficientizarea produsului final – acțiunile și comportamentul uman [4].

Teoriile cercetătorilor menționați se concentrează asupra potențialului uman pozitiv în vederea alegerilor individuale și nu susțin ideea deterministă, biologică/genetică asupra personalității umane. Conceptul de *dezvoltare personală* capătă un conținut pozitiv – ca și capacitatea de dezvoltare/cultivare constantă și continuă a individului. De aici derivă că psihologiile umanistă/pozitivistă, existentialistă și behavioristă subliniază rolul activ al individului în modelarea lumii sale interne și externe, favorizând dezvoltarea motivației de adaptabilitate la mediu și a motivației de autorealizare, care se bazează pe capacitatea de a face alegeri personale conștiente și responsabile.

În concluzie: Analiza fundamentelor filosofice și psihologice asupra fenomenului de dezvoltare personală umană ne-a permis să conceptualizăm procesul de dezvoltare personală și să determinăm cele mai importante caracteristici ale acestuia, după cum urmează: 1) Dezvoltarea personală a individului este un proces care nu are o formă finală sau un model al unei personalități ideale și nu poate fi satisfăcută în principiu, ci este un proces de autocunoaștere, autoacceptare și cultivare pe tot parcursul vieții, întrucât personalitatea umană reprezintă un sistem deschis și dinamic care parcurge

mai multe etape de dezvoltare. 2) Conceptul de *dezvoltare personală* este inseparabil de conceptul de *sănătate mentală*, ambele implicând formarea, conservarea și consolidarea potențialului fizic, mental, emoțional și spiritual. 3) Dezvoltarea personală poate fi considerată un proces de alegere și respectare a unui mod de viață sănătos; un proces de formare/cultivare a autodisciplinei/disciplinei în vederea organizării și valorificării timpului și a rolurilor sociale și, nu în ultimul rând, un proces de formare-consolidare a gândirii pozitive/raționale, a trăsăturilor frumoase de caracter, precum și de respingere a vechilor mecanisme de gândire și de comportament.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calaraș C. Unele aspecte interdisciplinare privind dezvoltarea personală a studenților pedagogi. În: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare internațională: *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: CEP UPS, 2021. 372 p.
2. Csikszentmihalyi M. Starea de flux. Psihologia experienței supreme. București: Curtea Veche, 2007. 220 p.
3. David D. Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale. Iași: Polirom, 2017. 366 p.
4. Dumitrescu-Bușulenga Z. Renașterea. Umanismul și dialogul artelor. București: Albatros, 1971. 250 p.
5. Frankl V. Omul în căutarea sensului vieții. București: Meteor Press, 2009. 256 p.
6. Irvine W. Ghid pentru o viață împlinită. București: Seneca, 2017. 304 p.
7. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Trei, 2013. 510 p.
8. Nietzsche F. Opere complete. Vol. 3. Omenesc, prea omenesc. Hestia, 1999. 558 p.
9. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. București: Trei, 2015. 560 p.
10. Sartre J.-P. Existență și adevăr. Iași: Polirom, 2000. 195 p.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Альпина нон-фикшн, 2011.



Towards Professionally-Oriented Reading Proficiency: ESP Curriculum Design

378.091:811.111 | doi.org/10.5281/zenodo.6226501

Olga **ZINGAN**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Adaptarea curriculumului disciplinei „Limba engleză – limbaj specializat” (LELS) la nevoile socioeconomice actuale este indispensabilă în ceea ce privește dobândirea de către studenți a competențelor lingvistice necesare unei activități eficiente, atât în mediul academic, cât și în cel profesional. În societatea cunoașterii, competența de lectură în limba străină este o abilitate esențială pentru accesul direct la informații de specialitate autentice. Implicit, lectura constituie premisa dezvoltării unor competențe temeinice de comunicare în limba străină. Articolul își propune să detalieze cadrul, avantajele și provocările proiectării curriculumului LELS, al cărui obiectiv didactic este de a optimiza învățarea limbii engleze de către studenții-ingineri prin exploatarea eficientă a textelor de specialitate.*

Cuvinte-cheie: *proiectarea curriculumului, competența de lectură, text de specialitate, aliniere constructivă.*

Abstract: *Adapting the English for Specific Purposes (ESP) curriculum to the current socio-economic needs is imperative in terms of endowing undergraduates with the necessary skills to function efficiently in both academic and professional settings. In the era of knowledge and specialization, reading competence has proven to be an essential skill for the acquisition of authentic specialized input; implicitly, it constitutes the premise for a sound communication competence development. The article aims to discuss the framework, challenges, and affordances of designing the ESP curriculum, the teaching objective of which is to foster engineering students' English language learning by means of efficient specialized text exploration.*

Keywords: *curriculum design, literacy skills, specialized text, constructive alignment.*

INTRODUCTION

Current realities, determined by fulminant technological development and globalization, have generated new challenges and opportunities not just for the professional community, but for the educational sphere as well. In

order to respond efficiently to engineering job requirements, new models for teaching English for Specific Purposes (ESP) ought to be developed, which will endow students with the necessary skills to become proficient users of specialized discourse. Taken that the purpose of ESP learning is "situated language use" [2, p. 8] and that ESP teaching is aimed at "developing procedures appropriate to learners whose main purpose is learning English for a purpose other than just learning the language system" [6, p. 3], content-area learning and language learning need to be mutually supportive in engineering education. In this context, the question is what approach should be adopted in designing a modern language course to help students master the specialized discourse and equip them with the relevant linguistic and life skills for their future careers?

Literacy researchers [10, p. 11; 11, p. 86; 14, p. 89] maintain that in higher education settings reading has been recognized as the primary, underlying skill for the acquisition of meaningful content-area and specialized knowledge. On the one side, reading is indispensable in receiving, integrating and assimilating specialized knowledge, synthesized from multiple written sources. On the other side, it yields essential vocabulary, linguistic, and text conventions needed for deepening the students' language proficiency. Moreover, reading is seen as "a stepping stone to other skills development or as complementing them" [11, p. 86]. Academically and professionally-oriented reading in English has been an ever-expending need, since students engaged in content-area knowledge acquisition have instant access to an overwhelming flow of information. It compels today's students to be fast and rather selective in the content available, while being able to evaluate critically the usefulness of that information for their personal and professional lives. Yet in university settings, where reading competence is taken for granted, not too much is done to increase students' awareness of efficient reading techniques and strategies [10, p. 89].

In light of the above, we aim to tackle the challenges and affordances of developing a specialized foreign language curriculum in general, and to propose a framework of ESP curriculum design aimed at fostering specialized language teaching and learning by means of reading competence development in particular. The curriculum was conceived and implemented within a pedagogical experiment conducted at the Technical University of Moldova (TUM) in 2018-2019, involving 90 second-year civil engineering and architecture students.

BACKGROUND AND LITERATURE OVERVIEW

The process of conceptualizing and designing a university curriculum/syllabus is both an essential enterprise and a real endeavor for academic staff. Consequently, curriculum design research is a central preoccupation for many ESL/ESP researchers, practitioners, and policy-makers [3,4,5,6,12,15,16]. It is important to point out that the terms *curriculum* and *syllabus* are often used interchangeably. Although both of them outline a plan of what is to be achieved through teaching and learning, there are differences between the two. A curriculum is three-dimensional, as it takes into account student needs, subject content, and teaching methodology, while a syllabus is a unidimensional document, which merely presents the content of the subject matter to be studied, and is actually based on a curriculum. Designing and implementing an ESP course was described by Dudley-Evans & St John [7] as a set of overlapping, interdependent phases: 1) needs analysis; 2) course (syllabus) design; 3) materials selection and production; 4) teaching and learning; 5) evaluation.

NEEDS ANALYSIS

Generally, an ESP course is tailored for a specific group of students with specific academic or professional needs. Dudley-Evans considers needs analysis to be the key defining feature of ESP [8, p. 133]. Needs analysis pertains to "the activities involved in gathering information that will serve as the basis for developing a curriculum that will meet the learning needs of a particular group of students" [5, p. 35]. Course designers commonly analyze student needs according to students' background knowledge and skills, learning conditions, motivation for learning ESP etc. In their often-cited learning-centered approach to ESP, Hutchinson & Waters suggested to embrace a learning needs approach as the best route to guide learners from the starting point to the target situation [12, p. 54]. The authors maintain that learner needs are approached from two directions: (1) target needs (necessities, lacks and wants) – "what the learner needs to do in the target situation" – and (2) learning needs, referring to numerous factors, including the learners' socio-cultural background, learning background, age, gender, knowledge of specialized contents, attitudes towards English learning etc. [12, pp. 54-56]. The success of bridging the gap between the target group's needs and the expected learning outcomes depends on the capacity of the foreign language teacher to accurately identify learners' needs and to align the teaching goals, course content, and appropriate ESP methodology towards attaining the intended outcomes.

By all means, in a student-centered course goals must arise directly from students' needs, interests, and abilities. Such information is gathered from questionnaires, interviews, and teachers' observations. Still, assuming that undergraduates are not fully aware of future L2 challenges in academic and professional settings, Aebersold & Field argue that besides student-contributed needs,

due attention should be given to teacher-perceived needs as well [1, p. 35]. In the opinion of Basturkmen, ESP teachers are more likely to focus on conceptual needs/ disciplinary content, as well as language needs, than most undergraduates do, the reason behind this assertion being that pre-experienced students haven't developed a conceptual (disciplinary) base yet [2, p. 139].

CURRICULUM/SYLLABUS DESIGN

According to Clark and Mayer (2002), cited by Stefani [16, p. 54], "the term *design* encompasses the entire process of analyzing learning needs and goals and the development of a delivery system to meet those needs". In practical terms, it entails the use of theoretical and empirical data to produce a syllabus [12, p. 65], to decide on an approach to adopt and the teaching materials to select that best suit to reach those goals [1, p. 35].

The principle of 'constructive alignment' is central to curriculum design and development in higher education, where 'constructive' emerges from the constructivist theory – learners use their own schemata to construct knowledge, and 'alignment' is a principle in curriculum theory, based on which assessment tasks should be aligned to what is intended to be learned [3, p. 97]. Biggs & Tang point out that in a constructively aligned system, "all components – intended learning outcomes, teaching/learning activities, assessment tasks and their grading – support each other, so the learner is enveloped within a supportive learning system" [3, p. 106]. In an ESP reading-focused curriculum, constructive alignment pertains to ensuring that the learning outcomes, derived from target learners' needs, are clear, effective, and achievable for all stakeholders, and that teaching-learning-assessment activities lead to the reading proficiency level relevant to students' target career. Thus, Breen details a number of key features/elements any syllabus ideally should provide: a clear framework of knowledge and capabilities appropriate to overall aims; continuity in classroom work for the teacher and the students; a basis for evaluating students' progress; a basis for evaluating the appropriateness of the course in relation to overall aims and student needs; content appropriate to the broader language curriculum, the particular educational and social situation [4, p. 151].

Whether starting from scratch or redesigning the existing curriculum, a number of key steps to effective course and curriculum design need to be followed: (1) consider your general aims for the course; (2) write specific learning outcomes (objectives); (3) plan the assessment framework to match your objectives; (4) plan the content, i.e. sequence of topics/readings; (5) plan the teaching/learning design; (6) compile a list of resources; (7) write the course outline, including readings; (8) consider evaluation of the course (formative and summative) and how evaluation can be carried out best [16, p. 50]. Furthermore, an ESP curriculum requires continuous improvement even though it follows all the above-mentioned key features and design steps. In-class teacher's observations often reveal valuable ideas/directions/insides, which may involve making adjustments through the course to ensure that the set learning outcomes or the proficiency level will be achieved at the end of the course.

MATERIALS SELECTION

In ESP curriculum design, an essential component of the "delivery system" [16, p. 54] implies the development and evaluation of teaching and learning materials/activities. Unfortunately, commercial ESP textbooks, imported curricula, programs, and activities are often inappropriate to local context due to a high discrepancy in the linguistic proficiency of students within the same group. Furthermore, students' narrow specialization, high book prices, and a barely sufficient number of teaching hours are a hindrance in selecting the relevant book(s). Therefore, the teacher's solution at hand is to customize by any means the course materials, based on student needs and institutional constraints. Features of relevant future professional discourse, as well as text authenticity and innovativeness determine ESP material selection. Therefore, such lexical peculiarities of technical discourse as monoreferentiality, precision, transparency of terms, conciseness, redundancy, and lexical productivity [9, pp. 25-39] are strictly observed in the selection of course texts. The four precepts for the development of ESP materials ought to be equally observed: 1) to be relevant to the needs of students; 2) to correspond to their competence levels; 3) to involve creative tasks/activities; 4) to stimulate speech activity in the target language.

TEACHING AND LEARNING

Both teaching and learning play a pivotal role in the educational process, in which the full commitment of all participants is essential for the achievement of pertinent outcomes: the teacher's expertise, time, and meticulous planning need to be sustained by the learners' conscious involvement in the acquisition and consolidation of reading skills, both in class and in autonomous work.

In essence, reading is an active, fluent activity, which involves the reader getting meaningfully engaged with a text in a specific context. In academic and professional settings, some aspects of reading are crucial for appropriate specialized discourse acquisition. However, such issues as summarizing, synthesizing information, making inferences, critically responding to technical text input, as well as many others represent a great challenge for foreign language students. Correspondingly, thorough reading strategy instruction and substantial practice is in-

dispensable. On the assumption that developing of one's academic literacy and content-area knowledge frequently involves the integration of both receptive and productive skills, an integrated-skill approach to ESP teaching seems legitimate in this context: "the receptive skills function as necessary inputs to the productive skills, with each receptive skill having its place with each productive skill" [13, p. 6]. Moreover, the integration of language skills occurs naturally in academic contexts: the connections between reading, writing, listening, and speaking are inevitable in the teaching-learning process.

EVALUATION

Evaluation, a constitutive element of curriculum design, serves as "a quality assurance measure" for both student learning assessment and the efficacy of the teaching act [16, p. 56]. The process of collecting and interpreting learners' assessment data provides a clear picture of the effect of teaching on students' learning. Thus, besides providing data regarding the course's effectiveness in developing the targeted competencies, evaluation offers clues concerning the improvement of contents, approaches, methods etc. Evaluation can convey valuable data "on student attainment (summative evaluation), student approaches to and understanding of the learning context and indicate the knowledge gaps on which to make future decisions (formative evaluation), and supports the iterative process of curriculum design, development and delivery", asserts Stefani [16]. As such, according to clear-cut competence descriptors encompassed in the curriculum, students' performance is monitored and assessed within the initial, formative, and summative evaluations, followed by teacher's feedback and guidance on further linguistic competence scaffolding.

RESEARCH METHODOLOGY

In our endeavor to optimize the ESP teaching-learning process, we focused on enhancing the engineering students' professionally-oriented reading skills as an impetus to developing much-needed English communication skills and further learning in academic and professional settings. In the experimental study conducted at TUM, there were involved 90 second-year students from two faculties: Urbanism, Architecture, & Construction and Geodesy & Cadaster. The purpose of the research project was to develop an instructional model aimed at facilitating ESP acquisition through the improvement of specialized text reading. In order to conceive and design the English course curriculum, we had to: first, determine the aspects of reading that are crucial for the academic and professional needs of students and set the learning objectives; second, to select pertinent materials to increase the students' motivation for reading English specialized texts; third, to adjust the teaching methods to the expected learning outcomes; and finally, to formulate reading competence descriptors and assess the students' progress. First of all, we developed an exhaustive questionnaire (self-assessment of reading skills; difficulties encountered in specialized text reading and ways for managing them; students' perception of the role of reading strategies in gaining specialized language skills; specific reading strategies used) aimed at identifying the needs of engineering students regarding their reading skills development. Thus, the first step in the design of the new curriculum was to convert the quantitative data collected from students' questionnaire into course/learning objectives. Following the definition of reading competence according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFL), as well as Grab & Stoller's [10, pp. 9-10] observations regarding the essential components of reading skills, we established the key objectives (knowledge, skills, and attitudes) of the course.

As mentioned above, aligning the teaching goals, course content, and appropriate ESP methodology is paramount for reaching the expected learning outcomes. On the whole, we agree with the viewpoint of Biggs and Tang [3, p. 106] that the teacher's focus should rather be on how the content is learned, to what standard, not on the topic itself. Nevertheless, we consider that the discussed topics are capable of being either motivating or demotivating factors in language skills improvement. The rethought curriculum aimed at changing the students' perspective towards the importance of solid reading skills in specialized discourse acquisition. For that purpose, the studied topics were made more appealing (Sustainable Development, The Lost Art of Architectural Design, How Structures Fail, Improving Today's Concrete Technology etc.), supported by thought-provoking specialized texts, which not merely served as sources of specialized terminology and text conventions written by domain experts, but also stimulated the practicing of speaking, writing, and listening. For the most part, a skillful maneuvering of texts/topics that are close to students' real-life expectations and interests has a "dangling carrot" effect on engineers-to-be – their motivation for linguistic skills development is consequently boosted. Accordingly, the students' drive to gain deeper and more meaningful engagement with target community texts provides a favorable pedagogical context for achieving the course goals.

Moreover, it was important to identify appropriate comprehension strategies that would enable the students to extract the communicative value from technical texts while helping struggling learners overcome reading difficulties at the same time. For instance, within the Technological Model (TM), implemented over one semester,

an efficient use of reading comprehension strategies and techniques was taught; cooperative learning (pair, group, class discussion) was encouraged; the applicability of relevant internet resources (dictionaries, video recordings, specialized websites etc.) was demonstrated; the transfer of skills beyond the classroom was emphasized.

The students' reading skills were assessed according to CEFL competence descriptors, adapted for ESP needs, i.e. quizzes/portfolio/projects/tests/exams measured the students' linguistic proficiency relevant to their target career.

We are fully aware of the limitations of the implemented TM. First, it is unreasonable to reduce the reading competence development to one-semester instruction; it ought to be extended over both the General English course (first university year) and the content-area instruction. Another possible limitation of the study could be related to the fairly small number of participants (90). Finally, for the achievement of pertinent outcomes, full commitment of all the participants in the teaching-learning process is essential.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The current study was derived from the research-based TM implemented at TUM in the 2018-2019 academic year. In this article we have tackled the challenges and affordances of tailoring an ESP curriculum, which prioritized reading competence development as a prerequisite of basic linguistic skills enhancement. Since it is not an engineering subject, all stakeholders tend to perceive the ESP course with a certain degree of reluctance. Still, clear learning outcomes, based on students' needs analysis, institutional constraints, and limitations, ought to be formulated by the curriculum developer.

Guided by the principle of constructive alignment in curriculum design, teaching-learning-evaluation activities should be aligned to the intended learning outcomes: meticulously selected teaching methods and materials should favor developing both receptive and productive skills; students' knowledge and interests in engineering topics need to be capitalized upon in order to boost their motivation for further reading while simultaneously extending their reading strategy repertoire; encountered linguistic difficulties have to be dealt with during the three reading phases, feedback sessions, and tutorials; students' progress has to be assessed according to the clear-cut competence descriptors enclosed in the curriculum.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aebersold J., Field M. From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 264 p.
2. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. London and New York: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
3. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. 4th ed. Maidenhead Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education, 2011. 392 p.
4. Breen M. Syllabus Design. În: The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. R. Carter and D. Nunan (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 151-160.
5. Brown J. The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development. New York: Heinle & Heinle, 1995. 262 p.
6. Dudley-Evans T. Genre Analysis: a Key to a Theory of ESP? In: Ibérica 2, 2000, pp. 3-11. Pe: http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf (Accesat la 09.05.20).
7. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 303 p.
8. Dudley-Evans T. English for Specific Purposes. In: Carter R., Nunan D. (Eds.) The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 131-136.
9. Gotti M. Investigating Specialized Discourse. 3rd ed. Bern: Peter Lang, 2011. 230 p.
10. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. 291 p.
11. Hirvela A. ESP and Reading. In: Paltridge B., Starfield S. (eds.) The Handbook of English for Specific Purposes. Western Sussex: John Wiley & Sons Inc., 2013, pp. 77-94.
12. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
13. Jordan R. R. English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 424 p.
14. Kiszczak A. Reading as a Core Component of Developing Academic Literacy Skills in L2 Settings. În: Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 43 (3), 2019, pp. 89-98. Pe: https://journals.umcs.pl/lsmll (Accesat la 28.11.21)
15. Robinson P. Syllabus Design. În: The Handbook of Language Teaching. Eds. M. H. Long and C. J. Doughty. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd., 2009, pp. 294-311.
16. Stefani L. Planning Teaching and Learning. Curriculum Design and Development. In: Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (eds.) A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice. 3rd ed. New York and London: Routledge, 2009, pp. 40-57.

Identitatea lingvistică și culturală a elevului



Olga **COSOVAN**
dr., formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

373.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6226362

***Rezumat**: Identitatea lingvistică, la fel ca identitatea culturală, este examinată preponderent în contextul comunicării interculturale, al globalizării și al pragmatismului schimbului de mesaje. Nu mai puțin importantă este identitatea lingvistică marcată de studii și ocupații profesionale. Orice vorbitor poate fi identificat după utilizarea coerentă a unităților lexicale terminologice, iar individualitatea sa lingvistică se alimentează din lecturi și alte experiențe cognitive și culturale. O parte esențială a identității lingvistice a elevului contemporan este limba de instruire, care a) nu întotdeauna este și limba maternă a elevului și b) poate să se schimbe chiar în procesul studiilor, în cadrul mobilității academice. Identitatea culturală se construiește din interpretarea și valorificarea semnelor diferitor sisteme semiotice, în contexte teritoriale, naționale și globale.*

***Cuvinte-cheie**: identitate lingvistică, identitate culturală, lexic, termen, semn, sistem semiotic.*

***Abstract**: Like cultural identity, linguistic identity tends to be examined in the context of cultural communication, globalization, and pragmatic message exchange. However, education and professional endeavors are of no lesser importance for linguistic identity. Any speaker may be identified by their coherent use of terminological vocabulary, while their linguistic identity is continuously nourished by reading and other cognitive and cultural experiences. For the modern student, an important part of their linguistic identity is the language of instruction, which, a) is not necessarily also the student's native language; b) may change in the course of education, due to academic mobility. Cultural identity consists of the interpretation and exploration of the signs belonging to various semiotic systems, in territorial, national, and global contexts.*

***Keywords**: linguistic identity, cultural identity, vocabulary, term, sign, semiotic system.*

Înainte de a examina problema identității lingvistice a elevului contemporan, aș încerca să sugerez cititorilor să-și amintească o serie de personaje literare, pentru care autorul a construit, foarte atent, mai multe discursuri, accentuând anumite unități de vocabular și specificând, uneori, modul de articulare. În prima linie ies personajele lui Caragiale, un pedagog de școală nouă, Agamemnon Dandanache, reporterii din *Temă și variațiuni* etc., etc. Autorii își dotează personajele cu un anume limbaj, cu vocabular, articulație, sintaxă potrivite la timpul, locul și statutul acestora, iar redactarea, rescrierea intervențiilor verbale ale lor ar distruge farmecul textului artistic.

Personajul artistic deschide gura doar din intenția autorului, intervențiile îi sunt atent regizate și nesemnificative cantitativ în raport cu ceea ce rostește și scrie un vorbitor real. Vorbitorul real se adună din experiențe personale și se manifestă în varii contexte de comunicare. Așa cum diferite persoane ne identificăm diferit, fiind pentru ei altcineva – fiu, nepot, frate, soră, vecin, coleg, conațional, o rudă îndepărtată, un client, un necunoscut etc. – fiecare intervenție verbală poate fi concepută și realizată diferit.

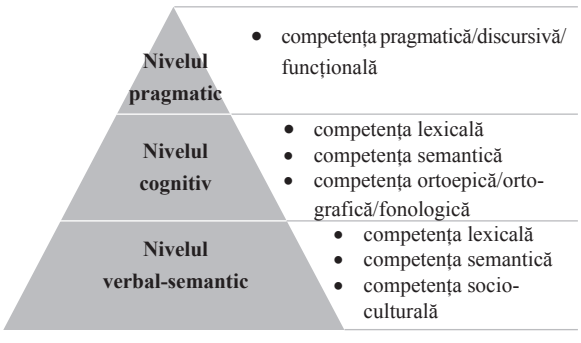
Dacă ne amintim numeroasele persoane cu care am comunicat, mai mult sau mai puțin, vom remarca oameni cu un specific fie în alegerea cuvintelor, a expresiilor, a formulelor de adresare, fie în maniera de a construi întreg discursul. Remarcăm, plenar sau fragmentar, ceea ce constituie identitatea lingvistică a vorbitorului. În viața de zi cu zi, se întâmplă să prindem la auz comunicarea unei persoane

necunoscute, dialogul cuiva și – cu deprinderi de profesor-filolog – parcurgem un traseu de detectiv: cine va fi fiind persoana? Dincolo de apartenența la o anumită comunitate lingvistică și culturală, dincolo de un bilingvism echilibrat sau nu tocmai, încercăm să deslușim, din lexicul nuanțat și din construcția frazelor, din coerența discursului, ce profesie are vorbitorul, ce studii stau la baza formării sale, iar pentru oamenii mai tineri – ce școală frecventează și cu ce succes se soldează școlarizarea. Orice vorbitor poate fi identificat după utilizarea coerentă a unităților lexicale terminologice, iar individualitatea sa lingvistică se alimentează din lecturi și alte experiențe cognitive și culturale. O parte esențială a identității lingvistice a elevului contemporan este limba de instruire, care a) nu întotdeauna este și limba maternă a elevului și b) poate să se schimbe chiar în procesul studiilor, în cadrul mobilității academice sau al migrației. Identitatea culturală se construiește din interpretarea și valorificarea semnelor diferitor sisteme semiotice, în contexte teritoriale, naționale și globale. Este vorba nu numai despre comunicarea verbală, ci și despre vestimentație cu tot cu podoabe, tatuaje, mișcări, jocuri, obiecte de cultură materială, puncte de orientare, valori, religie.

În contextul educației contemporane, observăm două linii dominante, care se intersectează și se completează pe parcurs: formarea de competențe și educația pentru... societate, sănătate, media etc. Deși nu se declară și nu se explicitează, educația, în esență, se orientează spre comunicare și se face prin comunicare, iar *homo loquens* contemporan este produsul acelei comunicări. Produsul final al anilor de studii, elevul-purtător al unei limbi, cel puțin, acumulează, triază, produce mii de acte de comunicare. Persoana vorbitoare – copilul, elevul, adultul – își conturează identitatea lingvistică, indiferent dacă o face conștientizat sau nu. Altfel spus, această identitate există cu sau fără voia purtătorului ei și se manifestă, la fel, indiferent de dorințele lui. Ea se adună din miile de experiențe de comunicare și se sparge în miile de acte comunicative ulterioare. Cine e atent la comunicarea proprie, uneori ține minte de la cine a prins un cuvânt sau o expresie, când a simțit necesitatea să se documenteze despre un sens al cuvântului sau al expresiei, când a fost mirat de ce dau ca explicație dicționarele sau cum se interpretează un enunț.

Identitatea lingvistică, la fel ca identitatea culturală, este examinată preponderent în contextul comunicării interculturale, al globalizării și al pragmatismului schimbului de mesaje. Studiile care le examinează se axează de cele mai dese ori pe aspecte de conviețuire a etniilor, de autopercepție a vorbitorilor ca purtători ai unei limbi și pe învățarea unor limbi străine [3, pp. 157-170]. Dar această abordare examinează doar imaginea de fațadă. Fiecare persoană poate afișa aici numele limbii pe care o consideră maternă, limba în care studiază sau ar putea studia materii academice, limbi pe care le deslușește la auz și în care ar putea da o replică-două. Fiecare persoană vorbitoare are setul propriu de limbi care îi creează identitatea lingvistică din această perspectivă. De exemplu, aici vom înscrie limba română ca limbă maternă, limba română ca limbă de instruire și limba engleză/franceză/germană etc. ca limbi în care persoana respectivă ar putea urma niște cursuri, la liceu sau la universitate. Imaginea se va completa prin precizarea dialectului (dacoromân) și a graiului (moldovenesc) sau chiar prin menționarea unui specific local al acestuia. Verbul numărul 1 pentru identitatea lingvistică și culturală ar fi A ÎNȚELEGE, urmat de A SE MANIFESTA ca vorbitor și reprezentant al unei culturi. Elevul înțelege cum se integrează el în comunitatea de vorbitori ai unei limbi și cum – prin ce mijloace de comunicare sau coduri – poate interacționa cu lumea, dacă acea lume, în altă parte a globului decât acasă, nu vorbește niciuna din limbile pe care dânsul le cunoaște. Evident, este important pentru identitatea lingvistică a persoanei ce limbă sau limbi cunoaște, în ce măsură, în ce limbi poate citi, scrie, studia. Definirea personalității lingvistice accentuează o structură complexă, stratificată de abilităţi lingvistice, disponibilitate pentru a comunica, realizând acte de vorbire (ascultare, vorbire, citire, scriere). [3, p. 29] Această structură complexă are o extensie pe orizontală – limbile în care am putea să încercăm, în situații diverse, să comunicăm, implicând și alte sisteme de semne, cum ar fi mimica, gesturile, semnele iconice și intonația adiacentă comunicării verbale orale. Orice elev va include aici limbile pe care le-a studiat instituționalizat, la școală sau cursuri speciale, ori limbi învățate independent, limbi în care comunică elementar (ar fi ucraineană sau bulgară pentru unii, italiană sau portugheză etc. pentru alții).

Structura verticală se organizează pe 3 niveluri: verbal-semantic, cognitiv, pragmatic. De fapt, aceasta prezintă o analogie cu structura competenței lingvistice, așa cum o descrie *Cadrul european comun de referință pentru limbi.* Componentele lexicală, gramaticală și semantică ale competenței lingvistice asigură funcționalitatea nivelului verbal-semantic și creează suportul pe care se va sprijini nivelul cognitiv. Nivelul pragmatic înglobează competența pragmatică și se manifestă, suplimentar, prin interesul față de situația lingvistică din lume sau, cel puțin, dintr-un spațiu limitat.



Pentru elev, **nivelul verbal-semantic** presupune o cunoaştere normală a limbajului natural. Acesta se pliază perfect pe competenţa lexicală şi semantică. Elevul trebuie să aibă un vocabular activ suficient ca să înţeleagă ceea ce aude sau citeşte şi să exprime gânduri, stări, emoţii, sentimente etc. Aici identitatea sa lingvistică se sprijină pe miile de cuvinte pe care le posedă, începând cu cele uzuale şi încheind cu neologisme dintre cele mai recente; cuvinte din registru diferit, acumulate pe parcursul existenţei. Dacă ar exista un minim lexical pe care trebuie să-l aibă un copil la înscrierea sa la şcoală, peste acesta ar trebui suprapuse cuvintele ce apar în demersul didactic, prin manualele şcolare, conţinuturile curriculare, lecturi şi, elementar, comunicare între pereţii şcolii. Lingviştii delimitează cuvintele cu cea mai mare ocurenţă, circa 2500 de unităţi cu frecvenţă maximă, şi acestea nu pot lipsi din vocabularul oricărui vorbitor, indiferent de vârstă (nu ne referim la bebeluşi, începem cu vârsta şcolară minimă), loc de trai, studii, ocupaţii.

Identitatea lingvistică a unui elev vorbitor de limbă română presupune înţelegerea şi utilizarea coerentă a unui lexic variat, marcat de epoca în care trăieşte, spaţiul, mediul, studiile, ocupaţiile, preferinţele proprii: un adolescent care e pasionat de muzică va avea un vocabular cu termeni respectivi, nu neapărat coincidenţi cu prevederile curriculare pentru educaţia muzicală, nume de personalităţi din domeniul respectiv, titluri de piese, expresii, citate din cântece. Colegul său, interesat de IT, va dezvolta o altă extensie a vocabularului – aplicaţii, device-uri, mărci comerciale, algoritmi, comenzi, operaţii etc.

Studiul limbii şi literaturii române, în cazul nostru, contribuie la lărgirea cunoştinţelor de vocabular, dar nu este vorba numai de asimilarea unor cuvinte semnificative sau, mai rar, instrumente gramaticale, ci şi de valorificarea competenţei socioculturale, prin utilizarea coerentă a unor nume proprii şi expresii. Elevul percepe la un moment că acest substantiv propriu este nume de familie, mai mult chiar, e un nume de familie tradiţional românesc, iar acesta este un prenume. Desigur, cu excepţia cazurilor când şi numele de familie e provenit din prenume (Alexandru, Pavel, Radu...), iar cel care trebuie să le interpreteze rămâne pentru o clipă nedumerit: Zaharia Gavrilă – care e prenumele? Numele? Delimităm, în spaţiul românesc, nume de familie şi prenume aparţinând altor etnii, interpretăm sau solicităm comentarii de la purtător. Este normal ca această informaţie – despre numele de familie, prenumele, originea şi semnificaţia lor să fie cunoscută de orice elev, ea fiind literă de căpătâi a identităţii sale.

La fel e cu toponimele, în spaţiul românesc, chiar dacă nu cunoaştem toate localităţile şi străzile, înţelegem că această denumire e a unui sat sau oraş, a unui cartier sau a unei mahalale, străzi. Ar fi normal să înţelegem şi ce semnifică, de exemplu, numele străzii (Danubius, Tomis; nu ne referim chiar la strada Florilor sau bulevardul Grigore Vieru) sau de unde provine un nume de localitate. Nu e suficient să cunoaştem că este un nume propriu şi cum se ortografiază; ar fi normal, pentru identitatea noastră, să descifrăm lucrurile. La acestea se adaugă expresiile stabile, urmate de citate ”canonice” din literatura naţională şi universală, titlurile de opere, filme, site-uri populare, manifestări culturale. Fără descifrarea acestora, la momentul actual, e complicat sau chiar imposibil să urmăreşti un program de ştiri (la care se vorbeşte coerent despre Facebook sau YouTube, premiul Nobel sau Oscar). Asemenea unităţi sunt liantul dintre identitatea lingvistică şi cea culturală, care antrenează întreg inventarul de semne accesibile şi utilizate coerent, inclusiv semnele verbale.

Partea de competenţă semantică va permite înţelegerea proceselor care au loc în limbă, aici fiind prioritare sensurile noi pe care le obţine cuvântul, împrumuturile recente şi produsele creativităţii lexicale. Cursul şcolar de limbă şi literatură română doar schiţează căile de completare a vocabularului, dar nu poate prezenta exhaustiv toate modificările, nici nu poate anticipa ce se va întâmpla în următorii 10, 20, 30 de ani. De aceea identitatea lingvistică a elevului trebuie să includă şi interesul pentru ceea ce se întâmplă în limba vie, şi strategiile de documentare.

Nivelul cognitiv presupune utilizarea noţiunilor, a ideilor, conceptelor, care coagulează pentru fiecare persoană un „tablou al lumii”, mai mult sau mai puţin ordonat, sistematizat, în care se reflectă ierarhia valorilor. Aici îşi spun cuvântul materiile şcolare, care, în virtutea prevederilor curriculare, acordă o atenţie sesizabilă asimilării limbajelor terminologice. Procesul este orientat spre câteva obiective: a) încadrarea termenilor noi într-un sistem complex, care permite şi asigură condiţiile necesare pentru progresul şcolar al elevului; b) dezvoltarea competenţelor de comunicare în limba de instruire, care presupun înţelegerea la lectură şi la auz a unui spectru larg de texte, inclusiv ştiinţifice şi publicistice; c) crearea unei platforme funcţionale de învăţare pe tot parcursul vieţii, care va asigura asimilarea de către adult a termenilor din domeniul profesional şi din alte domenii de interes [1, p. 3].

În afara competenţei lexicale şi semantice, aici se actualizează şi competenţa ortografică, ortoepică, fonologică, ceea ce permite elevului să perceapă la auz, să înregistreze în scris şi să articuleze unităţile cu statut de termeni ştiinţifici, să utilizeze adecvat codurile verbale, simbolice şi grafice ale materiilor şcolare studiate.

Specificarea aspectelor grafice – a modului de marcare, subliniere etc. – este necesară în diferite domenii ale ştiinţei, inclusiv în lingvistică şi teoria literară. Fiecare ştiinţă îşi are specificul grafic – simboluri, sigle, cifre sau numere de o anumită dimensiune, plasate înainte sau după un cuvânt/simbol, variate paranteze şi semne convenţionale. Acestea sunt legate de semnele grafice care trebuie să fie introduse în uz ”la pachet” cu termenul propriu-zis. De exemplu, sistemul de cazuri gramaticale ale limbii române, ca şi ale altor limbi

care au un sistem cazual, va face uz de literele inițiale majuscule (N., G., D., A., V.), deși în mod normal denumirea cazului se scrie cu literă inițială mică. La fel, simplificarea declinării scrise a substantivelor se rezumă la scrierea pe un rând a formelor coincidente (N.-A. și G.-D.) și aceste specificări trebuie explicate. Nu orice termen are acest complex de marcări grafice, dar acolo unde ele există, ele devin parte din dotarea terminologică a persoanei instruite.

Pentru identitatea culturală, nivelul cognitiv ar fi axat pe lecturi, documentare, călătorii, studii individuale, interese, susținute de valorificarea cunoștințelor asimilate. Este un teren imens pentru descifrarea aspectelor socioculturale ale altor comunități și lectura oricărui roman, vizionarea unui spectacol sau a unui film impune documentare despre timpul și locul respectiv.

Nivelul pragmatic include scopuri, motive, interese, atitudini. Acesta oferă o tranziție firească de la analiza activității de vorbitor la implicarea, prin varii mijloace și intervenții, în realitate. Dorința de a exprima un punct de vedere, o stare de spirit, de a lua o atitudine, de a solicita un răspuns etc. sunt o premisă pentru conceperea și realizarea actelor de vorbire orală și scrisă, iar alegerea formei ține anume de identitatea lingvistică. Identitatea culturală, probabil, va dicta registrul în care se va construi discursul și contextul, identitatea lingvistică – tipul discursului.

Raportat la competența pragmatică drept componentă a competenței lingvistice, nivelul pragmatic al identității lingvistice presupune cunoașterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Aceasta se manifestă în competența discursivă (ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri; structurarea discursului) și funcțională (procedura propriu-zisă, care implică fluența și precizia).

În încheiere: Am vrea să credem optimist că identitatea lingvistică a elevului, la fel ca identitatea culturală, poate absorbi tot ce îi oferă școala și se poate completa pe parcursul vieții, manifestându-se plenar și variat adecvat contextelor, nu doar la probele de absolvire a gimnaziului sau a liceului. *Non scholae, sed vitae discimus.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O., Cartaleanu T., Zgardan-Crudu A., Boz O. Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe ariile curriculare. Chișinău: S. n., 2021.
2. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. Учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2011.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.



Angela **DOROȘ**

gr. did. I, Liceul Teoretic *Da Vinci* din Chișinău

Model de literație transdisciplinară: *Revista școlară digitală*

373.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.6226415

Rezumat: *Articolul de față își propune să ofere un model de literație transdisciplinară a unui text, fără a avea pretenția să epuizeze tema vizată. Sunt prezentați schematic pașii de pregătire, realizare, evaluare și diseminare a proiectului transdisciplinar „Revista școlară digitală”. Se vor face referiri la instrumentarul de lucru, detalieri despre etape, modalitatea de coordonare a proiectului, impactul asupra elevilor etc.*

Cuvinte-cheie: *transdisciplinaritate, proiect școlar, etape de realizare, literație, revistă digitală.*

Abstract: *The article aims to provide a model of transdisciplinary literacy of a text, without claiming to exhaust the topic. We will present schematically the steps for the preparation, creation, evaluation, and dissemination of the Digital Magazine transdisciplinary project. References will be made to instruments, details about the stages, methods of coordination, the impact on students etc.*

Keywords: *transdisciplinarity, school project, stages of implementation, literacy, digital magazine.*

Se vorbește mult despre *transdisciplinaritate* azi ca imperativ al pedagogiei contemporane. Unii fac uz de termen, conștienți de valoarea acestuia într-o lume a schimbărilor, a nevoii de vizionarism, care să justifice acțiunile, alții se țin de o „modă a timpului”, fără însă a pătrunde atuurile acestei strategii educaționale. Cert rămâne faptul că transdisciplinaritatea răspunde afirmativ celor care își asumă conștient rolul de mentori educaționali. Or, nici elevul contemporan nu mai tolerează în fața clasei un dascăl cu mentalitate anacronică/desuetă, având nevoie de profesorul care să-l inspire, să-i reducă din teama că lumea de mâine nu va mai repeta modelul celei de azi și să-l asigure că el, elevul de azi, se va



Mariana **PÎRȚAC**
gr. did. sup., Liceul Teoretic *Da Vinci* din Chișinău

simți bine într-un viitor ale cărui forme și culori abia dacă se întrezăresc acum.

Abordarea transdisciplinară a conținuturilor curriculare asigură succesul subiectului educațional, deoarece îi certifică elevului valoarea pe care o deține această informație nu doar în raport cu disciplina vizată, ci și cu celelalte materii de studiu, dar, mai important decât altele, în raport cu realitatea de dincolo de spațiul școlii. Pe de altă parte, „De ce să nu fie căutate talentele și contribuțiile tuturor membrilor personalului atunci când încercăm să transformăm o școală și să pregătim mai bine un copil pentru viață?" [1, p. 8]. Anume de la acest deziderat, credem noi, ar trebui să-și pornească activitatea didactică fiecare profesor conștient de menirea educației.

Orice exercițiu transdisciplinar trebuie să pornească de la o problemă relevantă pentru elevi, problemă care să-și găsească rezolvarea într-un proces de cercetare, care să implice conlucrarea armonioasă a disciplinelor școlare, dar și să justifice nevoia abordării acesteia prin prisma realității în care trăiește copilul, căci „a preda nu înseamnă niciodată a distribui, chiar cu abilitate, cunoștințe, ci a aranja contingențele de învățare, astfel încât elevul să poată integra singur cunoștințele" [2, p. 25]. Doar în așa mod se poate atinge scopul transdisciplinarității: „descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza rezolvării unei probleme, transversând diferite discipline școlare, printr-un act de reflecție globală. Zona comună a transdisciplinarității se conține în interiorul intersecției disciplinelor școlare" [3, p. 25].

Problema de la care pornește exercițiul de literație transdisciplinară pe care îl vom prezenta în continuare este una comună, una cu care se confruntă atât profesorii de limbă și literatură română care își doresc discipoli citiți, cât și elevii care refuză lectura, invocând o serie de argumente în detrimentul acesteia: „Cine mai citește azi, într-o lume digitalizată, în care orice răspuns se află la un clic distanță? Cine are nevoie de ficțiuni când viața cere să știi să-ți asumi realitatea? Azi se publică rezumate pentru multe cărți, de ce am mai pierde timp citind textul integral? ș.a.". Văzându-ne nevoite a răspunde plauzibil la incertitudinile elevilor cu privire la actul lecturii, neam propus să realizăm proiectul transdisciplinar *Revista digitală: La ce bun cărțile/lectura?*.

În prima ședință de lucru, ne-am propus să identificăm resursele necesare, să invităm pentru colaborare specialiștii de la alte discipline școlare implicate în cadrul proiectului, să ne fixăm, altfel spus, traseul de lucru în vederea formării competențelor disciplinare și a celor transversale, dar, mai ales, să căutăm soluții pentru problema noastră. Întru realizarea calendarului de proiect era important să identificăm conținuturile curriculare pe care trebuie să și le însușească elevii pentru a putea realiza proiectul și să le parcurgem în mod organizat/sincronic, în așa fel încât elevii să poată purcede la procesul de cercetare înarmați cu resursele necesare. Așadar, reieșind din nevoile elevilor, s-a fixat Calendarul de proiect. Este important să specificăm aici că acest calendar trebuie definitivat paralel cu *Proiectarea de lungă durată*, în așa mod conținuturile necesare vor fi predate până la demararea proiectului. În cazul disciplinei *Limba și literatura română*, am decis să includem conținuturile curriculare într-o unitate de învățare, pentru a asigura continuitatea procesului educațional. Prezentăm un produs digital realizat în clasele a VI-a.

Proiect transdisciplinar
Revista digitală: la ce bun cărțile/lectura? în baza romanului „Eu sunt Malala" de M. Yousafzai

Perioada: ianuarie-aprilie 2021

Finalitate: revistă digitală

Scop: justificarea nevoii de lectură și valorificarea acesteia dincolo de spațiul școlar, prin literație transdisciplinară

Coordonatoare de proiect: Angela Doroș și Mariana Pîrțac, profesoare de limba și literatura română

Rețeaua disciplinelor de studii: *Limba și literatura română, Istoria, Educație pentru societate, Psihologia, Informatica, Educația plastică*

Parteneri: profesoare de istorie, educație pentru societate, psihologie, informatică, educație plastică

Grup-țintă: clasele a VI-a

Competențe-cheie/transversale [4, pp. 21-25] **și transdisciplinare** [5, pp. 26-29]: de planificare și organizare a propriei învățări atât individual, cât și în grup; de utilizare adecvată în limba maternă/limba română a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ studiate la treapta gimnazială; de a-și planifica activitatea, de a prognoza rezultatele așteptate; de utilizare în situații reale a instrumentelor cu acțiune digitală; de a crea documente și a utiliza serviciile electronice de bază (e-guvernare, e-business, e-educație, e-sănătate, e-cultură), în comunicare și dobândirea informațiilor, inclusiv rețeaua Internet; de a accepta și a respecta valorile fundamentale ale democrației, ale practicilor democratice și ale drepturilor omului; de a aprecia diversitatea culturală a lumii și de a fi tolerant față de valorile culturale ale altor etnii.

Manifestări și atitudini specifice [5, pp. 18-19]**:** curio-

zitate şi toleranţă; coeziune şi coerenţă discursivă; spirit de observaţie şi creativitate artistică/literară; responsabilitate pentru propria exprimare şi autocontrol; idei personale şi comportamente literar-artistice; atitudine pozitivă şi interes pentru valorile lecturii.

Pentru fiecare etapă a proiectului au fost fixate termenele, fiecare specialist punctându-şi contribuţia, asigurând elevii cu suficientă consultanţă. Planificarea calendaristică pentru proiectul transdisciplinar este prezentat mai jos [7]:

Etape	Perioada de realizare	Numărul de ore	Instrumentar metodic	Limba şi literatura română	Educaţia plastică	Istoria românilor şi universală	Psihologia	Educaţia pentru societate	Informatica
1. Planificare/Stabilirea obiectivelor	18-22 ianuarie	2	Masă rotundă; Seminar teoretico-practic.	– Se prezintă conceptul, resursele, termenul, se lansează invitaţia de colaborare; – Se stabilesc obiectivele pentru fiecare disciplină, dar şi cele comune; – Se identifică modele şi metode de lucru; – Se elaborează lista de teme de cercetare;					
2. Documentare	25 ianuarie-26 februarie	L. rom. - 5; Ed. pl. - 5; Ist. - 4; EPS - 4.	Lectura individuală; Testul de lectură; Ateliere de discuţie şi de scriere.	Lectura romanului, testul de lectură. Lecţii de formare a unităţilor de competenţe vizate de proiect. Se propune lista de teme, elevii optează pentru una. Documentare, selectarea informaţiei din diferite surse.	Pregătirea materialelor pentru realizarea proiectului (exemple de compoziţii, scheme compoziţionale, scheme de culori etc.); Consultaţie despre descoperirea detaliilor pentru realizarea schiţei.	Predarea temelor conform *Planului de lungă durată*; Documentare suplimentară cu ghidarea din partea profesoarei.	Studierea noţiunii de *motivaţie*. Atelier de cercetare *Motivaţia în devenirea personală* (în cadrul lecţiilor de LLR).	Desfăşurarea orelor conform *Planului de lungă durată*. Corelarea informaţiei studiate cu realitatea descrisă de autoare.	Desfăşurarea orelor tematice în conformitate cu PLD.
3. Realizare	3 martie-16 aprilie	L. rom. - 6; Ed. pl. - 3; Ist. - 1; EPS - 1.	Se formează echipele, reieşind din interesele şi nevoile individuale ale elevilor; Document drive; Redactarea articolului.	Se formează echipele de lucru, se prezintă *Grila de evaluare* şi demarează procesul de realizare a proiectului propriu-zis; Consultaţii elev-profesor/elev-elev; Redactarea articolului de revistă.	Prezentarea *Grilei de evaluare*; Realizarea proiectelor individuale (metafora grafică); Consultaţii (elev-profesor) despre realizarea lucrării plastice (compoziţia, materiale pentru realizarea lucrării, tehnici de lucru etc.).	Prezentarea *Grilei de evaluare* a produsului final.	Cercetarea temei în reţeaua Internet.	Prezentarea *Grilei de evaluare* a procesului de lucru în echipele de cercetare.	Crearea unui *document drive* şi completarea acestuia conform cerinţelor prestabilite.
4. Revizuire	19-23 aprilie	L.rom. - 2; Ed. pl. - 1.	Corectarea în pereche/ Corectarea în grup.	Elevii revizuiesc proiectul şi pregătesc prezentarea acestuia.	Pregătirea proiectului final pentru scanare/fotografiere, adăugarea ultimelor detalii.	Verificarea corectitudinii informaţiei utilizate.	Verificarea corectitudinii informaţiei utilizate.	Verificarea realizării sarcinilor de către toţi membrii echipelor.	Verificarea corectitudinii completării documentului.
5. Prezentare/ Evaluare	27 aprilie	L.rom. - 2; Ed. pl. - 1; Ist. - 1; EPS - 1.	Evaluare sumativă practică	Evaluare sumativă practică; Echipele îşi prezintă produsele, se autoevaluează şi evaluează colegii.	Evaluare formativă: P7 – proiect individual/de grup. Prezentarea proiectului individual.	Evaluare formativă conform grilei de evaluare-prezentarea produsului.	Autoevaluare: Ce am învăţat despre mine?	Autoevaluare: prezentarea feedback-ului despre activitatea la proiect.	Evaluare formativă conform grilei de evaluare.
6. Diseminare	mai		Postare pe pagina de Facebook a instituţiei.	Pagina de Facebook a instituţiei/ Atelier de discuţie: *Ce am învăţat în proiect?*	Pagina de Facebook a instituţiei.	Pagina de Facebook a instituţiei.	Pagina de Facebook a instituţiei.	Pagina de Facebook a instituţiei.	Pagina de Facebook a instituţiei.

7. Extindere	28, 29 aprilie-mai	L.rom. - 1; Ed. pl. - 1; Ist. - 1; EPS - 1.	Tehnica SWOT; Chestionarul.	Lecția de analiză a evaluării: fixarea unor obiective pentru proiectele viitoare.	Activități diferențiate de postevaluare, analizarea rezultatului, concluzii și sugestii pentru următorul proiect.	Concluzii și impresii, sugestii pentru următoarea lectură.	Concluzii și impresii: *Eu cel redescoperit!*	Concluzii și impresii.	Concluzii, impresii, sugestii.

1. Planificare/stabilirea obiectivelor. La această etapă s-a organizat o *masă rotundă* cu toți specialiștii de la disciplinele școlare implicate în proiect. Coordonatoarele au prezentat *macheta* produsului/conceptului de realizat. S-au identificat resursele necesare, s-a fixat termenul-limită pentru lectura romanului selectat (romanul va fi indicat în lista de lecturi ale elevilor chiar de la începutul anului școlar!). Reieșind din aceasta, fiecare profesor și-a fixat obiective specifice disciplinei, dar s-au formulat, simultan, și obiectivele comune. Tot aici, de comun acord, s-a întocmit **lista temelor de cercetare** propuse elevilor: *Impresii de lectură; Metafore grafice în baza romanului; Harta conceptuală a romanului; Personaje. Trăsături. Modele umane identificabile în roman; Copiii care au schimbat lumea spre bine; Motivația în devenirea personală; Dreptul copiilor la educație; Tradiție consacrată versus nevoi personale; Rolul familiei în realizarea sinelui; Femeile în societatea musulmană; Terorismul și efectele asupra societății; Talibanii și impactul lor asupra societății; Religia musulmană versus religia creștină; Activități interactive.*

Obiective specifice pentru *Limba și literatura română:*

- O1. Să citească romanul, demonstrând lectură conștientă prin răspunsurile la întrebările din testul de lectură;
- O2. Să identifice, în text, secvențele care se referă la tema de cercetare pentru care a optat;
- O3. Să se documenteze din varii surse (pertinente) cu referire la tema cercetată;
- O4. Să întocmească lista webografică și bibliografică la tema cercetată;
- O5. Să redacteze articolul de revistă la tema cercetată, conform criteriilor de elaborare a acestui tip de text;
- O6. Să macheteze pagina de revistă, reieșind din specificul temei cercetate;
- O7. Să prezinte produsul, conform cerințelor grilei de evaluare;
- O8. Să respecte corectitudinea atât în textul scris, cât și în cel oral.

Obiective transversale și transdisciplinare:

- O1. Să opereze cu termenii științifici (de la diverse discipline școlare), care se referă la domeniul de cercetare ales;
- O2. Să analizeze tema de cercetare prin prisma romanului, aplicând cunoștințe de la toate disciplinele;
- O3. Să se documenteze din surse credibile cu referire la tema de cercetare;
- O4. Să-și gestioneze corect atât activitatea individuală, cât și cea de grup;
- O5. Să redacteze articolul de revistă conform cerințelor, utilizând resursele de la toate disciplinele vizate;
- O6. Să-și prezinte produsul elaborat, în conformitate cu grilele de evaluare;
- O7. Să formuleze concluzii personale cu referire la procesul de realizare a proiectului;
- O8. Să facă schimb de bune practici cu colegii, cu referire la metodele de lucru, sursele de documentare, organizarea grafică a informației etc.;
- O9. Să manifeste toleranță, empatie și deschidere față de membrii de echipă;
- O10. Să-și formuleze atitudini față de experiențele din viața reală cercetate în cadrul proiectului.

2. Documentare. Etapa a demarat cu *lectura romanului*. Pentru a ne asigura că toți elevii citesc, am realizat *testul de lectură* pe secvențe, al căror volum l-am stabilit de comun acord cu elevii. Paralel, le-am propus *lista de teme de cercetare*. Fiecare elev s-a înscris la acea temă, care a coincis cu interesele sale. Acesta a fost și principiul de formare a echipelor de lucru: pe domenii de interese comune. A urmat *distribuirea de roluri* în cadrul echipei. Totodată, s-au studiat *conținuturile curriculare* necesare cercetării de proiect. Din acest moment am lansat *literația transdisciplinară a romanului*. Pentru că în toată perioada cât s-a realizat proiectul elevii făceau studiu online, li s-a propus să creeze *documente drive* comune echipei. Acolo ei și-au sistematizat informația. De asemenea, reieșind din specificul temei de cercetare, elevii s-au documentat și din *alte surse* și au completat *lista webobibliografică*. Profesorii implicați au avut acces la documentul creat de elevi, au oferit sistematic *feedback* echipelor și au răspuns la întrebările acestora.

3. Realizarea proiectului. Etapa a presupus *prezentarea grilelor de evaluare*, aspect ce ține de corectitudine și obiectivitate. Reieșind din cerințele fixate în grilă, elevii au început *redactarea articolului* de revistă, *machetarea* paginilor de revistă, *lucrul cu imaginile* etc. Pentru aceasta, am creat un *document drive comun pentru toată clasa*, distribuind pagini pentru fiecare echipă. În așa mod, elevii au realizat care este spațiul în care trebuie să-și încadreze articolul, care ar trebui să fie dimensiunile imaginilor utilizate etc. Altfel spus, au învățat să-și gestioneze corect resursele. Această etapă le-a oferit posibilitatea

de a juca, pe rând, *diverse roluri*: au fost jurnaliști, publiciști, redactori, machetatori, designeri etc. Tot acum elevii au elaborat *rezumatele de proiect*, au formulat *concluziile*. Pe toată durata etapei *profesorii au asistat munca elevilor*, oferind consultații la necesitate. De punctat că elevii au fost puși în situația de a învăța să negocieze, să accepte și alte viziuni ale membrilor echipei. Întrucât documentul era deschis tuturor echipelor, aceștia au învățat să se inspire. Nu de puține ori, i-am surprins rescriind articolul integral, pentru că, în procesul de realizare, își schimbau viziunea, accentele sau descopereau ceva mai valoros la această temă.

4. Revizuire. Ajunși la această etapă, elevii au analizat proiectul din perspectiva *corectitudinii*, aplicând fie *metoda corectării în pereche, fie pe cea a corectării în grup*. Au apelat la *dicționare*, la *profesori,* dar și *unul la altul.* De asemenea, s-au asigurat că *imaginile* sunt corespunzătoare, că *așezarea în pagină* a textului este adecvată etc. Apoi, au trecut la pregătirea pentru prezentare. În acest sens, au făcut prezentări *Power Point*, sistematizând elementele esențiale. Și-au împărțit rolurile în cadrul prezentării și *au exersat discursurile* pregătite.

5. Prezentare/Evaluare. Evaluarea nu trebuie percepută de elevi ca moment de taxare. Aceasta este etapa care *trebuie să încununeze munca elevilor*. Anume aici ei asistă la prezentările colegilor și *învață!*, fiind, pe rând, *evaluați* și *evaluatori*. I-am îndemnat pe elevi să evalueze alături de profesori, să ofere feedback, dar și să se autoevalueze. Așa cum am menționat mai sus, grilele de evaluare le erau cunoscute, așa că din acest punct de vedere nu au avut surprize neplăcute. Surpriza a fost să descopere și altceva despre ei, despre colegi și, desigur, despre valoarea lecturii în devenirea lor. Propunem grila elaborată pentru *Limba și literatura română*, celelalte fiind specifice fiecărei discipline (a se vedea [9]). De menționat că elevii au fost notați nu doar la o disciplină, ci la toate cele implicate.

6. Diseminare. Pentru această etapă am organizat *un atelier de comunicare: Ce am învățat din proiect?* Elevii au completat un *Jurnal de reflecție*, au formulat concluzii, au deschis unele paranteze privind procesul de lucru în echipă, și-au împărtășit unele experiențe și, mai ales, au făcut schimb de bune practici cu colegii. Ei au completat rubrica *Ce poți face cu o carte?,* în care au răspuns problemei de la care a pornit proiectul, justificând valoarea lecturii pentru devenirea lor. Este o etapă foarte importantă pentru ei, deoarece trag concluzii personale despre problema pe care au cercetat-o. Concluziile lor certifică *valoarea proiectului transdisciplinar* realizat și îi motivează să se implice, să vrea să acționeze: „Cărțile ne oferă modalitatea de a vedea și a analiza diverse situații din viață din perspective diferite. Ne învață să ne creăm propriile opinii, să formulăm concluzii, să legăm detaliile unui subiect pentru a forma o imagine întreagă". „Cărțile sunt ușile prin care pătrundem în alte lumi, dincolo de ceea ce știm și trăim zilnic, ele ne oferă șansa de a cunoaște alte realități decât cele cu care ne-am obișnuit, dar ne provoacă și spre autocontemplare, spre autocunoaștere". „Cărțile mă invită să particip într-o aventură pe care nu aș putea-o parcurge poate niciodată în circumstanțe reale, să învăț despre anumite întâmplări ce se pot petrece în viața reală și cum să acționez în astfel de situații pe baza acțiunilor protagonistului" etc.

7. Extindere. Etapa oferă profesorului șansa de a sonda *domeniile de interes ale elevilor*. În acest sens, s-a realizat *un chestionar,* pentru a schița *obiectivele viitorului proiect*. Această etapă nu trebuie omisă. Cu atât mai mult că noi, profesorii, ne dorim elevi implicați! Și cum mai bine să-i motivezi să o facă decât atunci când ei știu că realizează exact ceea ce vor.

În concluzie: Bucuria cea mare trăită de elevi a fost să-și vadă revista digitală, produsul muncii comune (a se vedea [8]). Ceea ce s-ar mai cere de adăugat este că fiecare dintre aspectele propuse spre cercetare ar putea reprezenta tot atâtea teme de proiecte transdisciplinare, pentru că fiecare dintre acestea implică concepte și probleme care „se află între discipline, de-a lungul lor și mai presus de ele și presupune generarea dinamică prin acțiunea numeroaselor niveluri de realitate. Transdisciplinaritatea este specifică proiectelor de cercetare care abordează probleme ce traversează granițele a două sau mai multe discipline, țintind spre o abordare holistică" [6, p. 117]. Or, chiar aceasta au făcut elevii noștri și noi, profesoarele!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Covey S. R., Covey S., Summers M., Hatch D. K. Cum inspiră școlile din întreaga lume măreția în fiecare copil. Trad. de Diana Bădulescu. București: ALL, 2018.
2. Callo T., Ghicov A. Elemente de transdisciplinaritate în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
3. Ghicov A., Callo T., Mardari A. Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Chișinău, 2021.
4. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017. Pe: https://mecc.gov.md
5. Curriculum Național Limba și literatura română. Cl. V-IX. Chișinău 2019.
6. Neaga L. Abordări inter-, pluri- și transdisciplinare a conținuturilor la orele de limbă și comunicare. Pe: http://dir.upsc.md:8080/
7. https://bit.ly/3Ie9TEi
8. https://bit.ly/3s9bSnC
9. https://bit.ly/33HEiM5

Istorie locală pentru elevi – cercetare pentru descoperirea identității și promovarea reconcilierii

373.091:94 | doi.org/10.5281/zenodo.6226462



Adela **SCUTARU-GUȚU**

dr., director, DVV International Moldova

Rezumat: *În pofida numeroaselor modernizări educaționale, manualele școlare și abordările la clasă adesea plătesc un tribut ”istoriei mari”, lăsând în umbră rolul omului comun, al familiilor și comunităților. În plus, oarecum involuntar, se pune accentul pe contradicții majore, care duc la confruntări și tensiuni de diversă amploare. Fără a nega aceste abordări deja bine încetățenite, comunitatea academică și civică propune mai multe inovații, care ar stimula dialogul deschis între generații și culturi și care ar promova reconcilierea cu trecutul și proiecții mai democratice în viitor. Concursul de cercetare pentru elevi, dezvoltat în baza experienței europene și promovat de rețeaua EUSTORY și în Moldova, cu suportul Ministerului German al Afacerilor Externe, a ajuns la a treia ediție. În acest demers ambițios elevii sunt încurajați să descopere elemente de ”istorie mică, la firul ierbii” la nivel de persoane, familii, comunități, importante ca elemente ale ”istoriei mari”, care pot influența atitudini și valori ale oamenilor din diverse generații, pot participa la impulsionarea unui discurs public în probleme sensibile cum este identitatea, contribuind la parcursul democratic al țării. Articolul prezintă niște practici, sperăm noi, utile.*

Cuvinte-cheie: *istorie locală, istorie orală, învățare prin cercetare.*

Abstract: *Despite numerous educational modernizations, textbooks and classroom approaches often pay tribute to “big history” alone, overshadowing the role of the common man, families, and communities. In addition, some instinctive emphasis is placed on major contradictions, which lead to confrontations and tensions of varying magnitude. Without denying these well-established approaches, the academic and civic community is proposing innovations that would stimulate open dialogue between generations and cultures and promote reconciliation with the past and more democratic projections in the future. A historical research competition for students, developed on the basis of European experience, promoted by the EUSTORY network in Moldova, and supported by German Foreign Office, has reached its third edition. In this ambitious endeavor, students are encouraged to discover elements of “small, grassroots history” at individual, family, and community level, as important components of “big history”, which can influence the attitudes and values of people from different generations, help direct public discourse towards sensitive issues such as identity, and contribute to the democratic course of our country. The article presents a number of practices, which we hope the readers will find both new and useful.*

Keywords: *local history, oral history, research-based-learning.*

”Dacă vă puteți menține identitatea doar prin imagini ale inamicului, atunci identitatea voastră este o boală.”
(Hrant Dink)

Dintotdeauna, un demers didactic reușit a inclus o comunicare în ambele sensuri, elevii fiind nu doar ”consumatori” de învățare, ci și ”producători” conștienți de experiențe și trăiri. Câteodată, acest deziderat de colaborare poate fi zădărnicit nu atât de superficialitate sau neimplicare, cât de diferența de percepții ale generațiilor – ceea ce pare valoros și relevant pentru persoane cu experiență mai mare, poate fi considerat depășit de către generațiile mai tinere. Dezbaterile

curriculare adesea generează dileme didactice referitor la personalități, opere, abordări care ar trebui să facă obiectul studiului în școală: mai sunt clasicii repere pentru elevii de astăzi dincolo de recunoașterea implicită și o lungă aflare pe Parnasul culturii universale? Ce semnificații vibrante pot descoperi elevii în narațiunile care reflectă vremuri demult apuse? Iar în cazul istoriei, cum putem facilita gândirea critică și motivația tinerilor de a extrage esența experiențelor din trecut și a identifica relevanță pentru actualitate? Din fericire, curricula actuale – atât pentru învățământul general, cât și pentru cel superior – admit opțiuni și abordări inovatoare, care incită interesul și voința de căutare. Îndrăznim să credem că o inițiativă educațională, aflată în R. Moldova la a treia ediție deja, și anume ***Concursul de cercetare a istoriei locale pentru elevii*** de gimnaziu și liceu este un argument în favoarea descoperirii identității prin studierea istoriei recente.

Inițiativa educațională în discuție nu este o modalitate inventată în spațiul nostru cultural, mai curând este o adaptare a unor activități demarate în Europa postbelică și ancorate în contextul educațional din R. Moldova. După o renaștere spectaculoasă de după cel de al doilea război mondial, germanii și-au dorit ca experiența trecutului să fie de folos nu doar generațiilor mai în vârstă, care și-au asumat trecutul controversat, ci și să implice tinerii în înțelegerea istoriei din secolul al XX-lea, să discearnă perioade de înflorire a democrației, dar și intervale de ascensiune a personalităților despotice și a regimurilor autoritare. Astfel, la distanță de circa o generație de la încheierea celui de al doilea război mondial – în cazul când considerăm o generație perioada convențională de 25 de ani – în anul 1973, în loc să mai înființeze unul sau mai multe muzee sau alte instituții de memorare istorică, Gustav Heinemann, Președintele Federal de atunci al Germanei, a îmbrățișat ideea lui Kurt A Koerber, om de afaceri și filantrop din Hamburg, de a angaja elevii într-un concurs pentru a le trezi interesul pentru istoria țării, a le cultiva responsabilitatea personală și cea națională pentru acțiuni și fapte, precum și a fortifica independența în gândire. Și până în prezent, în Germania concursul se desfășoară sub patronajul președintelui țării și este gestionat de Fundația Koerber din Hamburg, și până în prezent s-au acumulat peste 33 500 de lucrări, la care au contribuit peste 146 500 de tineri cercetători cu vârsta de 14-24 ani.

La intersecția celor două milenii, după căderea Zidului Berlinului și lansarea proceselor democratice în țările din fosta comunitate socialistă, Fundația Koerber a considerat că istoria Europei în schimbare merită reconsiderare și a propus comunităților educaționale din Europa de est ideea lansării unor competiții intelectuale similare. Acum 20 de ani, Fundația a creat și o rețea a organizațiilor europene de cercetare istorică, care sunt implementatorii concursului în fiecare țară. În 30 martie 2019, Asociația Tinerilor Istorici din Moldova (ANTIM) a devenit membru al rețelei și este organizația care va perpetua tradiția concursurilor istorice și de aici încolo. Implicarea tinerilor cercetători din țara noastră a demarat în 2017, datorită unei colaborări între Fundația Koerber, ANTIM și DVV International, Institutul pentru Cooperare Internațională al Asociației Germane pentru Educația Adulților. În primele două ediții, concursul de cercetare istorică pentru elevi a avut loc în Belarus, Ucraina, Moldova, iar în ediția curentă, participă și Armenia. Fiecare ediție acoperă 2 ani de studii, iar acum ne aflăm în chiar mijlocul celei de a treia ediții. În R. Moldova, partea de conținut, cercetare și expertiză istorică o asigură ANTIM. Toate aceste inițiative sunt susținute financiar de Ministerul German al Afacerilor Externe prin programul de Cooperare cu Societatea Civilă.

Întregul proiect presupune formare metodologică pentru profesorii-îndrumători, cercetarea propriu-zisă și structurarea lucrărilor de către elevi, evaluarea produselor de cercetare și desemnarea câștigătorilor, precum și activități de extindere și reflecție – participarea unui număr limitat de premianți într-o tabără internațională în Germania – fie pe viu sau online, împărtășirea impresiilor și a lecțiilor învățate, publicarea unor materiale de proiect sub formă de culegeri de lucrări sau ghiduri metodologice și proiectarea eventualelor ediții ce vor urma.

Așadar, prin ce este concursul istoric (www.concursistoric.upsc.md) o inițiativă deosebită de alte multe acțiuni din aceeași paletă educațională? Cum am mai menționat, intenția este de *a atrage elevii în înțelegerea istoriei* printr-un mod aparte de *interiorizare a acesteia de către cercetătorii începători*. Metodologia cercetării se creează la interferența a două abordări: (1) învățare în bază de cercetare și (2) axare pe o perspectivă mai concretă asupra lumii, și anume *istoria recentă din proximitate*. Elevii sunt invitați să cerceteze o anumită perioadă, de obicei, ceea ce ține de evenimente întâmplate de curând, în cazul nostru – proiecții din secolul al XX-lea, dar într-o cheie mai determinată în spațiu. Copiii sunt încurajați să se detașeze de ”istoria mare”, regăsită în manuale ca istoria sintetizată a popoarelor, și să adopte o privire asupra evenimentelor derulate în localitatea de baștină, cea în care își au domiciliul, școala sau poate în localitatea bunicilor ori a altor rude. Și protagoniștii – personalități cu un destin demn de a fi creionat și cunoscut – urmează a fi selectați nu atât din monografii, studii sau arhive, cât din istoria vie a localității și familiei. Edițiile anterioare s-au soldat cu experiențe răvășitoare: după mulți ani tatăl unui elev-autor a povestit experiențele traumatizante din timpul războiului din Afganistan. Într-un caz, interviul cu persoana-resursă în cheia istoriei orale a fost o ultimă mărturie înainte de trecerea în neființă a protagonistului. Unii elevi au descoperit că bunicul sau bunicii, un unchi, o mătușă ori un consătean, o profesoară din școală au făcut față unui destin cu totul deosebit.

Ediția din 2020-2022 se vrea un *Dialog între generații*

la 30 de ani de independență și va apropia, sperăm noi, adolescenții din școli de evaluarea comparată a două realități – copilăria și anii de școală din perioada sovietică și realitățile de astăzi. Genericul concursului invită elevii să cerceteze și să descopere nuanțe ale vieții cotidiene, un aspect aparent mai puțin reflectat în istoriografia școlară: din ce se compune cotidianul sau sărbătorile în diverse perioade? În ce constau coincidențele, dar deosebirile? Prin ce se aseamănă tinerii de azi cu cei din generația părinților sau bunicilor? Există similitudini sau doar deosebiri radicale?

În concursul din Germania, care servește drept inspirație pentru evenimentul nostru în circa 5 decenii de activitate și peste 23 de ediții, aspectele de viață curentă, aparent ne-eroică și obișnuită, au constituit subiecte de studiu. Vom lista aici doar câteva din ele, ca să ne dăm seama că istoria ”mare” are la temelie istoria ”mică” a oamenilor, familiilor și comunităților: noi, vecinii sau străinii (percepția și acceptarea alterității), plecări-sosiri (migrațiune și acceptare), jocurile memoriei (amintiri, suferințe, avertismente), animalele în preajma noastră (folosit, iubit, sacrificat), supărări, agitație, indignare (scandaluri în istorie) și multe altele.

În contextul dialogurilor între generații la 30 de ani de independență, ne dorim să promovăm o istorie a rememorării, reconsiderării, acceptării și reconcilierii. Dorim ca elevii, conversând cu părinții și bunicii, să înțeleagă unele realități în care s-au format adulții care astăzi îi cresc și educă pe ei, tinerii din perioada de tranziție spre democratizare – de unde atitudinile uneori exagerate în anumite privințe (economisire *vs* consum imediat, modestie *vs* afirmare impertinentă, meticulozitate *vs* ușurință și promptitudine), de unde discrepanțele de percepții, valori și abordări între maturi și copii? Sperăm, de asemenea, că nu doar înțelegerea intergenerațională să devină mai bună, ci și cea interetnică – de ce vecinul meu de altă etnie spune sau procedează într-un anume fel? Ce elemente de cultură determină anumite comportamente care uneori ne par fie ciudate, fie chiar inadmisibile și cum pot fi atenuate diferențele și sporită buna înțelegere? Ce evenimente s-au acumulat în istoria unei familii, a unei localități sau a unor comunități și mai mari și cum se schimbă lucrurile de la o generație la alta. Adeseori istoria insistă – probabil oarecum involuntar – pe diferențe care conduc la controverse, conflicte, războaie. În acest concurs, fiind vorba și de tânăra generație, și de valorile democratice pe care le promovăm, dorim să reducem la minim atitudinile de analiză malițioasă sau porniri belicoase. Prea mult s-a insistat pe imaginea dușmanului și pe o istorie a beligeranțelor, mai ales în joncțiune cu anumite scopuri propagandistice. Din contră, în concursul în discuție dorim să aducem în relief experiențe senine, valori de bună înțelegere și acceptare. De aceea, copiii vor fi încurajați să cerceteze și jocurile copilării din cele două perioade anunțate, și activitățile extrașcolare, și bucuriile cotidiene, și aspirațiile profesionale și de carieră, și sărbătorile în familie sau în localitate. Bineînțeles, gândirea critică, meticulozitatea analizei faptelor, încadrarea corectă în context, sinteza unor concluzii plauzibile rămân a fi pilonii unor cercetări pe care le dorim a fi temeinice și documentate, chiar dacă este vorba de primele încercări de cercetare din partea liceenilor sau elevilor de gimnaziu și chiar dacă subiectele ar fi oarecum mai pline de afecțiune și candoare.

Pe lângă cultivarea interesului participanților pentru soarta oamenilor de rând, pentru viața lor de zi cu zi din trecut, un aspect definitoriu al concursului îl constituie și modalitățile admise de structurare a lucrărilor. Firește, eseul este o modalitate de structurare care presupune reflecții și pe care, de exemplu, este structurat concursul similar din Rusia *Omul în istorie. Secolul al XX-lea*, care își are deja propria istorie de la 1999 încoace și care în fiecare an se soldează cu o culegere impresionantă de lucrări. Organizația *Karta* din Polonia însă a renunțat cu bună-știință la eseu în organizarea versiunii naționale cu genericul *Istoria la îndemână* în favoarea unor modalități mai moderne de prezentare a cercetării – film, prezentare multimedia, emisiune radio, expoziție virtuală – toate pentru a spori implicarea tinerilor. Colegii din Belarus, din 2017, au pus un mare accent pe valorificarea fotografiilor din arhivele publice și, mai ales, din cele personale, concursul lor numindu-se *Dincolo de cadru*.

În cazul nostru, în ediția de debut am avut mai multe modalități de structurare a demersurilor de cercetare ale elevilor, ținându-se cont și de vârsta și experiența lor: pentru elevii de gimnaziu a fost, pe lângă prezentarea pe un poster de diverse dimensiuni sau prezentare multimedia pentru gimnaziu, și jurnal-cronică, jurnal academic sau eseu pentru liceeni. În cea de-a doua ediție lucrările nu au mai fost recepționate în formă fizică, ci depuse într-un format digital, indiferent de forma aleasă a lucrării: pentru liceeni s-a păstrat eseul și jurnalul-cronică, dar au fost admise și posterul sau filmul video. Copiii din gimnaziu au avut opțiunile: video, prezentare multimedia sau poster. În ediția curentă modernizarea abordărilor continuă. Toate lucrările vor fi recepționate pe o platformă dedicată concursului (www.concursistoric.upsc.md). De la elevii de gimnaziu așteptăm o revistă a copilăriei cu diverse rubrici, care ar descrie aspectele cercetate, iar de la liceeni – un jurnal-cronică, un reportaj documentar sau un alt film care ar reflecta anii de școală în perioada sovietică și în perioada actuală.

Pentru profesorii-îndrumători s-au desfășurat mai multe întruniri metodologice. De menționat că partea de conținut nu s-a limitat neapărat la cele 3 decenii de independență. Profesorii universitari de istorie și cercetătorii implicați în calitate de formatori au abordat perioada sovietică postbelică, ilustrând modalități de lucru cu sur-

sele și lăsând aspectele legate de independență pe seama căutărilor elevilor. Pentru a spori caracterul interdisciplinar al stagiilor menționate, unele contribuții au fost structurate pe corelația istorie-beletristică, fiind analizate relatările lui Alexei Marinat din exilul Gulagului și retrospectiva adolescenței lui Vasile Ernu în *Sălbaticii copii dingo,* una din creațiile sale cele mai recente. Suplimentar la stagiile de formare, ANTIM și DVV International Moldova produc materiale didactice video (podcasturi) la îndemâna oricui va accesa platforma, precum și va organiza ateliere pentru elevi referitor la aspecte de redactare, editare și producere a materialelor media de calitate.

Prin cercetarea comparată a două epoci – cea sovietică și cea de după proclamarea independenței – elevii sunt puși în situația de a contribui la conturarea propriei identități și la înțelegerea proceselor de formare a identității naționale în spațiul dintre Nistru și Prut. Dr. Sergiu Musteață, unul dintre experții-cheie în proiect și Președinte ANTIM, a menționat în mai multe rânduri că trecutul sovietic mai este ”un trecut obsedant”, întrucât în cele 3 decenii de independență ”fie nu am discutat prea mult despre acest trecut, fie pentru că nu am ajuns la un consens cu privire la acesta” [1].

În concluzie: Bineînțeles, nu putem pune pe umerii fragili ai elevilor din învățământul preuniversitar soluționarea aspectelor de identitate, pe care noi, adulții, nu am reușit încă nici măcar să le transformăm într-un discurs public pertinent și coerent. Însă avem ferma convingere că tinerii cercetători, cu spontaneitatea vârstei, cu dorința de afirmare și cu sensibilitate la aspecte aparent minore, dar care sunt piese într-un tablou mai mare al realității istorice recente, ar putea impulsiona unele clarificări și pentru reprezentanții generațiilor mai cu experiență. Să avem încredere în ei și să-i ajutăm să persiste!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Descoperim eroi în localitate la noi. Culegere de lucrări ale participanților în concurs ediția 2019-2020. Chișinău: Lexon-Prim, 2020.
2. Descoperiri în imediata apropiere. Sugestii metodologice pentru ghidarea elevilor în cercetarea istoriei locale. Chișinău: Epigraf, 2020.
3. Musteață S. între respingere și nostalgie: istoria sovietic și post-sovietică în familii și comunități locale. În: ziarul *Nordinfo*. Edineț, decembrie 2021.



De la Flipped Classroom spre Flipped Learning: o evoluție conceptuală iminentă în contextul pandemic

37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6243037

Doina **BOTNARI**

master în Științe ale educației, IȘE, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, Chișinău

Rezumat: *Contextul pandemic a favorizat multe schimbări în sistemul educațional mondial. Predând online, profesorii s-au ciocnit de un șir de provocări. O abordare interesantă în acest sens, lansată acum 15 ani și utilizată în multe țări, este clasa inversată, Flipped Classroom. Articolul elucidează trecerea iminentă de la Flipped Classroom la următorul nivel – Flipped Learning.*

Cuvinte-cheie: *clasă inversată, învățare inversată, proces de predare, taxonomia Bloom-Andersen.*

Abstract: *The pandemic context promoted a number of changes in the educational system throughout the world, and teachers faced a number of challenges while teaching online. An interesting approach, invented 15 years ago and used in many countries, is the Flipped Classroom. This article emphasizes the imminent transition from the Flipped Classroom to the next level: Flipped Learning.*

Keywords: *Flipped Classroom, Flipped Learning, teaching, the Bloom-Andersen taxonomy.*

Dezvoltarea tehnologiilor și a politicilor educaționale a deschis noi direcții în cercetările din domeniul educației, iar situația pandemică, care s-a instaurat de mai bine de doi ani, a favorizat tranziția la o nouă etapă a învățământului. *Flipped Classroom* (”clasă inversată”) este în centrul discuției de mai bine de un deceniu, reprezentând o combinație unică dintre teoriile educației care se credeau a fi incompatibile – învățarea activă și învățarea bazată pe studierea de problemă, precum și ideologia constructivistă, potrivit căreia lecțiile derivă din metodele instructive fondate pe principiile behavioriste.

Această metodă are mai multe definiții. Bergmann și Sams, autorii metodei, dar nu și ai termenului, o definesc în felul următor: ”ceea ce tradițional este făcut în clasă, acum se face acasă și ceea ce tradițional se face ca temă de acasă, este făcut acum în clasă” [1]. *Clasa inversată* este o abordare nouă a predării lecției tradiționale,

venind să răstoarne tiparele existente despre structura unui design instrucțional. S. Khan, un alt promotor al metodei, o definește în felul următor: ”metoda *clasei inversate* atribuie prelegerea temei pentru acasă și ceea ce obișnuia să fie temă de casă, acum elevul o realizează în clasă” [5].

Parcursul istoric. *Clasa inversată* este cunoscută și cu numele de *metoda Thayer, clasă în oglindă*, *lecție inversată* și *predare inversată*. Metoda *Thayer* [3] a fost folosită în SUA încă la începutul secolului al XIX-lea. Această modalitate de a organiza lecția, inovatoare pe atunci, a fost inițiată de Sylvanus Thayer, superintendentul Academiei Militare, care preda biochimia. În abordarea conceptuală a lui Thayer, învățarea era centrată pe elev. La începutul cursului, elevilor li se enunțau obiectivele, textele pentru lectură și materialul suplimentar care urma a fi studiat pe parcurs. Lecția începea cu gruparea elevilor, continua cu rezolvarea unei situații-problemă și se încheia cu prezentarea rezultatelor. Profesorul îi ghida pe elevi în căutarea soluției, apoi trecea în revistă obiectivele atinse și cele realizate pe parcursul lecției, după care propunea ca temă de casă problema ce urma să fie rezolvată la lecția următoare. Metoda *Thayer* este predecesorul cel mai îndepărtat al *clasei inversat*e, având la bază aceeași schimbare a activităților din clasă cu cele de acasă.

Abordări asemănătoare au fost atestate și în spațiul ex-sovietic, una dintre ele fiind *învățarea anticipativă*, lansată de Sofia Lâsenkova, profesoară la o școală din Moscova, și promovată ulterior de psihologul Leonid Zankov. *Învățarea anticipativă* este învățarea prin care elementele de bază ale temei sunt prezentate de către profesor înainte de a fi studiate conform programei. Informația esențială poate fi predată succint sub formă de notițe, când se analizează legătura dintre tema curentă și cea vizată, cu exemple, modele sau asocieri. ”*Învățarea anticipativă* nu este o alergare înainte cu orice mijloc. Aceasta nu implică alocarea a șase ore unei teme pentru care, conform programei, sunt preconizate opt, ci invers – o mărire substanțială a numărului de ore pentru temele mai complicate” [7].

Aceste două concepte, inovatoare la timpul lor, pot fi comparate cu metoda *clasei inversate*, apărută pe continentul american și cucerind treptat întreaga lume.

Clasa inversată a fost inventată acum 15 ani, în SUA, ca răspuns a doi profesori de chimie, Aaron Sams și Jonathan Bergmann, la unele neclarități întâmpinate în cursul predării. În primăvara anului 2007, cei doi au început înregistrarea lecțiilor, folosindu-se de un soft, după care le postau pe internet, pentru ca elevii să le poată accesa de acasă. Curând, au început a primi scrisori electronice din întreaga țară cu mulțumirile numeroșilor elevi și profesori care le-au vizionat lecțiile. Astfel, ceea ce s-a încercat într-un mic orășel american a fost remarcat de o țară întreagă, apoi și de profesori din alte părți ale lumii. Așa a început era *clasei inversate*. Anul de studii 2007-2008 a fost unul de mare succes atât pentru cei doi profesori, cât și pentru elevii lor, aceștia hotărând să extindă și să îmbunătățească modelul.

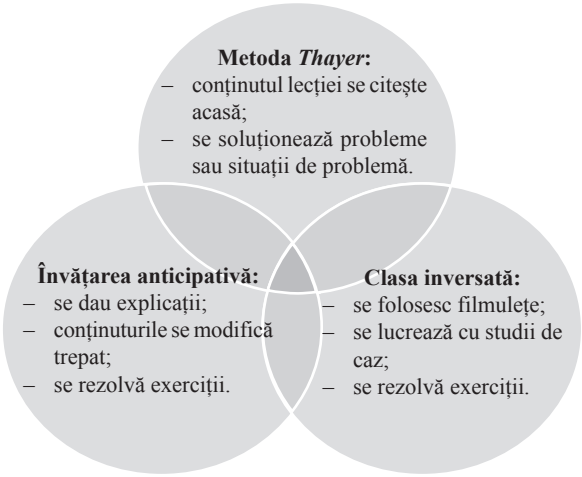


Figura 1. *Deosebirile dintre metoda Thayer, învățarea anticipativă și metoda clasei inversate*

Clasa inversată aduce un suflu modern în predare, datorită erei digitale, și anume prin posibilitatea de a utiliza la ore conținuturi în format video. Dacă am analiza detaliat istoria didacticii, am constata că apariția acestei metode nu este întâmplătoare, ci, dimpotrivă, fusese iminentă. Este logică și necesară în secolul al XXI-lea, este un imperativ al timpului, iar supraviețuirea și dezvoltarea sa depind de actorii implicați în procesul educațional.

Filosofia conceptului. *Clasa inversată* este un model pedagogic al lecției tipice cu structură modificată. Inițial, un video educațional scurt este privit de către elevi acasă, înainte de lecție, iar în clasă se acordă mai mult timp pentru exerciții, probleme, proiecte sau discuții. Materialul video este deseori considerat ”ingredientul de bază” în acest concept de lecție. Înregistrările sunt create de profesor și postate online sau sunt selectate de pe site-uri de specialitate.

***Clasa inversată* și taxonomia lui Bloom-Andersen.** În cazul *clasei inversate* timpul este repartizat altfel decât în cel al lecțiilor tradiționale. Elevii au nevoie de răspunsuri la întrebări vizavi de înregistrările video, de explicarea aspectelor pe care nu le-au înțeles, de clarificarea unor situații, ceea ce are loc la începutul orei, în clasă. Aceasta îi permite profesorului să elucideze subiectul și să vină cu explicațiile de rigoare, înainte de a trece la fixarea cunoștințelor. Pentru a eficientiza procesul de predare-învățare-evaluare, elevul trebuie să conștientizeze ceea ce învață. De regulă, profesorul își stabilește niște obiective pentru lecție, care, conform

taxonomiei *Bloom-Andersen*, vizează următoarele niveluri cognitive: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, evaluare şi creare.

În cadrul lecţiilor tradiţionale se reuşeşte parcurgerea primelor două etape cognitive – cunoaştere şi înţelegere, demersul educaţional oprindu-se la etapa aplicării. Adică elevilor li se transmite informaţia, aceştia se familiarizează cu conţinutul, înţeleg sau nu înţeleg despre ce este vorba şi realizează exerciţii care presupun aplicarea materiei predate. Totuşi, pentru a asigura transferul cunoştinţelor şi aprofundarea lor, elevii ar trebui să parcurgă toate cele şase etape cognitive.

Structura lecţiei. În cazul aplicării metodei *clasei inversate*, elevii parcurg primele două etape acasă, studiind materia în ritm propriu. La lecţie, pornesc de la aplicarea materiei noi şi, prin analiză şi evaluare, ajung la creare. Aşadar, la lecţie se rezolvă exerciţii cu grad diferit de dificultate, care implică variate abilităţi. Ultimul nivel, crearea, este cel mai complicat de atins, atât din partea elevului, cât şi din partea profesorului, de aceea necesită multă dibăcie pedagogică, dar şi timp.

Tabelul 1. *Structura lecţiei: modelul tradiţional şi clasa inversată*

Lecţia tradiţională		**Lecţia cu aplicarea *clasei inversate***	
Etapele lecţiei	**Timp**	**Etapele lecţiei**	**Timp**
Evocarea		***Evocarea***	
Captarea atenţiei;	2 min.	Captarea atenţiei;	2 min.
Verificarea temei de acasă	10 min.	Întrebări/răspunsuri la tema nouă	5 min.
Realizarea sensului		***Realizarea sensului***	
Predarea temei noi	20 min.	A priori acasă	0 min.
Reflecţia		***Reflecţia***	
Activităţi ghidate de profesor	10 min.	Activităţi ghidate de profesor	35 min.
Extinderea		***Extinderea***	
T/a	3 min.	T/a	3 min.

După cum se observă din Tabelul 1, timpul este distribuit diferit. În cazul lecţiei tradiţionale, acesta este folosit la maximum pentru a preda tema nouă, pe când în cel al clasei inversate, el este valorificat de elevi la rezolvarea de exerciţii, soluţionarea de probleme, aprofundarea materiei sau elucidarea aspectelor neînţelese.

Rolul profesorului. Metoda *clasei inversate* ne direcţionează spre aşa concepte ca *învăţarea activă, învăţarea centrată pe cel ce învaţă, învăţarea combinată sau mixtă.* Valoarea acestei metode constă în restructurarea şi reorientarea activităţilor lecţiei în diferite ateliere de lucru, când elevii îşi pot aprofunda cunoştinţele, îşi pot testa abilităţile în aplicarea acestor cunoştinţe şi pot interacţiona cu colegii. Pe parcursul lecţiilor rolul profesorului se schimbă: el devine un antrenor sau supraveghetor, încurajând elevii să lucreze individual sau în efortul de a colabora cu semenii. Astfel, profesorul renunţă la poziţia sa din faţa clasei în favoarea unei contribuţii mai colaborative şi mai cooperante în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Tabelul 2. *Tranziţia rolului clasic al profesorului la cel de mediator şi îndrumător*

Profesorul a fost:	**Profesorul devine:**
sursă de informaţii şi actor principal	facilitator al procesului de învăţare
centrat pe manual	centrat pe realitate şi pe cele mai recente surse de informare
coordonator al activităţii grupurilor de elevi	manager al situaţiilor de învăţare
creator de reguli, care vor fi respectate de elevi (ce, când, cum)	facilitează dezvoltarea structurilor de gândire care fac posibilă învăţarea permanentă
un educator solitar	membru al unei comunităţi educaţionale compuse din elevi, profesori, manageri, părinţi etc.

La o lecţie tradiţională, atenţia elevilor se centrează, de obicei, pe ceea ce explică profesorul. Ei nu au timp suficient ca să reflecteze sau să analizeze ceea ce li s-a enunţat şi riscă să rateze esenţialul. Prin contrast, folosirea unui filmuleţ sau a altei informaţii înregistrate din timp pune lecţia sub controlul elevului: el poate viziona, reviziona şi continua, dacă e nevoie, sau reveni, dacă e cazul.

Avantaje şi limite. *Clasa inversată* este un model de lecţie la a cărui aplicare este foarte uşor de greşit. Chiar dacă ideea pare simplă, o realizare de succes solicită pregătire temeinică din partea profesorului. Înregistrarea lecţiilor video cere efort şi timp considerabil, iar elementele de activitate până la lecţie şi în timpul lecţiei trebuie integrate cu grijă, pentru ca elevii să înţeleagă şi să fie motivaţi de a se pregăti de lecţie. Ca rezultat, introducerea acestei metode poate însemna lucru suplimentar pentru profesor, solicitându-i, eventual, şi noi abilităţi.

La începutul pandemiei, elevii se simţeau un pic frustraţi de noile condiţii de învăţare, căci erau obişnuiţi cu lecţiile faţă în faţă cu profesorul. Totuşi, ei s-au obişnuit rapid cu noul model, mai ales atunci când s-a trecut la formatul online. Avantajele şi limitele metodei sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3. *Avantajele şi limitele clasei inversate*

Avantaje	**Limite**
Elevii îşi aleg timpul convenabil pentru învăţare. Elevii care lipsesc de la lecţie pot viziona conţinutul acasă. Elevii care solicită ajutor îl pot primi la lecţie. Elevii cu CES pot fi în ritm cu ceilalţi.	Lipsa echipamentului necesar; Lipsa accesului la internet; Calitatea imaginii proastă; Calitatea sunetului proastă;

Elevii pot reveni de câte ori au nevoie la instruirea online. Elevii pot ajusta viteza vorbirii profesorului. Elevii pot deveni mai motivați să învețe. Clasa inversată sporește interacțiunea dintre elevi. Elevii lucrează diferențiat la lecție. Părinții devin mai înțelegători. Părinții manifestă mai mult interes. Părinții pot viziona filmulețele video. Absența profesorului nu-i afectează pe elevi. Metoda clasei inversate nu poate substitui profesorul. Oferă posibilitatea de a recupera materia. *Clasa inversată* mobilizează profesorii pentru a diversifica lecția. Poate fi cea mai bună abordare, în anumite situații.	Condiții de vizionare nefavorabile; Nevizionarea filmulețului de către elevi acasă. Elevii nu pot interacționa cu profesorul acasă. Profesorul nu poate evalua cum este înțeleasă materia de studiu acasă. În filmuleț, profesorul riscă să greșească în exprimare. Profesorul nu trece dincolo de ecran. Elevii riscă să petreacă prea mult timp în fața ecranului. Profesorii necesită mai mult timp de pregătire.

Spre deosebire de modelul tradițional, când elevii erau obișnuiți să stea pasiv la ore și să asculte profesorul care le comunica informațiile, metoda dată pune mai multă responsabilitate pe umerii lor, oferindu-le posibilitatea de a cerceta și a experimenta. Aceste noi activități îi pot ghida, iar comunicarea dintre ei poate fi determinantă, oferind o notă de dinamism intervențiilor. Avantajul metodei este că, în esență, se lucrează asupra punerii teoriei în practică în timpul lecției, după ce conținutul este asimilat a priori acasă.

Ce va urma? După aplicarea metodei *clasei inversate,* profesorul și elevii sunt pregătiți să treacă la o nouă etapă a acestui tip de învățare. Ca o evoluție iminentă a clasei inversate tradiționale, se poate utiliza *Flipped Learning* (*învățarea inversată*), care presupune că fiecare elev învață în propriul ritm.

Această abordare este mai complexă, elevii nu urmăresc același film în același timp, ci privesc și învață cum să studieze un anumit conținut în mod asincron. Nu poți ajunge la acest nivel de măiestrie fără a încerca *clasa inversată.* Schimbarea trebuie să se deruleze treptat. Or, este un concept nou, care continuă să revoluționeze sistemul educațional din țări diferite.

Flipped Learning. Un rezultat al acestei abordări de lecție este *Khan Academy* – ”o singură școală pentru toată lumea”, un proiect indezirabil pentru orice ministru al educației din țările care pun accentul pe educația de stat. Filosofia lui Khan este foarte simplă: el organizează lecțiile așa cum și-ar fi dorit să i se predea pe vremuri. Ideea i-a venit atunci când a fost rugat de o rudă să facă meditații la matematică și, din lipsă de timp, au decis să realizeze lecțiile pe chat. Între timp, și alți cunoscuți i-au cerut ajutorul. Atunci el a decis să creeze produse video pe care le posta pe YouTube. Astfel a apărut proiectul *Khan Academy*, un proiect antreprenorial foarte eficient. Scopul Academiei este exprimat în poziția fondatorului: ”O singură școală pentru toata lumea este mai mult decât o soluție, ea reprezintă un îndemn pentru o educație gratuită, universală, globală și o explicație a modului în care o idee simplă, dar revoluționară ne poate ajuta să atingem acest scop” [5].

Inspirați de eforturile lui Khan, doi profesori de la Universitatea Stanford (SUA), Sebastian Thrun și Andrew Ng, au deschis accesul la cursul lor online în toamna anului 2011. Thrun preda inteligența artificială, atrăgând peste 160 000 de studenți la acest curs online gratuit. În consecință, acesta a abandonat universitatea și a fondat platforma educațională *Udacity*, care astăzi găzduiește peste 2 milioane de studenți [6]. Cu susținerea Universității Stanford, profesorul Ng a inițiat platforma educațională *Coursera,* care actualmente are conectate mai bine de 120 de universități, care propun peste 7000 de cursuri online în mai multe limbi de circulație internațională [2].

În concluzie: Metoda *clasei inversate* oferă răspunsuri la multe întrebări și chiar ar putea rezolva anumite situații mai dificile de la ore, legate de predarea vocabularului, lectura/înțelegerea unui text, învățarea gramaticii etc. Aplicarea metodei *clasei inversate* poate fi o soluție optimă*,* chiar dacă nu este metoda ideală de predare (or, metode ideale nu există), însă actualmente noul concept – *Flipped Learning* – câștigă din ce în ce mai mult teren, fiind următoarea etapă iminentă în educație, spre care tot mai multe cadre didactice își îndreaptă atenția.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene. In: International Society for Technology in Education, 2012.
2. Coursera.org (Accesat la 16.01.22).
3. Flipped classroom. Pe: http://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom (Accesat la 15.01.22).
4. Hot and Lot. Pe: https://sites.google.com/site/4newfrndzbloomstax/hot-and-lot (Accesat la 16.01.22).
5. Salman Khan Academy. Pe: https://www.carti-pdf.eu/pdf-o-singura-scoala-pentru-toata-lumea-sa-regandim-educatia-de-salman-khan/ (Accesat la 16.01.22).
6. Udacity. Pe: https://www.udacity.com/courses/all (Accesat la 16.01.22).
7. Технология опережающего обучения Лысенковой Софьи Николаевны. Pe: http://stud24.ru/pedagogy/tehnologiya-operezhajushhego-obucheniya-lysenkovoj-sofi/233482-684518-page1.html (Accesat la 15.01.2022).



Formarea competenței de comunicare a elevilor la disciplina *Limba engleză* prin intermediul jocurilor

373.091:811.111 | doi.org/10.5281/zenodo.6242965

Iskender **TOPCU**

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat *I.Creangă* din Chișinău; Liceul *Cernomorsky*, Odesa

Rezumat: *Articolul prezintă condițiile pedagogice de formare a competenței de comunicare la elevi prin intermediul jocurilor. În condițiile școlii moderne, abordarea tradițională a instruirii nu asigură în deplină măsură însușirea volumului necesar de cunoștințe. Folosirea jocurilor permite de a forma, dezvolta și îmbunătăți abilitățile și deprinderile elevilor implicate în toate tipurile de comunicare. Aplicate sistematic, jocurile și situațiile de joc facilitează asigurarea condițiilor de comunicare în procesul de instruire, ceea ce duce la creșterea nivelului de motivare al elevilor pentru studierea limbii engleze.*

Cuvinte-cheie: *condiții pedagogice, activitate de comunicare, competența de comunicare.*

Abstract: *The article describes the pedagogical conditions for the development of students' communicative skills in English language classes through games. In the conditions of the modern school, the traditional approach to teaching does not fully ensure a sufficient mastering of the required amount of knowledge. The use of games allows the teacher to form, improve, and develop efficiently the students' skills for all types of communication. When employed systematically, ludic exercises help to reproduce real communicative situations in the classroom, which leads to an increase in students' levels of motivation for studying the English language.*

Keywords: *pedagogical conditions, communication activity, communication competence.*

Introducere. Formarea competenței de comunic are la elevi prin intermediul jocurilor se realizează sub influența condițiilor pedagogice în procesul educațional și în activitățile de autodezvoltare ulterioară. La determinarea condițiilor pedagogice ne-am ghidat de abordări sistemice, comunicative, care sunt interconectate și reflectă caracteristicile esențiale ale competenței în discuție. Fiind strâns legate între ele, condițiile pedagogice identificate vizează formarea treptată și consecventă a fiecărei componente structurale a competenței comunicative la elevi prin intermediul jocurilor. *Scopul cercetării* a vizat stabilirea caracteristicilor condițiilor pedagogice de formare a competenței de comunicare la elevi prin intermediul activităților ludice.

Rezultate. Prima condiție este *motivarea pentru studierea unei limbi străine prin implementarea spațiului media în procesul educațional*. Motivația reprezintă unul dintre mecanismele complexe în raport cu factorii comportamentali interni și externi, care declanșează apariția, traseul și metodele de derulare a unor forme specifice de activitate.

Am numit *spațiu motivațional* factorii externi și interni ai societății care influențează motivele și motivația elevilor, precum și formarea imaginii lor asupra lumii în procesul studierii limbii străine. La determinarea spațiului motivațional, în cadrul cercetării, la care au participat 90 de respondenți, au fost identificate patru grupuri de motive: limbajul, specificul regional-geografic (cultural), specificul comunicativ și specificul lingvistic.

Cele mai importante motive sunt cele cultural-lingvistice (motivul învățării într-un mediu cultural care promovează familiarizarea cu valorile și cultura țării în cadrul dialogului culturilor, motivul însușirii cunoștințelor și a modalităților de

dezvoltare a gândirii şi cel al orientării valorice a elevilor prin mijloacele limbii străine).

Al doilea grup este alcătuit din motive de limbă care vizează dezvoltarea abilităţilor şi a deprinderilor de discurs monologic şi dialogic, formarea abilităţilor de lectură şi scriere, activarea materialului lingvistic.

Al treilea grup este reprezentat de motive geografice regionale (motivul cunoaşterii culturii, a tradiţiilor şi a vieţii ţării a cărei limbă este studiată, în contact direct cu vorbitorii). Acestea se manifestă prin posibilitatea de autorealizare în cadrul proiectelor internaţionale.

Şi, în sfârşit, ultimul grup constă din motive lingvistice manifestate prin posibilitatea de organizare a unei învăţări creative şi realizarea cercetării ştiinţifice independente, în colaborare cu profesorii de discipline lingvistice. Activităţile educaţionale şi cognitive, de cercetare şi de creaţie ale elevilor contribuie la dezvoltarea acestora într-un mediu lingvistic firesc.

Experienţa de predare demonstrează că motivaţia este o însuşire a oricărui elev. Orice act cognitiv construit pe motivaţie (motiv, interes, atitudine), alături de componentele operaţionale (cunoştinţe, abilităţi, deprinderi), este o sursă de activitate, iar motivul – un obiect spre care se orientează activitatea. Activitatea educaţională nu este condiţionată de un singur motiv, ci, de regulă, se edifică pe un sistem de motive, care interacţionează unul cu celălalt şi se completează reciproc. În acelaşi timp, motivele influenţează în mod inegal activităţile educaţionale. Unele sunt principale, altele – secundare, fără semnificaţie independentă. De regulă, motivele secundare li se subordonează celor principale. Motivele principale sunt orientate către directivele interioare ale individului, către dobândirea sensului personal al activităţii, în timp ce cele secundare sunt, de obicei, cauzate de factori externi şi nu corelează direct cu conţinutul activităţii [2, p. 221].

În prezent, în procesul educaţional se utilizează pe scară largă tehnologii inovatoare, care contribuie la creşterea motivaţiei elevilor pentru studiu, la descoperirea potenţialului interior, sporind calitatea formării. Teoria şi practica învăţământului modern extind accesul la educaţie prin implementarea unor abordări inovatoare. În ştiinţa pedagogică modernă se evidenţiază două tipuri de inovaţie: 1) *inovaţii-modernizări*, care actualizează procesul educaţional şi îl direcţionează spre obţinerea unor rezultate garantate în cadrul modelului tradiţional de predare-învăţare; ele se bazează pe o abordare tehnologică a învăţării, îndreptată spre comunicarea cunoştinţelor către elevi; 2) *inovaţii-transformări*, care modifică procesul educaţional, atribuindu-i dimensiunea de cercetare, contribuind la activitatea cognitivă a elevului. Această abordare implică dobândirea de către elevi a experienţei independente de căutare şi aplicare a cunoştinţelor noi în condiţii noi, a celei de muncă creativă, în combinaţie cu dezvoltarea orientărilor de valoare [4, p. 178].

Orice inovaţie este produsul activităţii de inovare. Cercetătorul M. Klarin defineşte activitatea de inovare ca pe un proces de durată, complex, multifactorial şi controversat, variat în conţinut şi tehnologie. Studiile efectuate în domeniu demonstrează că organizarea procesului educaţional în vederea însuşirii limbii străine dobândeşte din ce în ce mai mult caracterul unui mediu educaţional inovator – mai presus de toate, prin utilizarea tehnologiilor moderne [3, p. 89]. Or, valorificarea tehnologiilor în studierea limbilor străine sporeşte accesibilitatea învăţării şi natura interactivă a comunicării educaţionale.

O altă condiţie pedagogică ţine de *utilizarea spaţiului media (ziare, reviste, internet, articole de publicistică, produse audio şi video, literatură artistică, echipamente digitale) ca mijloc de formare şi dezvoltare a competenţei de comunicare*. Evident, comunicarea este unul din elementele interacţiunii persoanelor în cursul activităţii, iar textul scris serveşte scopurilor comunicării la fel ca şi vorbirea orală. Procesul de comunicare prin lectura unei informaţii nu se încheie cu înţelegerea textului, ci continuă cu vorbirea ca formă de comportament verbal. Este important ca formabilul să fie pregătit să înţeleagă corect mesajul verbal, astfel asigurându-se comunicarea în cadrul lecturii. Aceste aspecte rezultă din necesitatea umană de comunicare verbală. Aşadar, textul este o formă scrisă de comunicare, caracterizată printr-un set specific de mijloace lingvistice şi o complexitate structurală mai mare decât forma verbală. Astfel, procesul de comunicare la lecţia de limbă străină depinde atât de mesajul scris (textul), cât şi de semnificaţia informaţiilor incluse în text.

Dezvoltarea abilităţii de comunicare la elevi la lecţiile de limbă străină este facilitată de diverse surse – cărţi, ziare, reviste, site-uri web, texte publicitare. În acelaşi timp, se insistă pe necesitatea unei sinteze a formelor de exprimare scrisă şi orală la orice nivel de predare a unei limbi, iar textul publicistic este cel mai potrivit în acest scop. În primul rând, lucrul cu acesta contribuie la asimilarea regulilor de redactare a materialelor publicistice, adică formează abilităţile de comunicare scrisă într-un anumit gen [1, p. 163]. Lectura unor asemenea texte extinde orizontul elevilor, favorizând nu numai însuşirea limbii, ci şi dezvoltarea gândirii, studierea lumii în ansamblu, cu problemele şi evenimentele ei, acestea fiind evaluate în mod obiectiv.

Integrarea în procesul educaţional a instrumentelor şi platformelor digitale permite o mai bună realizare a unei serii de sarcini: formarea abilităţilor de lectură, utilizând resurse de grad diferit de complexitate; perfecţionarea abilităţilor de comunicare scrisă, alcătuind răspunsuri pentru colegi, redactând eseuri, compuneri; completarea vocabularului, atât activ, cât şi pasiv, cu elemente lexicale reflectând o anumită etapă în dezvoltarea culturii popo-

rului, structura socială și politică a societății; asimilarea informațiilor de ordin cultural, care includ eticheta de comunicare, caracteristicile comportamentului verbal al popoarelor, trăsăturile culturii, tradițiile țării a cărei limbă este studiată [2, p. 94].

Competența de comunicare, în accepțiunea modernă, mijlocește interacțiunea interculturală. Aici este important să decidem în ce scop vom folosi capacitățile și resursele acesteia: pentru integrarea materialelor din rețeaua internet în conținutul lecției/programul de studii; pentru căutarea independentă a informațiilor de către elevi pe durata lucrului cu textul; pentru studierea unui anumit curs de limbă străină la distanță, sub îndrumarea profesorului [5, p. 6].

Evident, sunt sarcini diferite, care însă împărtășesc scopul instructiv de a forma competența de comunicare. Pornind de la specificul disciplinei, cunoscând funcțiile internetului și resursele sale, putem determina pentru ce sarcini pot fi utilizate anumite servicii și resurse ale rețelei, stabilind apoi metoda de aplicare a acestora la lecție sau la o anumită etapă a cursului.

A treia condiție este *cunoașterea și aplicarea metodologiei de organizare a situațiilor de joc, care implică demersuri interdisciplinare în predarea limbii engleze*.

Legăturile dintre cunoștințele asimilate la diferite discipline formează motivele principale ale învățării. Interdisciplinaritatea este folosită cu sensuri diferite, în contexte similare cu cele ale multidisciplinarității și transdisciplinarității, fiecare dintre ele având propriile caracteristici. Multidisciplinaritatea înseamnă studiul comun al unui obiect complex prin discipline diverse. Ea face posibil dialogul între științe care au propriul obiect de studiu. Transdisciplinaritatea prevede ieșirea cercetării dincolo de limitele disciplinare, facilitând transferul schemelor de studiu de la un domeniu la altul. Cercetarea transdisciplinară este un proiect de investigare prin colaborare pentru ramuri diferite ale științei. Interacțiunea interdisciplinară implică un model de comunicare în cadrul căruia fiecare disciplină este concomitent autonomă și deschisă, și nu un model unic cognitiv. Interdisciplinaritatea, în înțelegerea sa largă și funcțională, este coliziunea, interpenetrarea, sinergia mai multor științe (discipline), presupunând integrarea, interacțiunea în creștere, îmbogățirea reciprocă a instrumentelor, întru căpătarea de noi cunoștințe [1, p. 61].

Un mijloc eficient de creare a unei motivații pentru comunicare în limba engleză sunt jocurile didactice sau situațiile de joc. O *situație de joc* este un exercițiu organizat, care necesită mobilizarea resurselor emoționale și mentale ale celui care învață. În timpul jocului didactic sau al situației de joc toți participanții au statut egal, indiferent de reușita lor academică. Un elev cu performanțe slabe poate "câștiga" jocul: în acest caz, inteligența, sagacitatea și ingeniozitatea devin mai importante decât cunoașterea disciplinei școlare. Sentimentul de egalitate, atmosfera de încântare și bucurie, senzația că sarcina este îndeplinită fac posibilă depășirea timidității, a blocajelor în calea folosirii libere a limbii, facilitând însușirea materiei de studiu [2, p. 156].

Pentru identificarea modalităților de realizare a interdisciplinarității la lecțiile de limba engleză, se recomandă aplicarea unei abordări integrative în selectarea textelor pentru lectură provenind din domenii diferite. Ne referim la capacitatea de a citi textul și de a extrage sensul său, de a identifica ideile principale și detaliile, de a stabili relații cauzale între evenimentele istorice, literare, geografice. Desfășurarea lecțiilor non-standard, a întâlnirilor, meselor rotunde, discuțiilor etc. în limba engleză contribuie, de asemenea, la însușirea anumitor comportamente, a abilității de exprimare a gândurilor și a punctului de vedere, a competenței de organizare a evenimentelor.

Este important ca elevii să găsească și să inițieze singuri modalități de interrelaționare între subiectele, secțiunile, conținutul textelor în limba străină. Cel mai eficient mijloc de formare a sistemelor interdisciplinare de cunoștințe și abilități este organizarea unor seminare, activități de cercetare, exerciții de orientare comunicativă (dialoguri, dispute, interviuri) și generalizate, care consolidează cunoștințele despre un anumit subiect. Desfășurarea unor astfel de lecții necesită implicarea și participarea în comun a profesorilor de discipline conexe la pregătirea proiectului didactic, a tezelor, diagramelor, materialului ilustrat. Astfel, implementarea cu succes a sistemului de integrare a relațiilor interdisciplinare în activitatea educațională și metodică depinde de gradul de pregătire a subiecților. Folosirea optimă a mijloacelor de informare în activitățile educaționale, abilitatea de a lucra la un calculator conectat la internet, de a explora bazele (legale) de informare și de referință determină necesitatea formării competenței de căutare a informațiilor și a celei de evaluare a utilității acestora pentru soluționarea problemelor educaționale și a situațiilor comunicative.

Situațiile de joc ce implică comunicarea interdisciplinară la orele de limba engleză sunt un imbold de dezvoltare a abilităților lingvistice, copilul învățând să construiască un dialog, să alcătuiască corect propoziții și, în consecință, să vorbească într-o limbă cultă. Având în vedere caracteristicile și potențialul de utilizare, jocul este un stimulent puternic pentru învățarea unei limbi străine, precum și o tehnică didactică eficientă: el sporește dorința elevilor de a interacționa, concura și comunica, le permite să se exprime, să experimenteze și să empatizeze. Acesta dezvoltă cultura comunicării și abilitățile de lucru în echipă. Prin urmare, putem caracteriza jocul ca pe un fenomen psihologic, sociopsihologic și pedagogic.

A patra condiție este *crearea unui mediu de comunicare interculturală în baza tehnologiei activității de proiectare.*

Modernizarea predării limbilor străine este asociată cu dezvoltarea unui set de instrumente de perspectivă, printre care se numără cele electronice, calculatoarele și rețelele informatice, de comunicații, materialele video interactive, create pe baza echipamentelor performante. Astfel, utilizarea în procesul de studiere a unei limbi străine a mijloacelor educaționale moderne, inclusiv digitale, reprezintă o abordare inovatoare în practica la clasă. În contextul cercetării noastre, am mai identificat o problemă: alegerea tehnologiei care ar asigura profesorul cu toate cele necesare pentru proiectarea procesului educațional de studiere a limbii străine.

Reflectată în studiile lui V. Bespalko, V. Bogomolov, A. Verbițkii, A. Saveliev, K. Selevko, N. Talâzina, D. Cernilevskii, V. Iudina etc., *tehnologia pedagogică* este considerată un sistem integral, în care se includ scopuri, conținuturi și procesul de învățare propriu-zis. Aceasta ar trebui înțeleasă ca "un sistem de idei conceptuale și practice, principii, metode, mijloace de instruire, care garantează un rezultat fiabil și diagnosticabil în perioada actuală, dar și în condiții de reproducere ulterioară" [4, p. 283]. Sistematizând opiniile autorilor, deducem că *tehnologia pedagogică* este un proces desfășurat în diferite tipuri de activități educaționale; un set de metode și căi de predare care asigură calitatea și disponibilitatea procesului educațional orientat spre dezvoltarea competențelor. Aceeași autori au identificat principalele sale caracteristici: sistem, concept, știință, integrare, rezultate garantate, reproductibilitate, eficiență, motivație, noutate, conținut informativ, posibilitatea transferului în condiții noi, accesibilitatea formării.

Printre strategiile activ-participative de învățare a limbii engleze se numără și metoda proiectului, care îmbină lucrul independent al elevilor cu cel în echipă. Principalele prevederi pentru aplicarea acesteia ar fi: dezvoltarea abilităților creative, formarea competenței de colaborare și cooperare; predarea limbii ca mijloc de interacțiune interculturală.

Lucrul la proiect sporește motivația de învățare a elevilor, deoarece: prin definiție, proiectul de învățare este orientat spre personalitatea elevului; în cursul realizării acestuia se utilizează o varietate de metode și tehnici didactice (predarea clasică, brainstormingul, învățarea în bază de problemă etc.). Folosirea metodei date permite, de asemenea, implementarea principiilor accesibilității și orientării procesului de predare a limbii străine spre formarea competenței de comunicare, care devine posibilă în cadrul organizării unor proiecte internaționale cu vorbitori nativi, creând un mediu lingvistic oportun comunicării interculturale.

Metoda proiectului cunoaște o utilizare tot mai largă în predarea limbilor străine. Acesta conține un ansamblu de sarcini care reclamă o activitate de cercetare organizată, de durată, semnificativă pentru elevi, într-o limbă străină, care se desfășoară în timpul lecției și extracurricular și al cărei scop este crearea unui produs, sub forma unei prezentări, a unor articole de ziare, reportaje video etc., și prezentarea orală a temei selectate pentru cercetare, utilizând variate mijloace. Metoda proiectului face posibilă acumularea de informații, trasarea paralelelor între culturile diferitor popoare, identificarea unor trăsături comune și a diferențelor, formarea unei atitudini tolerante față de surse. La realizarea proiectelor, elevii folosesc în mod activ programele OpenOffice Impress și Microsoft PowerPoint.

Pregătirea unei excursii în limba engleză, elaborarea de articole sau reportaje video solicită mai mult timp, inclusiv distribuirea rolurilor între elevi, aprobarea traseului, căutarea independentă a informațiilor și procesul de filmare. Profesorul urmează să țină cont de aceste aspecte și să-i familiarizeze pe elevi cu sarcina în prealabil. În timpul lecției, elevii prezintă proiectele, răspund la întrebările colegilor și ale profesorului. Înregistrările video sunt supuse evaluării sub aspectul creativității, în același timp oferindu-le elevilor posibilitatea de a-și analiza în mod critic contribuția, de a formula propriile comentarii, de a depista erorile gramaticale și lexicale.

În concluzie: Printre condițiile pedagogice principale de formare la elevi a competenței de comunicare în limba engleză prin crearea situațiilor de joc și realizarea de jocuri la lecții, se numără: sporirea și menținerea motivației pentru studiul limbii, prin implementarea spațiului media; aplicarea metodologiei de organizare și desfășurare a situațiilor de joc, care presupun valorificarea interdisciplinarității; crearea unui mediu de comunicare interculturală în baza tehnologiei activității de proiectare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Князева Е. Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования. În: Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. Москва, 2003. 232 с.
2. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранных языков : справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2005. 279 с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 2006. 332 с.
4. Сластенин В. А., Колесникова И. А. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2006. 368 с.
5. Холод А. В. Интерактивные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности. În: Английский язык и литература, 2011, № 9, с. 5-9.

Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor în context pandemic: provocări și realizări

[377.091:663/664]:004
doi.org/10.5281/zenodo.6227166



Silvia **PROȚIUC**
gr. manag. sup., Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți



Dorina **PUTINĂ**
gr. did. unu, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți

Rezumat: *Instituțiile de învățământ profesional tehnic s-au confruntat cu numeroase provocări din cauza situației pandemice. Articolul împărtășește experiența Centrului de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor de gestionare a dificultăților asociate cu trecerea la instruirea online, precum și realizările din această perioadă.*

Cuvinte-cheie: *instrumente digitale, predare-învățare-evaluare, calitatea instruirii, platforme de învățare.*

Abstract: *Technical vocational education institutions have faced numerous challenges due to the pandemic situation. The article shares the experiences of the Catering and Food Processing Excellence Center in managing the difficulties associated with switching to online training, as well as the achievements obtained during this period.*

Keywords: *digital tools, teaching-learning-assessment, quality of training, learning platforms.*

Pandemia COVID-19 a declanșat transformări fără precedent, care au cuprins toate sferele vieții umane, inclusiv învățământul profesional tehnic. Închiderea școlilor, anularea probelor de evaluare au avut un impact semnificativ asupra performanțelor și rezultatelor învățării elevilor, astfel încât măsurarea achizițiilor și estimarea gradului de dezvoltare a competențelor proiectate în această perioadă a fost o sarcină dificilă pentru cadrele didactice.

Transferul activităților didactice teoretice și practice în mediul virtual a constituit o provocare pentru învățământul profesional tehnic, influențând în mod direct eficiența procesului educațional. "Contextul în care a fost plasată instruirea a impus căutarea de soluții pentru menținerea calității învățării realizate la distanță prin intermediul mijloacelor TIC" [1, p. 37]. Astfel, învățarea online a devenit o "alternativă viabilă la metodele tradiționale de educație, o necesitate" [2, p. 16].

În toată această perioadă, învățământul din R. Moldova a beneficiat de asistență, ghidare și monitorizare din partea Ministerului Educației și Cercetării. Setul de documente elaborate – *Regulamentul de organizare a învățământului profesional tehnic în perioada în care accesul în instituții este restricționat, Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, Ghidurile metodologice cu privire la modul sănătos de viață în perioada carantinei* – au reglementat activitatea instituțiilor de învățământ, sprijinind cadrele manageriale și didactice în asigurarea unui proces educațional online calitativ.

Efectele pandemiei au fost resimțite la nivel individual: fiecare actor educațional (profesor, elev etc.) a acumulat o experiență nouă și valoroasă, având posibilitatea de a-și dezvolta competențele digitale, a testa/evalua oportunitățile oferite de e-learning și tehnologiile educaționale la distanță, în comparație cu cele tradiționale, de a selecta modele optime de predare (profesorii) și de învățare (elevii), de a gestiona procesul educațional online (echipa managerială).

Dificultățile întâmpinate la implementarea instruirii online au fost diverse, cuprinzând aspecte atât organizatorice, precum și metodologice și psihologice: experiența redusă a profesorilor de predare online; nivel insuficient de dezvoltare a competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor; adaptarea anevoioasă a activităților și a conținutului în contextul învățării online/la distanță; dificultăți în organizarea lecțiilor,

monitorizarea/evaluarea obiectivă a progresului învățării; accesul limitat al elevilor la tehnologiile informaționale; volumul de muncă și nivelul de stres sporit asociate cu munca de acasă [4, p. 1]; efortul dublu depus de cadrele didactice în vederea asimilării și utilizării tehnologiilor moderne de învățare; problemele de comunicare cu elevii; asigurarea cadrelor didactice cu echipament IT etc.

Luând în considerare aspectele vizate, în scopul sprijinirii cadrelor didactice, în perioada 2019-2021, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor (CESPA) a organizat, împreună cu partenerii de dezvoltare, programe de formare: *Alfabetizare digitală*; *TIC aplicat în demersul didactic*; *Mijloace media de predare*; *Evaluarea online a rezultatelor învățării*; *IT – Essentials*; *Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice pentru predare-învățare-evaluare.* Acestea au contribuit la avansarea profesională a cadrelor didactice, echipându-le cu o gamă largă de strategii alternative adaptate instruirii sincrone și asincrone, fapt ce a favorizat o creștere semnificativă a calității procesului educațional. "Calitatea predării și interacțiunii este, fără îndoială, cel mai important factor în determinarea rezultatelor învățării și a influenței asupra calității învățământului în ansamblu" [3, p. 4]. Totuși, abordarea calității în perioada pandemiei necesită mai multă atenție, mai mult efort, mai multe resurse, odată ce obiectivul primordial este de a implica, motiva și sprijini elevii în învățare. Bunele practici însușite de personalul didactic au fost valorificate, documentate și stocate în suporturi electronice și RED, fiind împărtășite colegilor, în cadrul consiliilor pedagogice, ședințelor de catedră, prilejuind un schimb valoros de experiență.

Învăţământul la distanţă, chiar şi acolo unde este uşor accesibil, nu îndeplineşte complet funcţiile învăţământului faţă-în-faţă. Interacţiunea profesor-elev şi comentariile profesorului sunt limitate, fapt care îngreunează aplicarea principiului învăţării centrate pe elev. Cu toate acestea, în cadrul aplicării unui chestionar, 86% dintre elevi au declarat că beneficiază de o bună comunicare cu profesorii, iar 64% apreciază gradul ridicat de pregătire al pedagogilor, prezentarea unei game variate de sarcini complexe și interactive.

În mod evident, succesul lecțiilor online este asigurat de mai mulți factori interdependenți: calitatea proiectării didactice, varietatea strategiilor didactice utilizate, proiectarea strategiilor de evaluare, precum și gradul de motivare a elevilor/cadrelor didactice. Diversitatea instrumentelor aflate la dispoziția profesorilor, precum și folosirea lor la clasă depinde, în mare măsură, de modul în care ele sunt particularizate la domeniul fundamental, la specificul ciclului educațional (Nivelul III sau Nivelul IV ISCED) și, desigur, la disciplina/unitatea de conținut predată. Pe de o parte, strategiile didactice selectate valorifică elementele forte și bunele practici specifice predării/învățării de tip tradițional, iar pe de altă parte, se îmbogățesc cu elemente caracteristice educației online. Astfel, în procesul de elaborare a proiectului didactic al lecției, profesorii au ținut să stimuleze/favorizeze interacțiunea cu elevii și să creeze comunități de învățare, susținând persistența sarcinilor de învățare și motivația pentru învățare. Peste 60% dintre elevi sunt mulțumiți de calitatea instruirii online, conținuturile fiind prezentate explicit și interactiv. Totodată, în ciuda varietății strategiilor aplicate la lecție, 23% dintre respondenți întâmpină dificultăți la însușirea temelor; elevii nu se pregătesc la fel de bine precum o făceau în cazul cu prezență fizică; nu reușesc să facă temele pentru acasă; iar la acestea se adaugă problemele de conexiune la internet.

Organizarea unei evaluări obiective în cadrul instruirii online a constituit o sarcină complexă, or, aceasta nu se rezumă la verificarea cunoștințelor declarative, ci presupune adaptarea conținuturilor și strategiilor de evaluare la specificul procesului educațional online. În acest sens, la întrebarea *Cât de obiectivă este evaluarea?*, 62% din respondenți au răspuns că este obiectivă mereu; 35% – este parțial obiectivă și 3,6% – nu este obiectivă. Pentru remedierea acestui aspect, în instituție s-au desfășurat ateliere de lucru în cadrul cărora profesorii au exersat diverse aplicații online și au alcătuit criterii pentru elaborarea instrumentelor de evaluare online.

Gestionarea timpului constituie o altă provocare pe care au întâmpinat-o atât elevii, cât și pedagogii. Sarcinile multiple și complexe, diversitatea platformelor de învățare utilizate, nivelul insuficient de dezvoltare a competenței de învățare și autoreglare au limitat timpul liber sau l-au redus considerabil. În condiții de nesiguranță și imprevizibilitate generate de pandemie, acești factori au crescut semnificativ nivelul de stres în rândul actorilor educaționali. Pe această dimensiune, personalul instituției, la inițiativa MECC, cu suportul Asociației *Educație pentru Dezvoltare*, a beneficiat de programe de formare: *Organizarea procesului educațional centrat pe elev*; *Comunicarea din perspectiva a 3 stări ale eului: părinte, copil, adult*; *Îmbunătățirea relațiilor profesor-elev*; *Acceptarea și respectul reciproc*.

În cadrul proiectului *Dezvoltarea abilităților de viață și a comportamentelor sănătoase în rândul elevilor din ÎPT pentru o mai bună pregătire de angajare în câmpul muncii* s-au desfășurat seminare cu genericul: *Prevenirea violenței în bază de gen și raportarea hărțuirii sexuale; Comunicarea asertivă adult-adolescent în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale*

adolescenților. În cadrul aceluiași proiect, părinții elevilor au participat la următoarele atelierele de lucru: *Ce ar fi bine să știu despre adolescenți și cum să mă înțeleg mai bine cu adolescenta/ul mea/meu; Cum îmi ajut copilul în luarea deciziilor*.

Totodată, UNFPA, în colaborare cu rețeaua *Educatorilor de la egal la egal,* au organizat pentru elevii instituției mai multe ateliere de lucru: *Dreptul meu – alegerea mea; Dezvoltarea sexuală armonioasă; Gestionarea emoțiilor; Educația de la egal la egal; Profilul tinerilor: necesitățile și interesele lor*. Aceste formări au contribuit la menținerea unui climat psihologic favorabil în perioada instruirii online.

Pregătirea conținuturilor pentru învățarea la distanță a reprezentat un factor stresant pentru profesorii din CESPA. Personalul didactic s-a implicat responsabil în elaborarea și aplicarea materialelor didactice, utilizând centralizat platformele educaționale: Google Classroom, Google Meet, Zoom, Moodle, G Suite. Printre produsele de ultimă oră aplicate în procesul educațional, regăsim: instrumentele Google (documente, foi de calcul, prezentări, formulare, desene, jamboard etc.), instrumentele digitale selectate și ajustate de fiecare cadru didactic conform disciplinei: LearningApps, Wordwall, Edu.glogster, Mentimeter, Kahoot, Quizizz, Plickers, Classkick, Socrative, Liveworksheet, Testmoz, Canva, Edpuzzle, Padlet, Prezi etc. Biblioteca digitală *Educație online* (https://educatieonline.md), cu un conținut variat de lecții video la disciplinele de cultură generală, a venit în sprijinul cadrelor didactice, impulsionând procesul educațional. În același context, cu suportul proiectului *CONSEPT*, doi profesori de discipline de specialitate au participat la elaborarea materialelor didactice digitale și a sarcinilor de lucru pentru meseria *Bucătar*, care pot fi valorificate pe platforma Google Classroom. De asemenea, pentru platforma www.educațieonline.md, au fost elaborate proiecte didactice la disciplinele *Geografie* și *Limba și literatura română*, în Classroom.

O altă dimensiune caracteristică acestei perioade a constituit-o lipsa accesului la tehnologii sau a conexiunii bune la internet – un impediment uriaș în calea procesului de formare continuă a personalului didactic al instituției, cât și pentru elevii din familii social vulnerabile. Astfel, în perioada 2019-2021, în vederea asigurării învățământului la distanță, blocurile de studii și laboratoarele centrului au fost conectate la rețeaua internet de mare viteză și dotate cu echipament IT performant: 5 table interactive, 16 proiectoare, 13 Smart TV, 46 laptopuri pentru personalul didactic, 21 computere all-in-one pentru sălile de studii. Achizițiile s-au datorat suportului finanțatorilor străini, acordat prin intermediul proiectelor: *CONSEPT*, *Dezvoltarea zonelor rurale în R.Moldova – DevRAM, Dezvoltarea abilităților de viață și a comportamentelor sănătoase în rândul elevilor din învățământul profesional tehnic pentru o mai bună pregătire de angajare în câmpul muncii*.

Experiența acumulată în perioada pandemiei a demonstrat că instruirea online, implementată la scară largă, reprezintă un substitut imperfect al instruirii față-în-față, având consecințe asupra diferitor grupuri de elevi. Elevii cu dizabilități, în special cei cu dizabilități senzoriale și intelectuale sau dificultăți de învățare, au cele mai puține șanse de a beneficia de soluțiile oferite de învățământul la distanță, or, învățarea online necesită nu doar acces la echipament IT și conexiune la internet, disponibilitatea cărților și a altor materiale de învățare adaptate, dar și acces la dispozitivele de asistență sau curricula adaptate, pentru a permite participarea elevilor cu dizabilități, răspunzând nevoilor specifice de învățare. În acest context, cadrele didactice din CESPA au desfășurat sesiuni individuale cu elevii cu dificultăți de învățare, adaptând sarcinile și instrumentele de evaluare necesităților acestora. Un suport substanțial în această activitate a fost acordat de proiectul *Învățământul profesional tehnic incluziv în R. Moldova*.

În concluzie: Experiența de învățare la distanță a oferit până în prezent lecții valoroase atât Centrului de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, cât și întregului sistem de învățământ profesional tehnic. Infrastructura, dotarea cu echipamente, pregătirea și instruirea personalului, adaptarea mediului au fost provocări care au testat capacitatea managerilor de a gestiona eficient activitatea instituțională, au creat oportunități de inovare și dezvoltare a instituției, aceasta devenind mai deschisă pentru a răspunde expectanțelor tuturor actorilor educaționali, devenind mai competitivă în sfera serviciilor educaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andronic S. et. al. Evaluation of learning quality and student satisfaction during the COVID-19 pandemic. Pe: http://cris.utm.md/bitstream/5014/1072/1/JSS-3-2021_10.52326jss.utm_.2021.43.04.pdf (Accesat la 14.01.2022).
2. Dobrițoiu M. et al. Instruire asistată de calculator și platforme educaționale online. Petroșani: Universitas, 2019. 223 p.
3. Învățământul și situația COVID-19 în R. Moldova. Pe: https://uni.cf/3p5Epsw (Accesat la 15.01.2022).
4. Sondaj privind învățarea online și la distanță. Rezultate. Pe: https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm (Accesat la 17.01.2022).

Vlad Pâslaru sau educaţie pentru identitate

37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.6226531



Maria **HADÎRCĂ**

dr., conf. cerc., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Recent, la editura *Ştiinţa* a apărut o nouă carte ştiinţifică, *Educaţie şi identitate*, semnată de profesorul-cercetător, doctorul habilitat în pedagogie Vlad Pâslaru, un nume de referinţă în domeniul cercetărilor pedagogice realizate în R. Moldova, care, în preocuparea-i constantă de a fundamenta ştiinţific orice aspect al educaţiei, vine, de această dată, să pună bazele unei *educaţii pentru identitate*, o problemă neelucidată încă, dar fără de care nu putem dialoga cu europenitatea şi universalitatea.

În noua sa lucrare, Vlad Pâslaru examinează cu acribia-i caracteristică şi în profunzime două concepte-cheie ale ştiinţei pedagogice contemporane, evidenţiate chiar în titlul cărţii – *educaţie* şi *identitate,* primul făcând parte din categoria conceptelor fundamentale, cu referire la *dimensiunea obiectivă* a educaţiei, cel de-al doilea referindu-se la dimensiunea *subiectivă a educaţiei*, adică la finalităţile acesteia, pentru care autorul avansează o idee cu valoare de axiomă: „finalitatea principală a educaţiei este *identitatea educatului*, obţinută prin educaţie” [p. 44].

Aşa cum se poate deduce din *Cuvânt înainte*, lucrarea constituie un răspuns la necesitatea de soluţionare a unei probleme semnalate de autor într-o altă carte a sa – *Principiul pozitiv al educaţiei* (2003), când semnala existenţa în R. Moldova a două crize fundamentale – *criza de identitate* şi *criza de proprietate*, evidenţiind, pentru prima, mai multe consecinţe (lipsa unei conştiinţe identitare, a conştiinţei lingvistice, culturale, naţionale la populaţia băştinaşă, perpetuarea a două sisteme paralele de învăţământ la vremea respectivă (şcolile în limba rusă şi şcolile în limba română) şi punea problema re-conceptualizării, pe noi principii şi fundamente ştiinţifice, a bazelor unui nou sistem de învăţământ dezvoltat în contextul culturii naţionale.

Prin urmare, nu este deloc întâmplător faptul că, peste ani, pedagogul şi cercetătorul Vlad Pâslaru revine asupra unei probleme atât de sensibile şi de tăinuite cum este *educaţia pentru identitate*, mai ales în condiţiile când lucrurile în domeniul respectiv nu s-au schimbat prea mult, după cum reiese din Tabelele 2.5 şi 2.6 de la p. 125, iar criza de identitate diminuează în continuare rolul şi valoarea însăşi a educaţiei, or, „indivizii care nu-şi conştientizează identitatea naţională, culturală, istorică, spirituală, confesională nu sunt capabili să dea o orientare teleologică corectă educaţiei copiilor lor” [p. 105].

Autorul subliniază că „chestiunea *identităţii/a definirii omului* este circumscrisă preponderent teologiei educaţiei, iar „raţiunea de a face educaţie constă nu atât în scopurile şi obiectivele particulare ale acesteia, cât, mai ales, în definirea *conceptului de om*, care trebuie a fi format şi dezvoltat, prin educaţie, în fiecare epocă istorică, regiune planetară, ţară, localitate, şcoală, familie, educabil”, altfel, se întreabă autorul, cum ar fi posibil să faci o educaţie reuşită înainte de a te dumiri *ce este omul, în general, cum ar trebui el să fie?*

Căutând originea şi natura erorii în educaţia identitară, autorul examinează documente de politici educaţionale, relaţionează fenomene şi evenimente din istoria recentă a gândirii pedagogice, pentru a ajunge la concluzia că antidotul sau contra-efectul răului produs (şi) prin educaţie se regăseşte tot în co-relaţia şi dinamica fenomenului educativ, pe care o formulează astfel: „ceea ce a fost diminuat/distrus prin educaţie, doar prin educaţie poate fi reanimat” [p. 8].

De aici, relaţionarea permanentă a celor două concepte-cheie, care este un demers obligatoriu pentru cercetarea oricărui aspect pedagogic, şi configurarea expresă a conţinutului lucrării pe cele două axe tematice, EDUCAŢIE

şi IDENTITATE, fapt ce a determinat atât modul de abordare a acestora din perspectiva a trei domenii conexe (epistemologie, lexicologie şi educaţie), cât şi modul de structurare a conţinutului, pe care l-a repartizat în două părţi: partea întâi, intitulată *Educaţie şi identitate. Abordare epistemologică,* şi partea a doua, intitulată *Identitatea: teorie şi praxiologie*.

Plecând de la această relaţionare a conceptelor, ideilor şi faptelor produse în perioada de reformare a învăţământului, autorul atrage atenţia asupra „libertinajului terminologic" existent actualmente în domeniu, declarându-se împotriva unui învăţământ „fără obiective", care se preocupă doar de „subcompetenţele" elevului, critică asimilarea şi aplicarea unor metode/tehnici didactice preluate din occident fără prea mult discernământ, cum ar fi *cubul, ciorchinele* sau *pălăriile gânditoare*, sugerând necesitatea unei reglementări a terminologiei pedagogice şi afirmând că educaţia, implicit şi cea pentru identitate, trebuie abordată doar prin termenii specifici/de referinţă ai domeniului, care „este legat direct şi în cea mai mare măsură de chestiunea definirii fiinţei umane" [pp. 6-7].

Prin urmare, pledoaria sa pentru proiectarea şi realizarea unei educaţii identitare nu este întâmplătoare, ci determinată de necesitatea soluţionării unei probleme pedagogice neelucidate până în prezent, autorul făcând trimitere la calitatea educabililor din R. Moldova, care niciodată n-au fost atât de dezorientaţi în ceea ce priveşte identitatea lor lingvistică, istorică, culturală, socială etc., având convingerea că *antidotul* răului produs se regăseşte în dinamica însăşi a fenomenului educativ, pe care îl formulează astfel: „ceea ce a fost diminuat/distrus prin educaţie, doar prin educaţie poate fi reanimat" [p. 8].

Plecând de la realitatea educaţională a R. Moldova, în prima parte a lucrării, Vlad Pâslaru evidenţiază epistemele educaţiei moderne, corelează mai mulţi termeni de referinţă ai domeniului (*educaţie, ideal educaţional, obiectiv educaţional, educabil, identitate umană* etc.) şi prezintă tipurile de identitate care ar trebui formate prin educaţie: *biologică/de gen, etnică, spirituală, culturală, profesională* ş.a., subliniind că „educaţia este chemată – aceasta este menirea ei! – să-l ajute pe fiecare individ să se producă drept factor şi exponent al celor două dimensiuni umane, naţionalul şi universalul, astfel ajutându-l să-şi creeze propria identitate şi universalitate" [p. 68].

În partea a doua a lucrării, autorul descrie condiţiile specifice în care se desfăşoară procesul educaţional în R. Moldova, face comentarii pe marginea obiectivelor formulate, aduce explicitări cu referire la incapacitatea unei bune părţi a populaţiei băştinaşe de a se autoidentifica în mod corect şi prezintă unele repere pentru formarea graduală a identităţii elevilor în diferite trepte ale învăţământului (preşcolar, primar, gimnazial, liceal), subliniind că adolescenţa trebuie considerată perioada formării intensive a identităţii şi că orice disciplină şcolară, orice activitate instructivă sau educativă poate şi trebuie să fie orientată şi spre reconstrucţia identitară a personalităţii.

Finalmente, autorul conchide: "Calitatea educaţiei este epistema care indică asupra esenţei educaţiei. Calitatea educaţiei în R. Moldova este adeverită, întâi de toate, de politicile sale educaţionale. În momentul în care acestea vor fi realiste şi naţionale, când vor asigura în fapt prioritatea naţională a învăţământului – orientarea educaţiei la redevenirea întru fiinţă a moldovenilor – reobţinerea identităţii acestora, aceste scopuri generale fiind realizate, vor fi realizate implicit şi celelalte componente de bază ale educaţiei: conceptuală, juridică, curriculară, metodologică etc." [p. 170].

Amintindu-şi parcă de îndemnul lui Titu Maiorescu: „Să fim naţionali cu faţa spre universalitate", autorul constată cu regret: în ceea ce priveşte interesul naţional al R. Moldova, acesta nici nu a fost încă definit, conceptul de *identitate* a educaţilor (individuală, culturală, naţională etc.) lipseşte învăţământului actual, ca şi orientarea spre realizarea unei educaţii pentru identitate, dar şi pentru Europa, sugerând că „cel mai mare avantaj pe care ni l-a creat Uniunea Europeană este reluarea aproape liberă a mişcării noastre către noi înşine, a procesului de reconstrucţie identitară. E un proces firesc şi firescul ar trebui să domine şi să inspire orice acţiune educaţională" [p. 187]. Pentru aceasta, susţine Vlad Pâslaru, ar trebui ca în fiecare clasă de elevi, sub portretul lui Mihai Eminescu să fie inscripţionate cuvintele: "*Suntem români şi punctum!* Iar sub acestea, drept afirmare a idealului educaţional acceptat de fiecare elev, profesor şi părinte, versul eminescian *Pe mine mie redă-mă*, care poate fi interpretat drept rugăciune a basarabeanului de a i se reda, în primul rând, prin educaţie, propria-i esenţă – aceea de apartenenţă la naţiunea română" [p. 188].

Cartea *Educaţie şi identitate* este prefaţată de reputatul profesor universitar doctor Constantin Cucoş, care apreciază că "lucrarea de faţă, chiar dacă este de pedagogie, excede graniţele unei chemări epistemologice strict disciplinare, răspunzând şi la întrebări de natură mult mai căutătoare, răzbătătoare, profunde, mai ales că are şi valoare de diagnosticare a unei stări de spirit, a unei poziţionări naţionale, culturale, spirituale."

În încheiere: Lucrarea *Educaţie şi identitate* este o pledoarie explicită atât pentru proiectarea şi realizarea unei educaţii identitare în învăţământul din R. Moldova, cât şi pentru integrarea naţională, culturală şi educaţională a celor două spaţii istorice româneşti, argumentul final al profesorului-cercetător Vlad Pâslaru fiind formulat astfel: „fiecare autor este el însuşi o finalitate a educaţiei primite, cât şi o entitate *sui generis*, deci are dreptul la o opţiune chiar şi în abordarea ştiinţifică a fenomenelor educaţiei" [p. 194].

Salutăm apariţia lucrării date, îl felicităm pe domnul profesor Vlad Pâslaru cu această nouă realizare ştiinţifică, ne bucurăm că rămâne ancorat în soluţionarea problemelor educaţiei, îndemnăm cercetătorii şi pedagogii să studieze această carte, iar pe autor – să nu abdice nicicând de la misiunea sa – aceea de a fi *farul călăuzitor* în reconstrucţia identitară şi edificarea plenară a învăţământului din R. Moldova în contextul culturii naţionale spre a se reintegra în cea europeană.

With funding from
Austrian Development Cooperation
MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL
shiftedu

Shift Edu: formare pentru proiectarea utilizării sălilor de învățare

Ultimul program de formare Shift Edu vine întrucâtva să ”încununeze opera” proiectului în ceea ce privește modernizarea a 6 spații de studiu prin înzestrarea acestora cu mobilier și echipamente necesare realizării procesului educațional cu utilizarea TIC, precum și a învățării centrate pe elev. Desfășurat în perioada 15-17 februarie, online, acesta a întrunit manageri și cadre didactice din instituțiile beneficiare, pentru o inițiere în valorificarea la capacitate maximă a sălilor nou create.

Având drept finalitate cunoașterea și aplicarea de către cursanți a metodelor participative cu utilizarea echipamentului și a mobilierului din dotare, precum și a instrumentelor care să asigure exploatare rațională a spațiului, trainingul și-a propus să familiarizeze participanții cu: tendințele moderne de amenajare a sălilor de studiu; standardul de competență profesională a cadrelor didactice cu privire la mediul de învățare și ergonomia sălilor de clasă; strategii activ-participative de predare; utilizarea arsenalului digital în instruirea offline și online.

Cele 10 sesiuni, moderate de Valeriu GORINCIOI, s-au axat pe abordarea unui spectru vast de subiecte: *Mediul de învățare: dimensiunile ergonomică, psihologică, socială și inovatoare; Gândirea critică și tehnici de dezvoltare a acesteia; Cadrul ERRE: repere conceptuale și strategii de aplicare în condițiile învățării hibride; Avantajele și limitele învățării prin cooperare în condițiile învățării online și offline; Serviciile, instrumentele și resursele educaționale, inclusiv RED, utilizate în sala de clasă și la distanță; Învățarea prin cooperare; Exercițiul democratic și dezbaterea* etc. Un accent deosebit a fost pus pe **proiectarea procesului instructiv-educativ**.

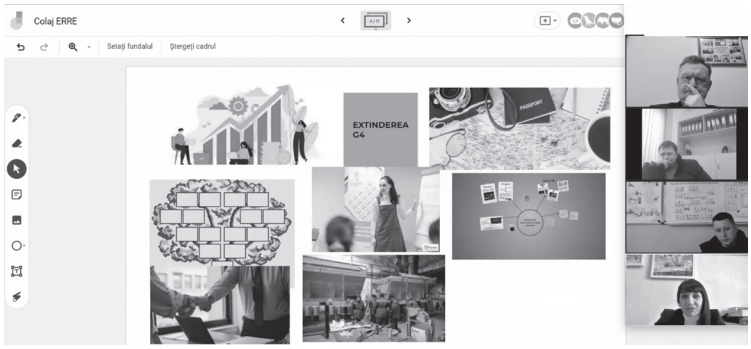
Activitatea, una utilă, realizată într-o atmosferă caldă, cu participarea unui grup creativ, orientată spre identificarea de soluții pentru folosirea chibzuită a celor 6 săli modernizate cu susținerea proiectului Shift Edu, a fost bogată în exerciții, simulări, activități individuale și în grup, având drept scop însușirea și testarea unor mijloace indispensabile organizării optime a lucrului în școală.

Produsul cu care se vor prezenta cursanții la activitatea de follow-up va fi un plan de întrebuințare a spațiului de învățare nou. Acesta trebuie să răspundă documentelor și prioritățiilor instituției, să fie elaborat în colaborare cu colectivul profesoral și aprobat de organul de conducere al instituției, urmând să fie inclus în Planul de dezvoltare strategică a instituției.

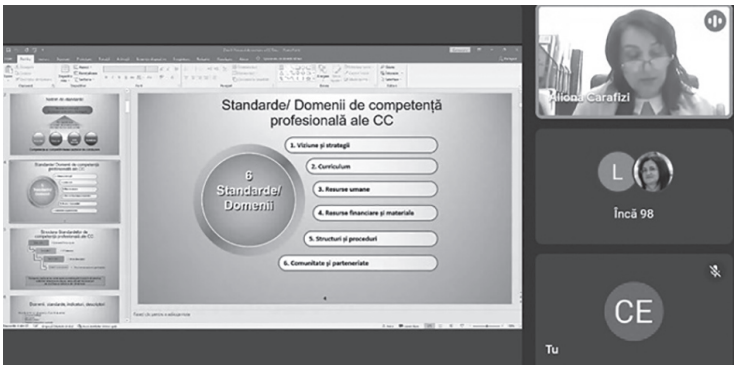
Documentul trebuie să răspundă unor criterii riguroase, printre care: să conțină o statistică a elevilor din școală și a celor ce vor beneficia de sala de învățare, inclusiv cu CES; să cuprindă un orar al lecțiilor care vor fi organizate aici, cu indicarea disciplinelor; să includă un calendar al activităților programate pentru perioada martie-mai 2022.

Acest plan are menirea de a permite cât mai multor profesori și elevi să se folosească de sălile modernizate pentru activități curriculare și extracurriculare și să valorifice eficient echipamentele digitale.

Mariana VATAMANU



Management de calitate pentru calitate în educație



Noutatea procesului de evaluare a instituțiilor de învățământ general și a cadrelor de conducere, în baza metodologiilor recent aprobate, constă în faptul de a-i acorda o doză considerabilă de încredere instituției și angajaților ei, întru amplificarea funcționalității și a competitivității organizaționale. Astfel, evaluarea capătă o altă semnificație, valențe suplimentare, însemnând susținere, ajutor metodic, căutare de soluții, ofertă de ameliorare, deschidere de perspective, demers de asigurare a calității etc. Transpunerea acestei abordări în practică reclamă din partea managerilor din învățământ o schimbare de atitudine și de mentalitate față de procesul de conducere, noi competențe.

În acest context, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a lansat cursul de formare continuă *Evaluarea calității în învățământul general*, acreditat de Agenția de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (deciziile Consiliului de conducere nr. 35, 36, 37, 38 din 30 iulie 2021 *Cu privire la rezultatele evaluării externe a calității programului de formare profesională continuă*) și aprobat prin ordinul nr. 1095 din 03.08.2021 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, emis în temeiul art. 123 (alin. 4) din Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014.

Valoarea cursului rezidă în cererea sporită, din partea conducătorilor de grădinițe, școli și centre de creație, privind elucidarea aspectelor metodologice de evaluare a calității serviciilor educaționale prestate în învățământul general. Obiectul studiului acestui curs îl reprezintă componentele managementului calității educației; perspectivele de asigurare a calității procesului de învățământ; abilitatea de a elabora eficient și valorizant raportul de activitate al instituției/al cadrului de conducere; obiectivele, baza metodologică, procedura de organizare și desfășurare a procesului de evaluare a cadrelor de conducere, dar și instrumentele aferente acestui proces.

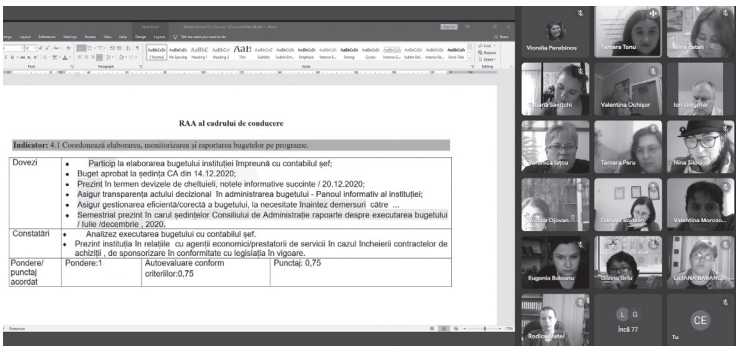
Astfel, în perioada 9, 11, 16, 18 februarie, de acest curs au beneficiat circa 200 de manageri de grădinițe, gimnazii și licee, dar și reprezentanți ai direcțiilor de învățământ. Instruirea, realizată cu utilizarea platformei Google Classroom, a fost facilitată de formatoarele Tamara TONU, Lucia ARGINT, Cezara POPEL și Olga TARLEV.

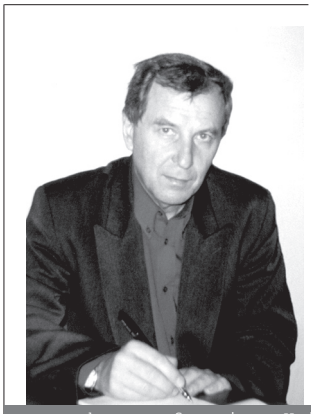
Fiecare dintre cele trei module (*Repere conceptuale în evaluarea instituțiilor și a cadrelor de conducere din învățământul general, Procesul de evaluare a instituțiilor de învățământ general. Aplicarea instrumentelor de evaluare a instituțiilor, Procesul de evaluare a cadrelor de conducere din instituțiile de învățământ general. Aplicarea instrumentelor de evaluare a cadrelor de conducere*) s-a încheiat cu activități de follow-up, în cadrul cărora cursanții și-au prezentat temele de casă. Instruirea s-a axat pe un suport teoretic consistent, dar și pe un șir de exerciții, participanții realizând teste formative, completând grile cu dovezi și constatări pentru indicatori din diferite standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general, precum și o secvență de raport anual de activitate a cadrului de conducere etc.

Cursul vine în sprijinul echipelor de conducere în vederea dezvoltării competențelor manageriale, pentru alinierea acestora la cerințele de calitate din învățământ, în acord cu prevederile Standardelor de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general și ale Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, dar și cu ale standardelor europene din domeniu.

Pentru mai multe detalii privind participarea la program, doritorii sunt invitați să acceseze site-ul C. E. PRO DIDACTICA: www.prodidactica.md.

Mariana VATAMANU





Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Educație și identitate

37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.6226389

Rezumat: *Conceptele* ***educație*** *și* ***identitate*** *definesc o realitate diferită la nivel de conținut reflectat și de tip de cunoaștere promovat epistemologic. Asocierea lor solicită evidențierea dimensiunilor specifice, pedagogice și psihologice, abordate din perspectivă distinctă, dar și complementară. În plan pedagogic, conexiunea dintre educație și identitate evidențiază importanța procesului de formare/autoformare a conștiinței de sine a educatului (elevului), premisă pedagogică și psihologică a realizării saltului calitativ de la educație la autoeducație – direcție principală de dezvoltare a educației în societatea postmodernă (contemporană), bazată pe cunoaștere.*

Cuvinte-cheie: *educație, identitate, conștiință, conștiință de sine, autoeducație.*

Abstract: *The two concepts define a different reality in terms of reflected content and type of knowledge, promoted epistemologically. Their association requires highlighting their specific dimensions, pedagogical and psychological, as approached from a distinct as well as complimentary perspective. Pedagogically, the connection between education and identity highlights the importance of the formation/self-formation of a learner's (student's) self-consciousness, as the pedagogical and psychological premise for achieving the qualitative leap from education to self-education – the main direction of education development in postmodern (contemporary) knowledge-based society.*

Keywords: *education, identity, consciousness, self-awareness, self-education.*

Asocierea dintre *educație* și *identitate* solicită evidențierea specificului celor două concepte, realizată din perspectiva conținutului reflectat (pedagogic, psihologic) și a tipului de cunoaștere promovat. Dificultățile sunt generate tocmai de specificul conceptelor date, construite epistemologic la nivel de concept fundamental – ***educația*** și de concept operațional – ***identitatea*** (naturală, psihologică, socială, culturală/axiologică), ca produs al evoluției *conștiinței de sine* și al *eului*, structurat fizic, psihosocial și cultural-axiologic.

În limitele acestor condiții epistemologice, de ordin denotativ, dar și prescriptiv și pragmatic, vom putea sesiza conexiunea dintre procesul de formare și dezvoltare psihică a conștiinței de sine a educatului, care asigură dobândirea *identității* prin contribuția *eului autoevaluat* și *autoeducație* ca direcție de evoluție calitativă a educației, probată prin capacitatea educatului de a deveni propriul său educator [5, p. 580; 6, pp. 114, 115; 2, pp. 166-169].

Educația, în calitate de concept pedagogic fundamental, definește și analizează obiectul de studiu specific al pedagogiei, la nivel general (ansamblul de activități pedagogice organizate formal și nonformal și de influențe pedagogice neorganizate, realizate informal), abstract (funcția centrală de formare-dezvoltare permanentă a educatului pentru integrarea sa în societate) și stabil (structura de bază necesară, asigurată prin corelația educator – educat), ordonat normativ (prin axiomele, legile și principiile educației), consolidat și perfecționat metodologic (pragmatic) în condiții de cercetare pedagogică fundamentală și operațională.

Identitatea, în calitate de concept psihologic operațional, definește și analizează procesul de conștientizare a „sentimentelor de apartenență ale *sinelui* (la familie, țară, popor, cultură, etnie, ideologie, grup profesoral etc.)". Realizarea sa ca „structură psihică" (G.W. Allport) presupune: a) „constituirea *simțului eului corporal*, a *sentimentului identității*, a *respectului față de sine*, a *eului* psihic, a *imaginii eului*, a reacțiilor raționale ale eului, a efortului personal centrat" [1,

pp. 348-349]; b) clarificarea raporturilor dintre *conștiință* (ca dimensiune fundamentală a psihicului uman), *eul ca nucleu al personalității*, produs al *conștiinței de sine,* „personalitatea, mai largă decât conștiința" (prin trăsăturile generale – temperament, aptitudini, caracter, creativitate, dependente și de inconștient și subconștient), organismul care este mai larg decât personalitatea" [1, p. 119].

Identitatea definește, astfel, procesul de dobândire a conștiinței de sine a personalității deschise spre toate resursele sistemului psihic, existente sau latente în plan inconștient și subconștient, exprimate prin trăsăturile sale generale (temperament, aptitudini, caracter, creativitate). Mecanismele care explică identitatea educatului în contextul procesului de învățământ presupun înțelegerea complexității sistemului psihic, obiectivat, în dinamica sa, la niveluri verticale, care exprimă: (1) *inconștientul* – a) individual (studiat de Freud) primar (tendințele/pulsiunile și instinctele de supraviețuire și echilibrare fiziologică a organismului) și secundar (autocenzura cu rol de reglare socioculturală a tendințelor primare); b) colectiv (studiat de Adler); (2) *subconștientul* – memoria de lungă durată, neantrenată imediat la nivelul conștiinței, dar care poate fi conștientizată în situații adecvate; include: informații, amintiri, obișnuințe, ticuri, automatisme – aflate în stare latentă; asigură continuitatea în timp a *eului*; permite conștiinței să realizeze integrarea trecutului, prezentului și viitorului, sub semnul identității de sine [4, p. 82]; (3) *conștientul* – nivel calitativ superior al organizării psihice, cu funcție de adaptare socială, realizată prin „emergența integrativă ireductibilă" și dezvoltarea/autodezvoltarea complexă a structurilor sale specifice (cognitive, afectiv-motivaționale, volitiv-caracteriale) angajată în: a) delimitarea *subiect – obiect* (*eu – lume*); b) orientarea spre *un scop* al activității psihice (joc, învățare, muncă și creație); c) *atribuirea de semnificații* activității prin resursele limbajului intern; d) „afirmarea *entității* și ***identității*** *eului* prin crearea și menținerea controlului asupra orizontului temporar" [Ibidem, p. 84]; e) evoluția *eului* (fizic/spațial, psihologic/temporal; social/cultural, axiologic), în condiții de structurare a *conștiinței de sine*, după 16-18 ani, care susțin definitivarea statutului social al persoanei, cu deschideri multiple (comunitare, profesionale, civice, spirituale etc.), extinse și intensificate pe la 30 de ani.

Identitatea conștientizată, la nivel psihic superior, constituie astfel „un indicator complex", probat prin *identitatea eului* (cine sunt?), care susține orientarea: a) personală (fizică, spațială și temporală, biografică și autobiografică); b) socială (comunitară, civică, economică); c) culturală, bazată pe interpretarea axiologică a evenimentelor, creațiilor umane etc. [Ibidem, p. 88]; d) managerială (autoorganizare și autoguvernare, perfectibile prin capacitățile limbajului intern, în condiții de conexiune inversă internă, de reglare/autoreglare, respectiv de evaluare/autoevaluare permanentă [Ibidem, pp. 82-101].

Dobândirea identității este dependentă de calitatea procesului de formare a conștiinței de sine. În cadrul acestui proces, „constituirea *eului-subiect* este secondată de apariția sentimentului de *identitate,* care dinamizează „memoria și raționamentul despre noi înșine" la nivelul relației caracteriale optime dintre conștiința de sine și conștiința lumii obiective". Ea este determinată de calitatea curriculumului școlar, construit prin valorificarea pedagogică a produselor superioare ale culturii umane, validate social-istoric (arta, religia și filosofia, științele, tehnologia, ca știință și artă aplicată). Calitatea curriculumului școlar constituie o cerință normativă axiomatică, în măsura în care „din punct de vedere genetic, dezvoltarea conștiinței lumii obiective precede și devansează ca ritm și amplitudine apariția și dezvoltarea conștiinței de sine" [Ibidem, p. 96].

Conștiința de sine concentrează resursele *eului* „constituit în persoană prin autoconstrucția propriului sistem de valori", interiorizat cognitiv și afectiv „în dezvoltarea sa istorică". Identitatea persoanei este dobândită, astfel, în procesul de valorificare a *eului* care reprezintă: a) „forma reflexivă a conștiinței despre sine în conștiința despre altul"; b) „*superconștiința*", care susține *sistemul valoric de integrare a întregii experiențe trecute*" [3, p. 50, subl. ns.]. În acest context, *eul*, conceput în „sens diferit de cel utilizat în psihanaliză, desemnează chintesența întregului proces de devenire și integrare a personalității" [5, p. 579]. Dinamica sa reflectă complexitatea vieții psihice, inclusiv la niveluri de profunzime proprii inconștientului (individual și colectiv) și subconștientului (care asigură „continuitatea în timp a *eului*") [4, p. 82].

Construcția și organizarea *eului*, pe tot parcursul școlarității, conturează linia de continuitate între educație și autoeducație, în condițiile în care elevul devine conștient de identitatea persoanei sale. Analiza psihologică are în vedere ontogeneza și dinamica *eului* [3, pp. 290-313]. Analiza pedagogică va evidenția premisele psihologice și sociale necesare pentru realizarea saltului de la educație la autoeducație [2, pp. 167-169].

I. ***Ontogeneza eului*** este realizată prin „maturarea funcțiilor psihice", în mod special a limbajului, care „prin formele sale succesive asigură integrarea acestora până la nivelul unor forme superioare semnificative pentru ceea ce reprezintă „persoana sau caracterul". Procesul este realizat pe parcursul îndeplinirii a patru obiective cu impact pedagogic major, care vizează: *formarea eului ca subiect al cunoașterii*; *constituirea lumii eului*; *conceperea personajului*; *autonomia caracterului* [3, pp. 291-301].

1. *Formarea eului ca subiect al cunoașterii*, inițiată prin „conștientizarea schemei corporale", este realizată în timp prin propria gândire, exersată de la mica școlaritate, odată cu vârsta rațiunii (a operațiilor intelectuale concrete, după 6-7 ani). Prin construcție logică, „*eul* instituindu-se singur ca obiect al cunoașterii, intrând în însăși cunoașterea subiectului, confirmă capacitatea educatului (școlarului mic) de „a deveni o ființă rațională" [Ibidem, pp. 296-297].

2. *Constituirea lumii eului* este realizată prin „gândire, sentimente și credințe" necesare în procesul de asimilare a lumii reale, într-un moment al istoriei subiectului (elevul aflat în căutarea identității sale) controversat, situat „între copilărie și pubertate". Logica afectivă, încă predominantă, „creează un abis între exigențele raționale construite de *eu* și dorința sa perpetuă de a dejuca aceste cerințe" [Ibidem, p. 298].

3. *Conceperea personajului*, asociată cu istoria preado-

lescenței și a adolescenței, este marcată de „o criză a pubertății”, care poate fi rezolvată în condiții de identificare a dimensiunilor propriei existențe: a) afectivă, cu acceptarea limitelor sale fizice (somatice), psihice (aptitudinale și atitudinale); b) socială, cu asumarea unor opțiuni școlare și profesionale, comunitare, civice, politice, spirituale etc., spre 16-18 ani, „vârsta vocației și a idealismului” [Ibidem, pp. 299-300].

4. *Autonomia caracterului* „nu este un dat”, constituind „dimpotrivă, produsul elaborărilor succesive ale autoconstrucției, care nu poate fi descrisă doar ca o simplă fază a unei autoconstrucții bazale a *eului*”. La acest nivel superior, de structură de dezvoltare a personalității, „unitatea caracteristică a omului se evidențiază în originalitatea sa, prin capacitatea de raportare optimă la realitatea obiectivă – prin „conștiința lumii obiective” – și subiectivă, realizată prin resursele pe care le oferă „conștiința de sine”.

Din perspectivă *ontogenetică*, *înstăpânirea de sine* are *un caracter dobândit*, **nu** dat” care anunță istoria persoanei, de la vârsta rațiunii (7 ani) la etapa „stabilirii statutului personal” (după 14 ani), cu deschideri spre zona deciziilor, care confirmă identitatea la nivel de orientare școlară, profesională și socială. În această dinamică, „maturarea caracterului se instituie nu la începutul, ci la sfârșitul ontogenezei *eului*”. Conștiința de sine dobândită „adaugă succesiunii experiențelor o dimensiune diacronică prin care „*eul* se fundează și se prezintă ca o organizare sistematică a subiectului în lumea sa [3, pp. 300-301].

II. ***Dinamica eului*** confirmă funcția generală a *eului* de identificare a valorilor culturale ale persoanei (integrate caracterial), care determină structura acestuia: *bazală*, sincronică, obiectivată în câmpul psihologic al actualității, prin care subiectul dovedește că este conștient de ceva (de experiența trăită); *diacronică*, prin care subiectul este conștient de a fi cineva (persoana, caracterul), „transcende experiența personală” la nivel de conștiință de sine, care reflectă axa valorilor *eului* (unifică direcția sistematică a eului) și istoricitatea *eului* (dimensiunea mnezică a *eului*, conține valori și reține sensul lor major). În această perspectivă, trebuie analizate: *axa și traiectoria logică a eului; istoricitatea eului; istoria personală; relația de reciprocitate și de subordonare între eul persoanei și câmpul conștiinței* [3, pp. 302-313].

1. *Axa și traiectoria logică a eului* fixează dimensiunea lui diacronică, care asigură direcția de evoluție a persoanei, conștientă de identitatea sa, ca „*vector* al *temporalității*” *subiectului conștient de sine*. În această perspectivă, funcția generală a *eului* constă în regândirea permanentă a proiectului persoanei (consolidat caracterial), reflectată la nivelul structurii *eului*: a) sincronică (actualitatea trăirilor); b) diacronică (angajată implicit, prin *eul fizic/spațial, psihic/temporal, social/axiologic*), necesară pentru „construcția lumii obiective și subiective (*eul vocațional*). Deci **identitatea** ca produs al educației de calitate superioară implică „obiectivarea *eului* în caracter, cel mai înalt grad al personalizării” subiectului; atingerea nivelului „cel mai înalt al arhitecturii *eului*, la care caracterul și istoria sa se confundă” [3, p. 305].

2. *Istoricitatea eului* are ca funcție generală „devenirea” caracterului, care se construiește din originalitatea evenimentelor existenței individuale. *Structura eului*, determinată istoric, implică legătura existentă între *actualitatea sincronică a câmpului psihologic* și *evoluția diacronică a temporalității persoanei*. În această perspectivă, „istoria personală”, marcată printr-o desfășurare de evenimente semnificative, este „încorporată în ființa *eului*” prin *memorie,* care susține și consolidează permanent *conștiința de sine*/*identitatea subiectului* [Ibidem, pp. 309-311].

3. *Istoria personală* are ca funcție generală conștientizarea identității personale. La acest nivel, *eul* reprezintă: a) succesiunea temporală a evenimentelor sau a experiențelor sale” (proiecte, amintiri, acțiuni); b) activitățile raportate la „dimensiunea fundamentală a identității personale”, care nu este impusă din afară, ci constituie „o integrare de valori proprii”. Structura sa temporală asigură coeziunea și omogenitatea istoriei/identității personale obiectivată la nivelul evoluției necesare de la *eul primar* (simplu, corporal, spațial) la *eul complex* – psihic, social, cultural, axiologic – *eul* care „devine permanent” și își produce destinul [Ibidem, p. 311].

4. *Relația de reciprocitate* și de *subordonare între eul persoanei* (*caracterul*) și *câmpul conștiinței* susține construcția persoanei. *Eul* reprezintă dimensiunea superioară a conștiinței, care asigură, la nivel caracterial, optimizarea relațiilor persoanei/personalității cu lumea și cu sine. La acest nivel, „*Eul* transcende experiența prin valorile încorporate în sistemul propriu. Este zona în care identitatea persoanei permite valorificarea „câmpului conștiinței, condiția necesară, dar nu suficientă a formării *eului*”, formare dependentă de calitatea educației, dezvoltată în perspectiva educației permanente și a autoeducației [Ibidem, pp. 311-313].

În plan pedagogic, conexiunea dintre educație și identitate evidențiază importanța procesului de formare/autoformare a conștiinței de sine a educatului (elevului), care susține „manifestarea integrală a *eului*”. Realizarea sa, ca premisă psihologică a autoeducației, are în vedere toate cele trei componente intercorelate și reciproc integrate: *eul corporal* (imaginea valorizantă a mediului intern al organismului), *eul psihologic* (imaginea despre propria organizare psihică, trăirile afective, motivația – nevoia de autorealizare, de autoperfecționare, voința de acțiune etc.) și *eul social* (imaginea despre locul și rolul propriu în societate, sistemul valorilor sociale interiorizate, motivele de statut, sentimentele sociale, voința de interacțiune și integrare socială) [5, p. 580].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Vol. I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Ey H. Conștiința. București: Științifică, 1998.
4. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. I. București: Editura Fundației *România de Mâine*, 2000.
5. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. II. București: Editura Fundației *România de Mâine*, 2000.
6. Zlate M. Eul și personalitatea. Ediția a II-a. București: Trei, 1999.