Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (98), 2016

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
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-CIOCANU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 800 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un 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: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Constantin CUCOŞ
Mai e nevoie de o educaţie pentru valorile identitare?
(Is there a need for an education for identity values?) 2
Adela SCUTARU-GUŢU
Educaţia pentru integrare europeană – un domeniu în educaţia adulţilor?
(Education for European Integration – is it an area for Adult Education?) 3

EX CATHEDRA

Gabriel ALBU
Autosuficienţa, obstacol în calea autoeducaţiei
(Self-sufficiency – an obstacle in the way of self-education) 9
Petro KENDZOR
The role of the multicultural component of teacher training in Ukraine
(Rolul componentei multiculturale în formarea profesorilor în Ucraina) 14
Olga ALCAZ
Model de implementare a învăţământului centrat pe necesităţile elevului în şcoala profesional tehnică
(Implementation model of education centered on student needs in technical vocational school) 18

CUVÎNT, LIMBĂ, COMINICARE

Emilia SLAVENSCHI
Valorificarea potenţialului unităţilor paremiologice în gimnaziu
(Harnessing the potential of paremiological units during the gymnasium level) 22
Larisa PLĂMĂDEALĂ
Basmul – un text fundamental în formarea cititorului
(Fairy tale – a fundamental text for the formation of the reader) 28

EDUCAȚIE DE GEN

Loretta HANDRABURA
Dilemele „secretarului de stat" şi „secretarei", dar şi ale „spălătoresei lenjerie" şi „şefului spălătorie". Despre şanse egale, tratament nediscriminatoriu şi conservatorism lingvistic
(Dilemmas of "state secretary" and "secretary" and a "washerwoman underwear" and "head laundry". About equal opportunities, non-discriminatory treatment and linguistic conservatism) 33

EXERCITO, ERGO SUM

Maria Eliza DULAMĂ
Sensibilizare şi expresie culturală în activităţile de învăţare la geografie
(Cultural awareness and expression in learning activities at geography lessons) 38
Eugenia NEGRU
Valorificarea interdisciplinarităţii istorie-geografie în activităţile nonformale: excursia şcolară
(Harnessing the interdisciplinarity of geography-history in non-formal activities: school trip) 44
Adina Florica NICOLAE
Educational policies for European Integration. Developing equality among students
(Politici educaţionale pentru integrare europeană. Educarea egalităţii la elevi) 49

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Certificarea cadrelor didactice în domeniul educaţiei pentru integrare europeană
(Teacher's certification in the field of education for European Integration) 51
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Învăţătorii de pe ambele maluri ale Nistrului continuă să înveţe cum să educe mai eficient cultura bunei vecinătăţi
(Teachers on both sides of Dniester river continue to learn how to teach the culture of a good neighborhood in a more efficient way) 52
Lilia NAHABA
Program de formare pentru profesorii interesați de predarea disciplinei opționale *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*
(Training program for teachers interested in teaching the optional subject *Education for gender equity and equal opportunities*) 53

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educaţie pentru integrare europeană
(Education for European Integration) 54

Mai e nevoie de o educație pentru valorile identitare?



Constantin **CUCOȘ**

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

Într-o lume bulversată din punct de vedere valoric, educația trebuie să asigure o formare a persoanei spre un ax care îi dă răspunsuri și sens la marile întrebări existențiale, în concordanță cu repere care să conducă la o constanță și securitate psiho-comportamentală. În lipsa acestui orizont pot surveni dislocări, indeterminări interioare în ce privește construcția identității. Important este ca această formare să ia în calcul reperele proxime, relieful cultural al comunității din care face parte, ceea ce îl definește ca individ și apartenență la o anumită formă de sociabilitate. E foarte important ca un dispozitiv de formare să asigure atît o intrare a persoanei în cultura proprie, dar și raportare convenabilă la spiritualitatea celorlalți, a celor cu care individul intră în relație sau conviețuiește la un moment dat. Educația presupune multireferențialitate, adică o simultaneitate sau corelativitate în ce privește absorbția stimulilor culturali: după ce ți-ai apropriat propriul referent cultural, e bine să tragi cu ochiul la ce este în jur. A neglija sau minimaliza unul dintre acești poli poate conduce fie la o închidere etno-centristă, păguboasă, fie la o pulverizare a persoanei într-un spectru valoric în care totul este ambiguu, imprecis, indecis.

Din păcate, strategiile intervenționiste, de formare a persoanei, nu pornesc întotdeauna de la oameni concreți, cu nevoi sau apartenențe spirituale bine precizate. Pedagogia pe care o profesăm, ca teorie despre fenomenul educațional, este gîndită și „calibrată" la situații generice, universal-valabile, previzibile, în care se elimină particularul, accidentalul, unicitatea. Din această cauză, ea are un caracter relativ abstract (ca orice știință, de altfel), neizbutind să dea răspunsuri convenabile la ceea ce este specific, atipic, nonstandard, ce iese dintr-un model sau tipar. Or, se știe prea bine că educația, prin multiplele ei fațete acționale, procesuale, presupune particularizare, contextualizare, luare în calcul a situațiilor concrete, date, ultime. Într-un fel apare descris copilul într-un manual de pedagogie sau de psihologia educației, altfel se manifestă ca atare într-o sală de clasă. Una dintre variabilele ce trebuie vizată este cea dată de apartenența culturală a educatului la o anumită identitate spirituală, la un topos cultural ce se caracterizează tocmai prin particularitate și unicitate. Procesul formativ, dincolo de introducerea în universalitatea cunoașterii, presupune și o conexiune în cunoștință de cauză la perimetrul valoric al comunității din care persoana face parte. De aceea, este bine să reflectăm la degajarea unor posibile piste strategice și de bune practici și în acest sens.

Topica interculturalității, atît de mult clamată în ultimele decenii, nu este încă „stabilizată" din punct de vedere epistemologic, ideatic, practic. Dacă inițial ea a fost imediat și cu larghețe îmbrățișată și adoptată, astăzi, după multiple derapaje în plan sociocomunitar (unul fiind ilustrat de teribilele atentate din ultima vreme, în care componenta cultural-spirituală ar fi fost unul dintre factorii motorii), discursul asupra multi- și inter-culturalității s-a mai moderat, s-a mai subțiat, nelipsind, desigur, și atitudini extreme, de punere la zid, de condamnare, de eliminare a acestei filozofii educaționale. O perspectivă critic-constructivă poate revitaliza orice periplu teoretic, mai ales că cel cu privire la educație are reverberații în mod evident, imediat, dar și pe termen lung. Ca orice racursiu ideatic, discursul interculturalist s-a ideologizat, devenind, din păcate, un instrument politic sau strategic ce a pierdut sau a neglijat legătura cu substratul umanist și științific al acestei poziționări generoase.

În ce privește educația, credem că interogațiile asupra gestionării apartenențelor multiple din punct de vedere cultural își păstrează temeinicia și necesitatea, dat fiind că în acest spațiu, în mod obiectiv, se vor întîlni purtători cu profiluri culturale diferite, care vor aduce cu ei bagaje ce trebuie să fie percepute, evaluate, valorizate corespunzător. Școala este și un perimetru al întîlnirilor, al „negocierii" valorilor, al concretizării lor în cunoștințe, crezuri, conduite. Aducerea laolaltă a unor persoane presupune o compatibilizare a priori a unor coordonate axiologice (la nivel curricular, dar nu numai), pe care diferiții indivizi sau grupuri le poartă.

Dar acest lucru implică, mai întîi, apropiere și ratașare la propriile repere culturale, simultan cu o minimă poziționare comparativistă în raport cu ce au alții. A propaga un învățămînt maniheist, bazat pe presupoziția (falsă) că „superioritatea" noastră culturală derivă din „inferioritatea" altora, este deosebit de păguboasă, chiar periculoasă. În materie de cultură nu putem opera palmaresuri axiologice. Fiecare perimetru cultural este valoros ca atare, pentru că reprezintă un răspuns particular la realități date.

Așadar, e nevoie de o formare pentru un spațiu valoric particular? Credem că da, pentru că un astfel de mod de vizare a educației îmi asigură conturarea și interiorizarea unei identități prin care mă pot compara cu alții, mă particularizez, mă definesc. Prin diferențiere îmi subliniez specificitatea, și nu printr-o disoluție într-o masă amorfă de gesticulații culturale. În măsura în care îmi conturez ființa, din acest punct de vedere, mă îndrept spre altul, vreau să îl cunosc, să relaționez cu el într-un mod demn, transparent și respectuos.

Educaţia pentru integrare europeană – un domeniu în educaţia adulţilor?



Adela **SCUTARU-GUȚU**

dr., Reprezentanța în R. Moldova a Asociației Germane pentru Educația Adulților (DVV International Moldova)

Rezumat: *Articolul constituie o reflecţie asupra unor aspecte care pot reprezenta relevanţă pentru educaţia în favoarea integrării europene în contextul educaţiei nonformale pentru adulţi. Însuşi conceptul de „educaţie a adulţilor", ca parte a rîvnitei strategii de învăţare pe tot parcursul vieţii în Moldova, nu este deocamdată un fenomen întru totul acceptat în tabloul educaţional al ţării. Educaţia adulţilor este vehiculată la nivel verbal, în practică însă experienţele care au fost dezvoltate, lansate şi susţinute în principal prin eforturile finanţatorilor internaţionali sînt considerate ca fiind nişte apariţii dispersate, mai mult de natura unei străfulgerări de moment decît parte a unui sistem coerent. Să sperăm că Strategia învăţării pe tot parcursul vieţii (Strategia LLL) pentru Moldova, care este actualmente în curs de elaborare, va contribui la unificarea pieselor şi la instituirea unei abordări mai integratoare. Între timp, furnizorii de educaţie nonformală din Moldova pot învăţa de la partenerii lor din democraţiile din UE o serie de experienţe şi truisme verificate: insuficienţa resurselor este aplicabilă chiar şi pentru economiile dezvoltate şi proiectele comunitare presupun întotdeauna un efort susţinut, factorul persuasiunii în atragere de fonduri este la fel de important atît în economiile în tranziţie, cît şi în cele prospere, adevăratele rezultate se produc prin cooperare pe mai multe niveluri şi prin generare de idei creative. Educaţia adulţilor este o zonă în care tradiţia este construită printr-un efort de durată în identificarea domeniilor relevante de învăţare pentru potenţialii clienţi; este, de asemenea, puternic axată pe valori cum ar fi calitatea, relevanţa, aplicabilitatea şi respect pentru experienţa formabilului. Cooperarea între o gamă largă de potenţiali parteneri este mult mai eficientă atunci cînd părţile (în special agenţii de stat) nu îşi asumă rolul de structuri de control, ci se poziţionează ca generatori de soluţii, implementatori participativi, apţi să conlucreze cu actorii din sectorul nonguvernamental.*

***Abstract*:** *Proposed article is a reflection on what aspects might be of relevance in terms of Education for European Integration in the context of non-formal adult education. The very concept of Adult Education, as part of strived-for lifelong learning (LLL) in Moldova is still not very customary in the educational picture of the country. It is perpetuated verbally, but in praxis various experiences that have been developed, piloted and supported mainly through international donor efforts, are still regarded as scattered and are more of a flash-light type than part of any coherent system. Hopefully the Lifelong Strategy for Moldova that is currently being developed will bring pieces together and will contribute to a more integrative approach. In the meantime, Moldovan non-formal education providers can learn from their partners in EU*

democracies a series of experiences and verified truisms: scarcity of resources is applicable even to developed economies and community-based projects are always subject to hard work, persuasion in funding acquisition, multilevel cooperation and generation of creative ideas. Adult Education is an area where tradition is built through sustainable effort in identifying relevant areas of learning for potential customers; it is also strongly built on values like quality, relevance, applicability and respect for the experience of the learner. Cooperation among a wide variety of potential partners is much more effective when parties (especially state agents) disclaim their role of controlling agencies and feel more like solution-generators and doers hand in hand with actors from non-governmental sector.

Keywords: *Education for European Integration, Adult Education, lifelong learning, non-formal education.*

În realităţile adesea suprarealiste în care funcţionăm zi de zi, în care relativitatea lui Einstein devine aproape copleşitoare şi în care *timpul* – ca dimensiune şi resursă – este din ce în ce mai costisitor şi mai puţin disponibil, tot ce ne dorim pare a fi puţin răgaz şi linişte. Probabil, aspiraţia spre pauze este un deziderat al tuturor vîrstelor, dar mai ales al tinerilor din învăţămîntul formal şi al persoanelor implicate în activitatea de muncă – elevii măsoară intervalul dintre vacanţe în weekenduri şi în după-amiezi fără teme, iar adulţii scrutează calendarul pentru eventuale sărbători naţionale şi minivacanţe autorizate. Aducem aceste considerente în atenţie doar ca detaliu de context la un subiect de discuţie care are deja o anumită uzanţă: *învăţarea pe tot parcursul vieţii ca viziune europeană şi aplicare la nivel naţional*. Am afirmat şi cu alte ocazii că sintagma *învăţare pe tot parcursul vieţii* sau echivalentul englezesc al acesteia – *lifelong learning,* exprimat şi prin abrevierea *LLL,* a fost preluată de rînd cu alte expresii de bon-ton proeuropean şi începe a deveni chiar supărătoare prin persistenţa auditivă, dar inconsistenţă de punere în aplicare. Învăţarea la orice vîrstă este *o valoare veritabilă* pentru localnicii de pe palma noastră de pămînt sau un accesoriu verbal, care ne ajută să ieşim din impas atunci cînd ne batem cu pumnul în piept că sîntem europeni? Mai avem nevoie de argumente pentru o atitudine sincer proeuropeană? Ne deosebeşte ceva de felul de a fi al oamenilor crescuţi în democraţiile mai cu vechime de pe continent? Am reuşit deja să ne formăm competenţa de *a fi europeni* şi să ne manifestăm ca semenii noştri din spaţiul comunitar? Propun aici un exerciţiu de introspecţie colectivă în ceea ce sîntem, o scrutare a unor practici europene, să vedem cum ni se potriveşte ţinuta de europeni în materie de educaţie nonformală şi să constatăm ce eventuale ajustări mai trebuie să facem.

În spaţiul nostru, educaţia este, prin tradiţie, oarecum raportată în special la copii şi tineri şi, implicit, la domeniul ei formal: (uneori) grădiniţă – negreşit şcoală – şi, ca încoronare, treptele învăţămîntului superior. Şi învăţămîntul *nonformal* tot la spaţiul şcolar se raportează în temei – la o primă abordare a subiectului mulţi pun semnul egalităţii între educaţia nonformală şi activitatea extracurriculară a tineretului. Cînd vine vorba de adulţi, experienţele de învăţare sînt, de cele mai multe ori, corelate cu perfecţionarea în domeniul profesiunii, recalificare şi alte stagii care asigură performanţa în carieră. Deşi realitatea combate percepţiile învechite, existînd multe opţiuni educaţionale în care adulţii participă nu în scop de creştere profesională, ci pentru o mai bună cunoaştere de sine şi pentru dezvoltarea unor competenţe sociale sau talente personale, aceste implicări nu sînt percepute ca formare. Parţial prin asta se explică cota extrem de mică a respondenţilor din Republica Moldova (1,03%[1], comparativ cu 8,9% media europeană) care cred că participă în activităţi de învăţare. Bineînţeles, lipsa de percepţie publică asupra fenomenelor de educaţie a adulţilor nu este dictată exclusiv de propria experienţă a fiecăruia din noi. Existenţa în Germania sau Danemarca (sau în oricare alt stat din UE) pe durata a peste o sută de ani a reţelelor de instituţii specializate în educaţia nonformală a adulţilor exprimate în aşa-numitele *universităţi populare* (*folk high schools*) reprezintă nu doar o tradiţie, ci şi un factor de influenţare a mentalităţii: oamenii ştiu că acolo se face educaţia adulţilor şi, odată întrebaţi, reacţionează cu ”da” mai curînd decît cu negare sau ezitare.

În Republica Moldova, de la declararea independenţei încoace, s-au acumulat mai multe practici, ce-i drept dispersate, atît teritorial, cît şi temporal, dezvoltate de diverse proiecte internaţionale şi organizaţii comerciale şi nonprofit, dar care sînt percepute ca iniţiative separate, mai mult cu efect de străfulgerare de moment decît de element al unui sistem. Coagularea acestora şi încadrarea lor într-o structură coerentă, acceptată pe larg mai rămîne un deziderat la ora actuală. Poate elaborarea curentă a Strategiei de învăţare pe tot parcursul vieţii (Strategia LLL) pentru Republica Moldova, crearea reţelelor de instituţii cu rol de centre de educaţie a adulţilor şi asigurarea unei interacţiuni sincere între actorii educaţionali va schimba situaţia într-un viitor previzibil. Deocamdată însă, deşi ne dorim a fi membri ai comunităţii europene, împărtăşim cu fermitate ideile în teorie şi manifestăm ezitare la

1 http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/publications_Moldova/studiu_cercetare_EA.pdf

punerea lor în practică.

Pentru ca declaraţiile de mai sus să nu dea impresia de acuze, vom propune cîteva exemple din spaţiul comunitar cu invitaţia să măsurăm pe noi propria noastră funcţionare.

Adesea ne lamentăm de lipsa resurselor naturale, a căror vînzare ar contribui la bunăstarea generală. Însă, pe lîngă faptul că extragerea nemăsurată a resurselor se consideră nocivă pentru mediu şi nu mai e în vogă în statele care au o gîndire ecologică, abundenţa subterană este mai degrabă o excepţie de la regulă decît o permanenţă. Aşa că, din acest punct de vedere, nu pare să fim nedreptăţiţi, ci mai curînd în rînd cu lumea. Şi districtul Cham din Bavaria nemţească este la fel de ”înzestrat” cu bogăţii de adîncuri ca şi noi. Excepţie o fac poate doar spaţiile forestiere mai generoase. Însă, spre deosebire de noi, acum circa 30 de ani, cînd zona părea la un pas de colaps economic, cu şomaj de aproape 40% la sută, cu tineri care emigrau şi cu perspective foarte vagi, localnicii, probabil cei mai vizionari dintre ei, au mizat pe educaţie şi deschidere pentru abordări mai puţin convenţionale. Tinerii nu îşi găseau rostul în şcolile formale – nici o grijă, în decor au apărut diverse unităţi de educaţie nonformală: de exemplu, tradiţionalele VHS (Volkshochschulen – germ.), adică universităţi populare sau centre comunitare de educaţie a adulţilor, care au oferit şi oferă programe personalizate pentru diverse categorii. Uneori, unui vizitator din afară îi poate părea ciudat că, după absolvirea unei şcoli de şofat, o persoană tot nu are curajul să urce la volan, iar acest fapt poate îi periclitează angajarea. Ce face VHS? Fie creează un curs pentru cîţiva beneficiari din aceştia ca să le dezvolte încrederea de sine la volan, fie chiar desemnează un instructor care să stea alături de formabil pentru a face scurte deplasări cu maşina prin oraş pînă acesta prinde la curaj şi începe să funcţioneze firesc. Sau un alt exemplu: creşte numărul persoanelor cu nevoi de îngrijire la domiciliu. Cui să îi încredinţezi această sarcină ca membrul familiei să rămînă în familie, să fie bine îngrijit, iar rudele să îşi poată continua activitatea de muncă? Bineînţeles unei persoane pregătite. Şi dacă şcolile nu fac astfel de pregătiri? Atunci VHS în colaborare cu agenţia forţei de muncă sau cu o altă instituţie (de exemplu, o şcoală medicală sau un centru medical) îşi asumă responsabilitatea elaborării unui curs de *nursing,* adică de îngrijire medicală calificată, după caz îşi certifică absolvenţii şi îi mai ajută să facă legătura cu persoanele care solicită astfel de servicii. Probabil, nu mai este nevoie de argumente în plus despre beneficiul tuturor şi al fiecăruia în acest proces – persoana în îngrijire are parte de atenţie şi asistenţă, familia îşi caută liniştit de propria muncă şi de altă activitate, dar şi infirmiera are un loc de muncă şi o remunerare să se poată întreţine.

Dacă e să privim şi aspectul organizaţional, nu doar cel personal, avem şi aici aspecte oarecum surprinzătoare pentru gîndirea noastră: colaborarea între organizaţii şi între persoane în cadrul organizaţiilor este mult mai puternică decît concurenţa şi competiţia. Bineînţeles, nimeni nu îşi poate imagina că cineva îşi face munca cu delăsare. Pedantismul şi simţul calităţii par a fi înnăscute şi benefice pentru asigurarea calităţii. Şi nu doar în Germania, ci în multe alte state, cel puţin în ţările baltice, cum ar fi Letonia şi Estonia, desprinse din acelaşi trecut URSS-ist ca şi noi. Acolo parcă nici nu e vorba de capitalism, cel puţin nu atît de sălbatic ca prin părţile noastre. Este evident că fiecare îşi apără interesele proprii, însă împărtăşeşte cu deschidere propriile experienţe. Lumea pare să nu aibă frică să genereze idei de proiecte sau să invite la colaborare parteneri dintre cei mai diferiţi – ca nu cumva cineva să profite de munca altcuiva oarecum fraudulos. Fără supărare pentru spaţiul nostru, dar aici gestul de a strînge la piept, figurat vorbind, propriile produse, mai ales intelectuale, este aproape unul emblematic. Să aibă colegii noştri mai multe experienţe pozitive decît dezamăgiri în materie de colaborare? Sau poate au un grad de competenţă profesională atît de temeinică încît orice fraudă nu le poate submina rolul pe piaţă? Sau poate însăşi piaţa serviciilor educaţionale este mai încăpătoare şi mai puţin discriminatorie? Nu ştim cu exactitate care este temeiul, poate toate luate la un loc, însă ne-am dori şi în Republica Moldova mai multă seninătate în fapte şi abordări. Şi multă perseverenţă. Avem şansa de a dezvolta (căci educaţia este un instrument al dezvoltării sociale) o cultură a învăţării ca un bun comun. Probabil, nu vom observa efecte imediate, însă insistenţa ne poate duce la izbîndă. Dacă tot am început acest discurs sub semnul gîndirii lui Einstein, de ce să nu-l mai ascultăm o dată în plus pe autorul teoriei relativităţii: ”Nu e vorba că aş fi atît de deştept, pur şi simplu zăbovesc asupra unei probleme mai mult timp”.

Atunci să mai zăbovim şi noi asupra unor exemplificări. În timpul unor schimburi de opinii şi experienţe cu colegii din vest, am observat că pe specialiştii în educaţie din spaţiul european nu prea îi preocupă ce fel de cursuri oferă: formale, nonformale – de fapt, adesea sînt realizate în cadrul colaborărilor dintre instituţii de stat şi private. În cazul nostru, delimitările sînt oarecum parcă mai importante – cele din învăţămîntul formal sînt luate în serios, cele din cadrul proiectelor sau desfăşurate în afara „şcolilor” de tot calibrul sînt tratate cu suspiciune şi cu aplicare de stigmate: e vorba mai mult de distracţie, nu se face lucru temeinic, nu poate fi recunoscut ca învăţare etc. Colegii din democraţiile

europene sînt chiar nedumeriţi de delimitările pe care noi punem atîta preţ, întrucît ei nu se frămîntă de sînt acestea ”formale-nonformale”, important este să fie relevante, să existe cursanţi motivaţi, care după absolvire să poată pune în uz personal sau comunitar ceea ce au învăţat. Şi nici diplomele sau certificatele de absolvire nu sînt o dilemă – există stagii care presupun certificare (în special cele aplicabile la locul de muncă), iar uneori certificările sînt precedate de unul sau mai multe examene, adesea solide şi riguroase. Alteori, de fapt – de cele mai multe ori, învăţarea se face din plăcere şi dintr-un imbold personal. Poate gravitatea noastră excesivă şi aerul de importanţă îndepărtează oamenii de la carte şi menţin valabilitatea spuselor lui Cantemir de acum cîteva secole despre neîndemnul nostru la carte. Poate în dezvoltarea noastră ca europeni urmează să învăţăm arta descreţirii frunţilor şi a hedonismului intelectual. Părintele relativităţii a formulat încă un gînd care se raportează într-un fel deloc relativ la educaţie, mai ales la cea nonformală: ”Învăţarea trebuie făcută în aşa fel ca să fie percepută ca un dar de valoare, nu ca o datorie grea”.

Probabil, percepţiile trebuie schimbate atît în cazul formabililor, cît şi al formatorilor. Experienţele cele mai recente demonstrează cu prisosinţă că oamenii merg cu plăcere la evenimente unde se simt bine, unde au parte de comunicare, de interacţiune, de experienţe noi. Adulţii ar putea avea ei înşişi amintirea unor experienţe de învăţare traumatizante sau poate „obosesc de şcoală” ducîndu-şi copiii şi nepoţii la învăţătură. Poate dacă învăţarea ar fi desfăşurată în spaţii mai puţin convenţionale, dar confortabile, alternate cu evenimente publice (festivaluri ale învăţării, tîrguri ale diverselor competenţe etc.) şi tragerea la ”carte” ar fi alta? Să fie iarăşi locul dintr-un citat de Einstein? ”Eu niciodată nu-mi dăscălesc discipolii, eu doar încerc să le creez condiţii în care să poată învăţa”. Crearea unor astfel de zone de învăţare ar putea fi costisitoare din punctul de vedere al resurselor şi investiţiilor, dar numai în cazul în care insistăm pe zidirea din talpă a unor centre de educaţie a adulţilor. Dacă însă nu înălţarea şi tencuirea pereţilor ne preocupă, ci dezvoltarea unor servicii noi în spaţii existente este ceea ce ne dorim, atunci lucrurile nu mai sînt atît de complicate. Întrucît prin învăţare dorim, în primul rînd, să scoatem oamenii din impas economic, să îi motivăm să descopere ce pot face – eventual, altceva decît au fost obişnuiţi să facă pînă adineauri pentru a-şi asigura existenţa, unele locuri pot fi îmbunătăţite prin stagii de învăţare. Ca să nu vorbim doar în termeni abstracţi, o comunitate poate să nu aştepte neapărat fonduri din proiecte de modernizare a infrastructurii, ci să facă acest lucru în etape în procesul, de exemplu, de învăţare a unor meserii de finisaje în construcţii sau amenajări de interioare, îmbunătăţind o parte din biblioteca sătească sau o încăpere din casa de cultură, sau un colţ de casă rămasă oarecum neutilizată şi pe care o putem salva de la ruinare. Am văzut acest mod de funcţionare în ţările baltice: deşi accesează fonduri europene – prin eforturi mari de scriere şi implementare de proiecte, letonii şi estonienii nu mizează doar pe interesul finanţatorilor. În perioada dintre proiecte, liderii comunitari din statele Uniunii Europene contează pe sprijinul parţial din bugetele locale (lucru care nu este de la sine înţeles, ci care vine tot din colaborări anterioare şi încredere reciprocă cimentată prin efort comun) şi prin menţinerea şi dezvoltarea unor iniţiative cu adevărat necesare semenilor din comunitate, aceştia din urmă fiind de acord să şi cotizeze pentru cursuri şi acţiuni care sînt cu adevărat necesare. Bineînţeles, acestea sînt perioade de austeritate, de frămîntări şi incertitudine, însă dacă lucrurile se fac cu sinceritate şi cu încredere în valoarea produsului creat, de obicei, opţiuni de finanţare apar. Iar dacă proiectele pornesc din nevoi realmente existente dar nu din acţiuni situaţionale şi adaptare la aşteptările eventualului finanţator, atunci şi mesajul organizaţiei este mai convingător şi mai credibil.

Categoric, educaţia adulţilor, inclusiv educaţia pentru acceptarea valorilor europene, nu se poate face forţat. Adultul este o persoană cu experienţă şi doar valorificarea propriei practici de viaţă, corelată cu aspecte utile pentru dezvoltarea ulterioară pot aduce omul matur într-un spaţiu de învăţare. Şi nici formatorul nu poate să-şi asume rolul de predicator atotştiutor, adultul are nevoie stringentă de a-şi exprima eu-l propriu, de rînd cu a asculta spusele semenilor. Pentru dezvoltarea educaţiei adulţilor avem, aşadar nevoie de *domenii relevante* de învăţare, de *conţinuturi corelate* cu experienţa de viaţă şi de muncă, de *abordări participative* în procesul de învăţare şi, nu în ultimul rînd, de *formatori* pregătiţi, care ar fi facilitatori ai procesului, mai curînd decît instructori, care dau indicaţii. De fapt, într-o formulă de succes în lucrul cu adulţii formatorii integrează toate aspectele enumerate mai sus: fac analize de nevoi de învăţare, propun conţinuturi semnificative pentru participanţi, aleg abordări care ar presupune implicarea şi participarea formabililor. Pare o axiomă, însă în procesul de implementare adesea lucrurile esenţiale se pierd undeva în cotidian. Discutînd cu colegii europeni despre profilul formatorilor, prima caracteristică nominalizată este cea de *bun cunoscător al domeniului*. Întru totul de acord: cunoaşterea temeinică a domeniului de activitate este indiscutabilă; însă pentru spaţiul nostru unde dorim să cultivăm o cultură a învăţării permanente, care abia se întrevede pe fundalul preocupărilor de supravieţuire acerbă, în care motivaţia formabililor trebuie descoperită cu multă sîrguinţă şi scoasă în prim-plan, considerăm că profesionalismul în

domeniul de cunoaştere trebuie neapărat susţinut şi de *empatie*. Formatorul în educaţia non-formală este sortit la *identificare afectivă* cu cel pentru care proiectează şi desfăşoară învăţarea. Specialiştii în andragogie de la Universitatea din Tallinn ne-au mărturisit în cadrul unui stagiu că *omenia*, adică aceeaşi empatie doar exprimată în limbaj mai colocvial, este unul dintre criteriile de admitere la masterat şi doctorat în domeniu, iar seminariile şi lucrările aspiranţilor sînt, de fapt, cercetări sau proiecte practice de natură "*prêt-à-porter*" pentru aplicare imediată. Poate prin empatie învăţăm a face lucrurile aşa cum ne-ar place nouă să ni se ofere. Aplicînd aceste două componente categoric avansăm şi spre alte competenţe dintr-un eventual cod deontologic al formatorului: nu plagiezi, nu citezi sau faci cursuri în bază de materiale preluate neautorizat, nu desconsideri efortul colegului tău şi nu faci decît lucruri de calitate. Apropo de calitate, care este măsurată în lung şi-n lat şi în ţările europene. Calitatea este asigurată *din interior* şi nu corelează, cum se întîmplă uneori în accepţia noastră, cu *controlul* şi nici cu *sancţionarea*. Instituţiile de stat nu au rol implicit de supraveghere, ci de diriguitori de politici pentru crearea unui cadru prielnic. Principalul votant al calităţii este participantul la stagiul de formare. Dacă acesta VINE şi mai ales dacă REVINE la centrul de educaţie, înseamnă că instituţia nu are nevoie de alte acreditări. Bineînţeles, nu sînt excluse certificatele care conţin credite sau alte validări, sînt valabile toate sistemele internaţionale de asigurare a calităţii, iar unii prestatori dezvoltă propriile sisteme de măsurare a nivelului de performanţă. Dar dacă ne dorim neapărat o corelare a conceptului de calitate, atunci este cazul să ne gîndim la *recunoaştere* şi *validare* din partea beneficiarilor şi a *stakeholderilor* (parteneri de proiecte, finanţatori, instituţii comunitare, autorităţi publice locale). Fiecare instituţie de educaţie, inclusiv de educaţie a adulţilor, este responsabilă de calitatea serviciului pe care îl oferă.

În contextul înţelegerii spaţiului european şi promovării valorilor europene, putem învăţa multe şi descoperi reţete ale dezvoltării noastre. Mai menţionez o corelaţie pe care am avut plăcerea să o sesizez împreună cu alţi colegi acum mai puţin de o lună în nordul Letoniei. Pe lîngă plăcerea unei plonjări în istorie şi în spiritul veritabil naţional leton, păstrat parcă nealterat de vreme în orăşelul Cesis şi împrejurimi, revelaţia cea mare a fost o constatare aparent fugitivă, scăpată parcă în treacăt de gazda noastră – o entuziastă a activismului comunitar şi a demersurilor de învăţare nonformală. După ce ne-a convins că autorităţile locale apreciază educaţia pentru toate generaţiile şi alocă resurse pentru menţinerea acestor demersuri fie şi doar în limita de 30-50% din strictul necesar, directoarea centrului de educaţie a adulţilor a articulat şi rostul acestor colaborări fructuoase: facem în aşa fel ca Cesis să fie un loc unde se trăieşte bine, iar educaţia face parte din această bunăstare. Şi în aceeaşi după-amiază încă o constatare cu referire la un alt centru de educaţie a adulţilor, creat în baza unei ferme ecologice, diriguită şi muncită zi de zi de către o familie de gospodari letoni, a căror întreaga suflare parcă promovează armonia cu universul: este *una dintre regiunile cele mai cumsecade* şi *de aceea este şi una dintre cele mai prospere*. Ce frumos ar fi să învăţăm şi noi să devenim prosperi prin cumsecădenie şi corectitudine, iar educaţia făcută cu plăcere şi profesionalism s-o apreciem ca pe un bun care *produce* bunăstare.

Cu regret, asistăm la exodul masiv al oamenilor care încearcă şi reuşesc să-şi afle rostul în afara ţării noastre. Nu pretindem a deţine reţeta împlinirii, însă, după mai multe interacţiuni cu experienţele din spaţiul comunitar european, mai avem nişte sclipiri de încredere în perspectiva învăţării pentru toate vîrstele. Poate să învăţăm de la cei mai statornici europeni să descoperim avantajele locului unde sîntem? Nemţii din Cham ne-au convins că a fi situat la "un capăt de ţară" poate fi un avantaj – aflarea la frontieră cu regiunea Plzen din Cehia nu este o povară, ci o posibilitate de a derula proiecte comune de dezvoltare şi a suplini forţa de muncă, care emigrează din regiune. Nici afluxul de imigranţi din orient nu pare să sperie, ci este mai curînd un prilej să descopere felul de a fi al străinilor din alte culturi, pe care, prin ajutorare de integrare, se creează premise pentru contribuţia nou-veniţilor la bunăstarea ţării în condiţiile îmbătrînirii generale a populaţiei continentului.

Ceea ce mai putem învăţa de la colegii din Europa într-un proces de descoperire de sine, de fapt, este că lucrul bine făcut din prima denotă maturitate şi că nimeni nu este mai autorizat să asigure calitatea decît însuşi producătorul. Nu avem nevoie să pierdem timp, eforturi şi alte resurse pentru a institui posturi de supraveghetori ai calităţii, mai bine să creăm produse de calitate fiecare în domeniul în care se ştie mai bun. Nu hărnicia refacerii repetate a unor drumuri sau construcţii ne poate scoate din impas, ci "lenea" de a face lucrul bun din prima ne poate determina avansarea. Intenţionat am apelat la un exemplu cu drumuri şi alte lucruri făcute cu mîna, pentru a sublinia că în domeniul educaţiei, ca şi în alte arii ale muncii intelectuale, efortul susţinut, de fapt, nu denotă lene, ci perseverenţă şi aspiraţie la calitate. În ţările UE, unde tradiţia perceperii învăţării ca bun de valoare este instituită şi unde parcă confortul este de la sine înţeles ne-am convins că orice instituţie durabilă se întemeiază pe efortul susţinut şi îmbunătăţire continuă. Chiar dacă autorităţile locale susţin în limita maximumului admisibil practicile avansate, de

exemplu, de educaţie nonformală pentru toate vîrstele, liderii organizaţiilor de succes sînt entuziaşti incurabili, cu priviri sclipitoare şi aflaţi mereu în acţiune. Nu există o acalmie a confortului, ci doar căutare neobosită şi plăcerea unor abordări ieşite din tipare.

În cadrul unui eventual curs de integrare europeană poate ne-ar fi de folos şi nişte stagii de încredere şi apreciere reciprocă. La noi, parteneriatele, interacţiunile în reţea par uneori oarecum impuse de instituţiile donatoare externe. Tot fiecare are maximă încredere doar în sine. În ţările din UE am văzut că încrederea în partener poate fi foarte sinceră şi incomparabil mai aducătoare de sinergii decît sîntem obişnuiţi noi. Colaborarea stimulează creşterea mai multor actori comunitari şi conduce spre economie de efort – mai ales din partea instituţiilor de stat, care nu se simt împovărate de responsabilitatea de control şi avizare, ci de identificarea de soluţii de mai bună funcţionare în condiţii de austeritate, care nu se elimină în nicio societate, oricît de prosperă economic ar fi.

Firește, nu ne putem compara cu ţările europene la capitolul venituri – nici pe dimensiunea *viaţă privată* (individ şi familie), nici la nivel comunitar (localitate, organizaţie, instituţie). Însă la o abordare mai subtilă a lucrurilor ne convingem de axioma economiştilor că penuria este un fenomen mult mai general decît pare la prima vedere: comunităţile din spaţiul vestic generează mai multe venituri, dar au şi cheltuieli adesea mai mari decît la noi[2]. Dacă este să ne referim la organizaţii şi instituţii, în pofida oricăror iluzii de acces facil la fonduri şi un mai mare spaţiu de manevră în atragerea acestora pentru activităţi nonprofit – datorită culturii filantropice şi a unui buget de stat mai bănos, realitatea se dovedeşte a fi comparabil de dificilă: concurenţi mulţi, proceduri birocratice, multă muncă de argumentare şi dovada fezabilităţii ideii şi integrităţii instituţiei-solicitante. În fond, aceleaşi probleme, doar într-un cadru de referinţă uşor modificat şi la o altă scară de resurse.

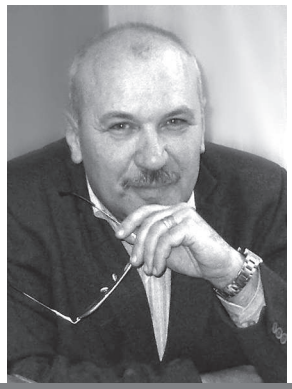
Ceea ce ne dorim, probabil, să învăţăm de la colegii noştri din democraţiile mai cu tradiţie este asumarea libertăţii, care vine întotdeauna la pachet cu responsabilităţi, riscuri şi incertitudini. Crearea unui curs de degustare a vinului ar ieşi din tiparele conceptului nostru de învăţare şi, categoric, nu ar fi o prioritate de finanţare a unei fundaţii educaţionale din vest. Însă poate că acest curs ar trezi interesul şi ar stimula comunicarea între gospodarii-vinificatori. Poate cursul ar deveni un imbold la colaborare şi oamenii s-ar întruni cu de la sine contribuţie fără a aştepta susţinerea donatorilor. Poate s-ar dezvolta nu doar sensibilitatea pentru nuanţare în producerea vinului, ci şi o dorinţă de continuare a învăţării în alte domenii.

Întrerupem aici firul ipotezelor şi lăsăm pe seama iniţiativelor inovatoare generarea de efecte. Cert este că cea mai bună învăţătură pentru integrarea europeană este încercarea temerară şi perseverenţa în identificarea propriului traiect de dezvoltare prin învăţare hedonistă şi neîncetată.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Educaţia europeană a adulţilor în afara UE. Uwe Gartenschlaeger (ed.). Traducere din engleză. Chişinău: Epigraf, 2010.
2. Seria ”Perspective internaţionale în educaţia adulţilor” – IPE 71 – ”Educaţia adulţilor într-o lume a interconexiunilor”. Cooperare în cadrul învăţării pe tot parcursul vieţii pentru dezvoltare durabilă. Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.), Bonn, 2015.
3. Seria ”Perspective internaţionale în educaţia adulţilor” – IPE 75 – ”Agenda 2030: Educaţia şi învăţarea pe tot parcursul vieţii în cadrul Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă” (ediţie în limba engleză)”. Heribert Hinzen şi Sylvia Schmitt (Eds.), Bonn, 2016.
4. Adult Education and Development. Global Citizenship Education. Nr. 82/2015. DVV International, Bonn.
5. Strategia Estoniei de învăţare pe tot parcursul vieţii. https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020.

2 http://www.numbeo.com/cost-of-living/country_result.jsp?country=Moldova



Gabriel **ALBU**
dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze din Ploieşti

Autosuficienţa, obstacol în calea autoeducaţiei

Rezumat**:** *C-o ştim sau nu, că ne place sau nu ne place, sîntem mereu pîndiţi de autosuficienţă. Ea este acea stare (în care tindem să ne complacem) de acceptare docilă, fără să reflectăm sau să ne întrebăm, a ceea ce gîndeşte, crede şi face „lumea", este o stare de automulţumire (adoptată fie din comoditate, fie din aroganţă). Studiul încearcă să arate că autosuficienţa descurajează iniţierea şi desfăşurarea autoeducaţiei, după cum autoeducaţia reprezintă antidotul instalării autosuficienţei. Totodată, studiul încearcă să demonstreze faptul că, spre deosebire de autosuficienţă – prin care ne limităm/descurajăm gîndirea, înţelegerea şi distincţia faptelor –, prin autoeducaţie ne oferim şansa creşterii sufleteşti şi a înnobilării spirituale.*

Abstract: *Whatever we know it or don't, whatever we like it or don't, we are lurked by self-sufficiency. It defines the state (when we tend to indulge ourself) of docile acceptance, without reflection or to wonder what the "world" thinks, believes and does. It is a state of complacency taken either out of laziness or arrogance. The study tries to present that the self-sufficiency discourages self-education initiation and development, as the self-education is the antidote of the self-sufficiency installation. Therewith, the study attempts to show that self-education provides the opportunities of spiritual growth and ennoblement, unlike self-sufficiency that limits/discourages the thinking, understanding and distinguish of facts.*

Keywords: *self-sufficiency, self-education, acceptance, complacency, thinking, spiritual growth.*

INTRODUCERE

O realitate foarte răspîndită printre noi, oamenii, este (şi) autosuficienţa. În educaţie şi în cercetarea ei, nu tratăm (şi cu atît mai puţin, nu analizăm) un atare concept (şi starea pe care el o desemnează). Şi poate că nu am avea nicio legătură (critică, reflexivă) cu el, poate nici nu ne-am apropia de el, dacă nu ne-am apropia cu mai multă atenţie, mai profund şi cu un interes special de conceptul de *autoeducaţie* (şi de starea pe care o desemnează el).

AUTOSUFICIENŢA, CÎTEVA REPERE POSIBILE DE CERCETARE

Pe lîngă interesantele şi încă nestudiatele raporturi ale autoeducaţiei cu dezvoltarea personală, cu abilitatea de observaţie şi autoobservaţie, cu perfecţionarea şi autoperfecţionarea, autoeducaţia poate fi studiată şi în raport cu autosuficienţa.

Pe urmele căutărilor lui Aristocles (plecat la război ca Aristocles şi întors ca Platon), în dialog cu Socrate, R. Riemen (2008) notează că autosuficienţa desemnează starea de *automulţumire*, în care trăim şi în care ne complacem cei mai mulţi dintre noi şi în cea mai mare parte a vieţii noastre (dacă nu, chiar pe întreaga durată a acesteia). Automulţumirea constă în puterea a ceea ce este considerat drept normal, adică a ceea ce *credem* că *trebuie* să fie şi/sau să se întîmple/să aibă loc. Ea ţine de „uşurinţa seducătoare cu care oamenii se acomodează în orice moment la manierisme, opinii şi ordinea prestabilită; ţine de credinţa fermă că totul este cum trebuie să fie". Cultivarea dorinţei de a duce o viaţă lipsită de gînduri – continuă fondatorul şi preşedintele Institutului Nexus –, de a lua totul aşa cum este, de a săvîrşi aşa cum ni se cere sau aşa cum am fost obişnuiţi, „face ca uimirea în legătură cu tot ceea ce există şi întrebările critice să fie considerate nu doar bizare, ci de-a dreptul indezirabile" [*idem*, p. 130].

Marea majoritate a oamenilor trăiesc în cadre conceptuale şi reperele valorice date, îşi urmează impulsul şi cursul vieţii potrivit stării social-axiologice generale, considerînd că nimic şi nimeni nu poate contesta sau (măcar) pune la îndoială statu-quo-ul habitual şi mental existent, împărtăşit de cei din reţeaua socială la care – direct sau indirect – au acces. Ei îşi construiesc atît de impecabil viaţa din certitudini şi din lucruri înţelese de la sine, se lasă seduşi şi duşi de pasiuni şi de dorinţi vremelnice (v. *Lupta cu patimile*, 2015), încît sînt dispuşi „să creadă orice, preferînd să facă asta, decît să gîndească cu mintea lor" [5, p. 130].[1]

La prima vedere, în lumea noastră obişnuită, concretă, rutinieră, copleşitoare şi sufocantă, a vorbi despre gîndirea cu mintea proprie poate părea, dacă nu o ciudăţenie, atunci o insolenţă. Căci, în sinea noastră, toţi credem că gîndim cu propria minte şi că – de fapt – nici nu ar putea fi altfel. La o privire însă mai atentă, ne-am putea da seama că lucrurile nu stau întotdeauna chiar aşa, oricît de mult am crede că ne folosim permanent propria minte şi că produsele ei sînt propriile noastre gînduri.

Invocînd originile cuvîntului (şi detaşîndu-se de sensul lui psihologic), G. Liiceanu (2016) susţine că *a gîndi* se referă la „a evada din preocupările curente în perimetrul cărora se desfăşoară viaţa fiecăruia dintre noi" [p. 26]; ea presupune *a lua pauză, a lua răgaz*, a ieşi în marginea „unuia sau altuia dintre lucrurile care-mi acaparează viaţa", a ne extrage din *lumea lui a face.* Retragerea din lumea preocupărilor curente „ne deschide drumul către starea gîndirii", scrie G. Liiceanu [3, p. 27].

Pe scurt, a gîndi presupune a intra în ceea ce latinii denumeau prin *otium*. Avem de-a face cu acea stare „care rezultă după ce a avut loc despărţirea de orice agitaţie cotidiană şi de gîndire pragmatică ce o însoţeşte" [*idem*, p. 27], este „pur şi simplu faptul de *a sta pe gînduri*" [*ibidem*, s.a.].

În acest context, gîndirea (oţioasă) este locul în care „singura acţiune este gîndirea însăşi, iar singurul efect al acesteia este *înţelegerea*" [*idem*, p. 26, s.a.]. Evadînd din lumea preocupărilor cotidiene, a trecătorului şi a perisabilului, ea – gîndirea (oţioasă) – este *dătătoare de sens*. „Ca fiinţă nevăzută a lucrurilor – notează autorul lucrării *Nebunia de a gîndi cu mintea ta – sensul* este isprava pură a minţii, transmisibilă ca atare şi, la rîndul ei, nemuritoare. Sensul nu are «timp» şi nu se înscrie în timp, ci, în măsura în care trece de la o generaţie la alta, el trăieşte în perpetua lui posteritate" [3, p. 38, s.a.]. Prin urmare, aflăm că – în esenţă – gîndirea (oţioasă) este „capitalul nostru de nemurire" [*idem*, p. 35], sursa noastră de perenitate.

Într-o vreme în care avem de-a face – zicînd precum G. Liiceanu (2016) – cu „jungla spectacolului lumii, a flecărelii neîntrerupte, a prostiilor devastatoare ce guvernează lumea, a modelor şi a «trendurilor»" [p. 11], pare că sîntem puternic expuşi – oricît ar părea de paradoxal – la a nu gîndi cu mintea noastră, pericol devenit iminent. Mai mult, am putea zice că nu numai în aceste lunecoase şi nebuloase vremuri, ci de cînd ne ştim. Autorul bucureştean precizează: „Adevărul e că noi nu gîndim îndeobşte cu gîndurile noastre, cu «primul gînd», şi cu atît mai puţin putem spune că am fi preocupaţi să gîndim ceva «pînă la capăt». Noi, oamenii, gîndim – şi grecii din cetăţile Greciei antice nu făceau excepţie – cu gîndurile tuturor, cu gîndurile tradiţiei sau ale opiniei publice" [*idem*, p. 59].

Cum se vede, autosuficienţa – ca stare de a lua lucrurile aşa cum sînt şi cum ni se prezintă – ne-a caracterizat, cel puţin în spaţiul occidental, pe întreg parcursul existenţei noastre sociale. Ea este produsul gîndirii obişnuite, „gîndirea «medie» a comunităţii", cum o defineşte G. Liiceanu [3, p. 59]; „gîndim în categorii publice şi impersonale" (*ibidem*). Constatăm, aşadar, că putem distinge între gîndirea obişnuită, comună şi gîndirea originală, proprie.

Gîndirea comună este „ghidată de lumea vizibilă din jur, de preocupări cotidiene şi de «afaceri»"; ea saltă, mai mult sau mai puţin coerent, „de la un lucru la altul, urmînd formele unui peisaj extrem de divers. Gîndirea aceasta – precizează autorul *Jurnalului de la Păltiniş* – poate pleca de oriunde şi poate ajunge oriunde". La capătul ei, tot ceea ce poate fi transmis este „o suită de «practici»" [*idem*, p. 63].

În mod curent, marea majoritate a oamenilor iau drept gîndire, în general, şi gîndire proprie, în particular, acest tip de gîndire. Fără niciun dubiu, ei identifică gîndirea cu gîndirea comună. Reflecţiile şi (auto)exigenţele lor conceptuale nu merg mai departe. Gîndirea este pentru a ne descurca în viaţă. Socrate arată că „oamenii iau părelnicia lor drept adevăr"; că sînt contradictorii şi – de fapt – nişte închipuiţi [*idem*, p. 66].

Gîndirea obişnuită este gîndirea subînţelesului, a preluării autosuficiente a datelor, obişnuinţelor şi practicilor existente deja (în care ne-am născut, ne-am format, am crescut şi lucrăm). Ea este (puternic) impregnată de ideologie [*idem*, p. 72]. Ea se mişcă în cercul învăţării şi imitaţiei sociale. „Noi moştenim mereu – menţionează G. Liiceanu (2016) – o lume gata înţeleasă. Mintea care bîjbîie înlăuntrul unui nou efort de înţelegere şi care vrea să rezolve încă o dată, pe cont propriu, ecuaţia lumii apare mereu ca abatere de la un drum deja bătătorit" [p. 84]. În inerentul şi necesarul exerciţiu de înţelegere a realităţii, în care (ne-a fost dat sau ne-am dorit să) trăim, „cei mai mulţi dintre noi înţelegem cu mintea altora, trăim după o stilistică de împrumut şi ne exprimăm în formule moştenite".

1 Aflaţi în starea de autosuficienţă, ne-am putea trezi chiar că a gîndi cu mintea noastră ar putea fi o nebunie (Liiceanu, 2016).

Gîndirea originală, prin căutările şi construcţiile ei, „atacă de fiecare dată *regiunea subînţelesului*" [3, p. 79, s.a.]. Ea este cea care îi diferenţiază cel mai mult pe oameni, „ceea ce – ne avertizează eseistul bucureştean – poate irita, poate stîrni". Începutul şi sensul gîndirii originale este *mirarea.* Ea are în vedere „să atingă *fiinţa lucrurilor de care nimeni nu se miră.* Iar lucrurile de care nimeni nu se mai miră sînt tocmai cele pe care le întîlnim la fiecare pas şi care, prin îndelungata lor frecventare, au căzut direct în subînţeles" [*idem*, p. 77, s.a.]; cu alte cuvinte, acest fel de a gîndi dă aparenţa pe faţă ca aparenţă [*idem*, p. 66] şi sondează ceea ce marea majoritate crede că n-are de ce sonda.

Gîndirea originală este gîndirea care se naşte „inventîndu-şi drumul din mers"; e o gîndire orientată, austeră, sobră [*idem*, p. 63], desprinsă din starea noastră de autosuficienţă cognitiv-spirituală. Ea se iveşte „la capătul unei străduanii mentale", iar ideile produse sînt „carne din spiritul nostru" [*idem*, p. 65]. A ne găsi gîndul propriu înseamnă, potrivit lui G. Liiceanu (2016), a ne stîrni adîncul din noi, înseamnă a intra în pivniţele sinelui nostru. „Gîndirea este stîrnirea adîncului cultivat", notează autorul [*idem*, p. 121].

Într-o asemenea rafinată abordare (culturală), apariţia gîndului propriu este înţeleasă ca „un moment de graţie, este momentul cînd viaţa se închide frumos, venind din adîncul cultivat al omului la propria ei înţelegere de sine" [*idem*, p. 115]. Gîndirea originală înseamnă „imunitatea la orice denaturare a gîndului propriu de către gîndirea de turmă" [*idem*, p. 142)]. Ea este acea gîndire care „nu mai poate fi intoxicată şi abătută de la drumul drept de nicio ideologie a lumii, de nicio propagandă, de nicio manipulare istorică" [*ibidem*].

Gîndirea cu mintea proprie este astfel o gîndire eliberată, dispusă la un dialog cu sine. Pe parcursul acestuia, precizează autorul *Jurnalului de la Păltiniş,* „ne formăm un caracter"; apare „relaţia cu adevărul sau cu falsul vieţii noastre: cu calitatea de mărturisitor, cu răspunderea, cu regretul şi căinţa. Sau, prin anestezierea fiinţei morale din noi, cu nimic din toate acestea" [*idem*, pp. 228-229].

Precum se vede, nu este vorba doar de a gîndi cu mintea proprie, într-un cerc suficient sieşi, ci şi de strînsa legătură cu personalitatea noastră, „cu modul nostru de a trece prin viaţă, de a negocia cu noi şi cu ceilalţi de pe o poziţie fermă, de cum vom putea gîndi sau nu cu *mintea noastră*" [*idem*, p. 221, s.a.].

Între (multe) altele, în viaţă intrăm într-un proces strîns şi determinant de a ne cuceri propria minte. În urma acestuia, „majoritatea oamenilor rămîn să gîndească «cu mintea altora»" [*ibidem*], rămîn şi trăiesc autosuficient. „Există, neîndoielnic – notează G. Liiceanu (2016) –, *mintea eternă a altora*, aşa cum există şi o minte a altora ca «spirit al timpului» nostru. Ne aliniem la moduri de gîndire, la teorii la modă, la epoca în care trăim. «Mintea altora» ne domină de fapt într-o asemenea măsură, încît există riscul ca, în economia fiinţei noastre, să nu mai rămînă niciun loc liber pentru «mintea mea»" [3, p. 225, s.a.].

Urmare a acestei analize, ar putea reieşi faptul potrivit căruia, în lipsa autoeducaţiei, întreaga noastră viaţă nu ar fi altceva decît produsul gîndirii altora. Oscilăm între a avea o gîndire comună, autosuficientă (comodă) şi una proprie, autoeducată. Iar direcţia spre care tinde ea depinde, în mod hotărîtor, de: (a) jocul dintre educaţie şi autoeducaţie; (b) decizia/opţiunea fiecăruia dintre noi. (a) Într-o primă instanţă, putem spune că, cel mai adesea, educaţia însăşi termină „prin a deveni (şi ea) un mod de a uniformiza minţile, de a le îneca în plictis şi mediocritate, dacă nu mai rău, într-o formă sau alta de ideologie" [3, p. 227]. (b) Într-o a doua instanţă, „prinşi în jocul raţiunii şi al libertăţii, sîntem (noi înşine – n.n – G.A.) răspunzători pentru harta creierului nostru cugetător, pentru ideile cu care-l hrănim şi pentru cele pe care le produce, aşa cum sîntem răspunzători pentru hotărîrile ce decurg din ele la capătul unui act solitar de gîndire" [*idem*, p. 185].

Putem spune, astfel, că destinul nostru ţine, semnificativ, de ce vrem de la noi înşine: de a pune în operă un proiect de înţelegere a vieţii sau de a accepta de-la-sine-înţelesul-lucrurilor. Din acest punct de vedere, pe urmele unui gînd al lui C. Noica, G. Liiceanu susţine faptul că „lumea oamenilor se împarte între cei care au primit provocarea vieţii, au păşit în arena ei şi au înfruntat-o, tălmăcind-o cu gîndul şi înţelegerea lor; şi cei care s-au mulţumit să fie spectatori ai vieţii, care n-au atacat-o cu o idee şi a căror viaţă nu s-a putut rotunji în ea însăşi, nu s-a putut întoarce, ca înţelegere, asupra ei" [3, p. 120]. Viaţa celor mai mulţi dintre noi nu (mai) creşte. Nu avem o gîndire a minţii proprii. Rămînem aserviţi unei anumite ideologii; adică, în înţelegerea lui G. Liiceanu (2016), unei anumite forme a gîndirii hrănită de afecte, „alimentată din dorinţe de afirmare refulate şi de ostilitate la adresa gîndirii căutătoare" [p. 186].

Aşadar, sîntem mereu ameninţaţi de autosuficienţă şi în confruntare cu ea. Autosuficienţa se referă la acea stare mentală şi atitudinală de *a crede* că ceea ce ştim, înţelegem şi percepem (din lumea asta) la un moment dat este ceea ce ni se evidenţiază ca necesar, clar, dar şi ca suficient în a şti, a înţelege şi a percepe. Ea constă în *a crede* că ceea ce ştim, înţelegem şi percepem reprezintă suficient-necesarul pentru prosperitatea şi rostul vieţii noastre. Altfel spus, în starea de autosuficienţă sîntem convinşi că ceea ce ştim, înţelegem şi percepem este tot ceea ce este de ştiut, de înţeles şi de perceput.

Autosuficienţa ne dă (şi ne amăgeşte cu) *impresia,* pe temeiul căreia ne abordăm şi ne petrecem viaţa, că sîntem posesorii unicului (şi celui mai sigur) mod de a şti, a înţelege şi a percepe lucrurile, evenimentele şi

provocările existenţei (noastre), pe de o parte, şi – deopotrivă – că sîntem posesorii ultimului şi exclusivului adevăr, în ceea ce priveşte cunoaşterea, înţelegerea şi reprezentarea fondului ei, pe de altă parte.

Din cele desluşite pînă acum, putem deduce faptul că modalitatea autosuficienţei de a se insinua şi de a se contopi cu stările noastre mentale şi/sau atitudinale este aceea a siguranţei şi încrederii în ceea ce ştim, pricepem, percepem şi facem. În aceste (posibile, dar şi credibile/verosimile) circumstanţe, trăim cu atari convingeri, fără să ne mai întrebăm asupra lor, fără să ne propunem să ne detaşăm de ele, pentru a (ni) le privi şi evalua (în mod) critic. Înţelegem, aşadar, că – de regulă – autosuficienţa nu se lasă atacată, compromisă, îndepărtată (cu [prea mare] uşurinţă). Ea nu se lasă subminată cu întrebări, căutări, îndoieli, împarantezări (fundamentale).

Autosuficienţa este puternic întreţesută cu saţietatea cognitivă, comprehensivă şi perceptuală; ea există în anatomia şi fizionomia noastră sufletească. Putem spune – cu titlu de ipoteză – că autosuficienţa reprezintă o tumoare (malignă) mentală şi/sau atitudinală, pe care – probabil, în mod potenţial – o avem toţi.[2] Dacă sîntem de acord cu acest punct de vedere, înseamnă că, pentru a ne trata de autosuficienţă, avem nevoie de administrarea unui îndelungat, atent, perseverent şi dorit tratament al minţii şi sufletului nostru.[3] Pentru existenţa cunoaşterii, înţelegerii şi percepţiilor noastre, luate drept elemente individuale şi individualizatoare, dar şi pentru oportunitatea de completare, corectare şi sporire a acestora înseşi, autosuficienţa este o ameninţare letală.

Pe scurt, viaţa marii noastre majorităţi nu este decît „o adaptare docilă la moravurile şi obiceiurile dominante" [*idem*, p. 131], validate de contextul ideologic dat.[4]

În acest moment al cercetării, putem identifica mai multe forme (posibile) ale autosuficienţei:

Din punct de vedere al raportării la ceilalţi şi la noi înşine, distingem: a) autosuficienţa prin raportare la ceilalţi – este starea prin care nu punem la îndoială modul celorlalţi de a fi, de a gîndi, de a acţiona, de a alege, de a crede, de a se descurca şi de a se adapta, modul lor de a-şi vedea viaţa şi de a (supra)vieţui; b) autosuficienţa prin raportare la noi înşine: este starea prin care nu (ne) punem la îndoială modul de a fi (pe care îl credem cel mai bun, cel mai eficient, cel mai valid, oportun şi desăvîrşit) de a acţiona, de a gîndi, de a decide, de a crede, de a acumula experienţele de viaţă, de a face faţă problemelor şi încercărilor existenţei personale; pe scurt, credem că ceea ce sîntem, ceea ce gîndim şi ceea ce facem este ceea ce trebuie să fim, ceea ce trebuie să gîndim şi ceea ce trebuie să facem.

În virtutea acestui (prim) criteriu, *încrederea* în modul celorlalţi şi/sau al nostru (pe urmele lor) de a fi, a gîndi, a aprecia, a acţiona, a crede, a ne descurca şi adapta este, dacă nu absolută/exclusivă, atunci copleşitoare în raport cu *îndoiala* faţă de toate acestea.

Din punct de vedere al conştientizării, distingem: a) o autosuficienţă arogantă, afişată, atotştiutoare şi atotcuprinzătoare; una care face parte din manifestarea personalităţii noastre şi din raportarea obişnuită, constantă la ceilalţi; b) o autosuficienţă neafişată, dată ca atare, una a acceptării (inconştiente, tacite) a clişeelor şi obişnuinţelor (predominante, extinse) existente în societate, venită din comoditate (mentală) şi întreţinută de rutina cotidiană; este vorba de o autosuficienţă naivă, a autosecurizării şi a autoprotejării.

Provocat de către Socrate, Platon (în tălmăcirea lui R. Riemen, 2008) îşi dă seama „cît de găunoasă este orice formă de autosuficienţă"; mai mult, îşi dă seama că putem fi eruditi, dar totuşi ignoranţi [*idem*, p. 131]. În această surprinzătoare ordine de idei, în apărarea sa, marele filosof atenian arată faptul că este mai înţelept să ştim ce nu ştim decît să ne prefacem că ştim ceva, iar în cele din urmă se dovedeşte că nu ştim.

Formularea întrebărilor potrivite (şi stare fertilă de îndoială) ne ajută să înţelegem mai bine fiinţa umană decît repetarea necritică a răspunsurilor pe care ni le dau alţii [*idem*, p. 134]. Într-un atare context şi într-un asemenea mod de a privi şi interpreta lucrurile, o viaţă

2 De aici, ar putea reieşi şi, implicit, am putea descoperi faptul că noi, fiinţele umane, avem nu numai un potenţial de creştere şi de autorealizare/autoactualizare, dar şi unul de dezmembrare, de autoanulare psihologic-sufletească. Plecînd de la ideea lui G. Bachelard (1986) potrivit căreia *cine nu mai urcă, coboară*, am putea spune – parafrazîndu-l pe celebrul om de ştiinţă şi eseist francez – că *cine nu-şi (mai) deschide mintea, şi-o închide*, cine nu (mai) întreabă şi nu (se) mai întreabă (asupra *fondului* datelor, experienţelor şi problemelor vieţii sale), se ofileşte, se chirceşte mental-comprehensiv.

3 De regulă, în trecerea noastră obişnuită printre oameni, şi în interacţiunile cu ei, *în autosuficienţa noastră, ne credem toţi pe toţi autosuficienţi*; credem că autosuficienţa ne caracterizează pe toţi deopotrivă, întru condiţia noastră de oameni. Constatăm însă că ne putem sau că ne-am putea trata de o atare tumoare cultural-spirituală. Sînt oameni care, înţelegînd seducţia autocomplacerii specifică autosuficienţei, se luptă cu ea. În fond, privită din acest unghi, viaţa umană este o constantă şi neobosită confruntare cu propria (auto)suficienţă şi cu (auto)suficienţa celorlalţi. Posibilitatea tratamentului antiautosuficienţă întemeiază speranţa şi atitudinea autoactualizării, a exprimării nebănuitului potenţial (unic şi irepetabil) al fiecăruia dintre noi.

4 Pentru B. Hours (2010), ideologia reprezintă „concepţiile împărtăşite de marea majoritate a societăţii noastre, un fel de credinţă în valorile colective ce provoacă şi legitimează comportamente, analize de situaţii, acţiuni" [p. 9]; ea se referă la „un ansamblu de reprezentări dominante" asupra oamenilor, lumii, vieţii [*ibidem*].

lipsită de reflecţie, de îndoială (profunde), de interogaţie permanentă şi onestă „nu este doar stupidă, ci şi rea, iar cunoaşterea care ne învaţă *cum* să trăim este de departe cea mai importantă cunoaştere” [*ibidem*, s.a.].

Raportîndu-se mereu cu suficienţă la ea însăşi şi convinsă de ea însăşi, autosuficienţa (noastră) nu îşi declină (şi nici nu îşi poate declina) statutul; ea nu intră în procesul autodubitativ, nu se îndoieşte de sine. Autosuficienţa – mereu deplină şi încrezătoare – îşi este sieşi mereu temei şi reper de înţelegere şi înfruntare a problemelor vieţii. Ea implică două momente:

- Mai întîi şi la început, este un act de (auto) neglijenţă. Trăim, trecîndu-ne cu vederea rostul fundamental, persoana (profundă), semenii (în fondul, complexitatea şi individualităţile lor), gîndurile, sensibilitatea, încordările, îndoielile, umanitatea adîncă şi nemărginită;
- Apoi şi întru final, este *un act de autoanulare*: ne pierdem sensul fundamental, ne ucidem gîndurile, căutările (esenţiale), vitalitatea şi nobleţea sufleteşti; trăim „biometric”, existăm doar ca fiinţă fizică, ca număr într-o mulţime, iar nu ca fiinţă *umană*, aflată în autoconstrucţie şi/sau în autoreconstrucţie spiritual-culturală.

Oricît ar părea de paradoxal sau de neînchipuit, la prima vedere, putem susţine (ca posibilă ipoteză de cercetare) faptul că educaţia – prin intermediul imperativului ei cel mai important, acela al integrării noilor generaţii în societate, al adaptării lor la cerinţele şi condiţiile economice existente, la convingerile comune împărtăşite de majoritatea covîrşitoare a oamenilor şi la ideologia timpului – participă în mod substanţial la formarea şi interiorizarea autosuficienţei. Ca instituţie, nu acceptăm vitalitatea şi originalitatea noilor generaţii decît în limitele acestei impuse şi legitimante adaptări, în numele găsirii unui loc de muncă, a unei surse (cît mai sigure şi cît mai consistente) de venit, al prosperităţii material-financiare.

De asemenea, în atmosfera instituţiei şcolare şi avînd în vedere normele ei, pare că – în mare măsură – modul de prezentare de sine şi modul de predare sigur şi autosuficient, autoritar şi neexpus unui posibil comentariu (niciunei interogaţii) din partea elevului, întîlnite la cei mai mulţi dintre profesori, creează premisa formării la discipoli a modului autosuficient de a fi şi de a se raporta la experienţele/evenimentele vieţii lor, la inerţiile şi obişnuinţele întîlnite pretutindeni. Fără să ne dăm seama, ca profesori autosuficienţi predăm autosuficienţa, nu fermecătoarea tensiune a vieţii. Viaţa înseamnă interogaţie. *Sîntem interogaţiile noastre*. Ele ne individualizează şi ne întreţin adevărata vitalitate.

AUTOSUFICIENŢA ŞI AUTOEDUCAŢIA ÎN MANIFESTAREA INDIVIDULUI

În ceea ce o priveşte, autoeducaţia este demersul căutărilor şi al clarificărilor[5] (parţiale şi temporare), al întrebărilor (fundamentale) pemanente fie despre lumea exterioară, fie despre cea interioară. Ele reprezintă tot atîtea căi de a descoperi (mereu şi mereu) viaţa, sensurile ei, sufletul şi frămîntările lui. În fond, precum notează R. Riemen [5], cultura este „suma numeroaselor căi pe care oamenii le pot urma în căutarea adevărului despre ei înşişi şi despre existenţa omului” [p. 138].

Prin autoeducaţie:

- este pus la îndoială, interogat ceea ce este considerat „*normal*”; credinţele şi comportamentele marii majorităţi nu îl legitimează, nici nu-l validează;
- avem mereu de căutat şi de clarificat existenţa noastră socială şi individuală, de străpuns aparenţele/suprafeţele/valurile existenţiale;
- sîntem mereu pe cale de a ne testa sistemul de concepte, propriile siguranţe, certitudini, înţelesuri, stabilimente ideologice;
- ne dăm şansa de a ieşi din autosuficienţă; în felul acesta, ne dăm seama cît este ea de restrictivă pentru o minte şi un suflet *vii*, doritoare să(-şi) lămurească ceea ce este *aparent* sigur şi „normal”, de a afla ceea ce este *aparent* clar şi distinct.

Pe scurt, nu putem fi – simultan – şi în actul autoeducaţiei, şi autosuficienţi. Autoeducaţia îndepărtează autosuficienţa, după cum autosuficienţa îndepărtează autoeducaţia (iar în cazul multora dintre noi, o poate chiar elimina); de vreme ce s-a instalat ca mod exclusiv şi deplin de a fi, ea – autosuficienţa – nu-i mai acordă autoeducaţiei (aproape) nicio şansă.

POSIBILE CONCLUZII

Din cele prezentate şi din modul în care le-am prezentat, am putea extrage următoarele (posibile, dar verosimile) concluzii:

a. Autosuficienţa este acea stare (general-umană) care ne înceţoşează mintea şi cugetul (fără a ne da seama că, de fapt, trăim cu o minte şi un cuget difuze, precare); ea ne toceşte acuitatea cognitiv-investigativ-dubitativă, ne anulează febrilitatea vieţii spiritual-sufleteşti;[6]

5 În acest context, propunem cititorului atent şi interesat să aprofundeze acest concept şi lucrarea noastră, apărută în anul 2016 la Editura Institutul European din Iaşi, intitulată *Autoeducaţia. Căutări şi clarificări.*

6 Precum s-a observat, am avut în vedere autosuficienţa cognitiv-spirituală, nu pe cea materială. Desigur, din punctul nostru de vedere, ar fi interesantă o analiză mai amănunţită, mai nuanţată, mai complexă între cele două moduri de a fi autosuficienţi. La o primă vedere şi ca punct posibil de plecare, putem spune că, în măsura în care ne preocupă, *exclusiv* şi *obsesiv* , bunăstarea material-financiară, cu atît avem tendinţa să ne manifestăm autosuficient cognitiv-

b. Fără nevoia autoeducaţiei şi în absenţa demersului autoformativ însuşi, marea noastră majoritate – *crezînd* în importanţa şi în valoara modului său unic de a fi, de a gîndi, de a acţiona, de a crede, de a se adapta – trăim autosuficient. Existăm, pur şi simplu, doar prin raportarea noastră la prezent şi la problemele prezentului, prin acceptarea ideilor, convingerilor, stereotipurilor şi comportamentelor celorlalţi, a marii lor majorităţi (ce se complac, ei înşişi, în autosuficienţă).

Autoeducaţia este antidotul autosuficienţei, demersul dezrădăcinării ei; prin desfăşurarea autoeducaţiei, avem posibilitatea să ne dăm seama şi să ne eliberăm de propria-ne autosuficienţă. Autoeducaţia ne dăruieşte (sau ne redă) vieţii sufleteşti, nobleţei spiritului, problemelor profunde ale existenţei (umanităţii).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bachelard G. Dialectica spiritului ştiinţific modern. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986.
2. Hours B. Ideologia umanitară sau Spectacolul alterităţii pierdute. Iaşi: Institutul European, 2010.
3. Liiceanu G. Nebunia de a gîndi cu mintea ta. Bucureşti: Humanitas, 2016.
4. Platon. Opere. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1974-1986.
5. Riemen R. Nobleţea spiritului. Un ideal uitat. Bucureşti: Curtea Veche, 2008.
6. Lupta cu patimile. Bucureşti: Sophia, 2015.



The role of the multicultural component of teacher training in Ukraine

Petro **Kendzor**

PhD., Institute of the Up-bringing problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract: *The article presents the characteristic features of the modern teacher training and its multicultural component development in Ukraine.The author's view on the content of polycultural education efficiency in the system of pre- and in-service teacher training is outlined. The conditions and criteria of polycultural education efficiency in the system of teacher training both in formal and informal education are provided.*

Rezumat*: Articolul prezintă trăsăturile caracteristice ale formării moderne a cadrelor didactice şi statutul componentei sale multiculturale în Ucraina. Este prezentată viziunea autorului privind conţinutul educaţiei interculturale în cadrul sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice. De asemenea, sînt expuse condiţiile şi criteriile de eficienţă ale educaţiei interculturale a profesorilor, atît în cadrul formal, cît şi în cel informal.*

Keywords**:** *teacher, student, multicultural education, teacher training, higher pedagogical institution, in-service teacher training institute, school.*

The analysis of the efficiency of teachers training for their work in multicultural environment should be conducted taking into account the national situation and globalization tendencies conditioning respective changes in multi-cultural space of Ukraine. A characteristic feature of the modern social development is ambivalence of civilization processes, which foresees, on the one hand, the development of social unification tendencies (the phenomena of

spiritual; cu cît sîntem mai nemulţumiţi de statutul nostru material-financiar, cu atît sîntem mai puţin /mai vag preocupaţi de tratarea autosuficienţei cognitiv-spirituale.

De asemenea, am putea spune şi faptul că, în măsura în care ne preocupă confruntarea cu autosuficienţa cognitiv-spirituală (în sensul limitării, depăşirii ei), starea material-financiară nu mai constituie o prioritate, o acaparantă preocupare. Pe scurt, considerăm că autosuficienţa material-financiară este un mediu sufletesc favorabil ponderării şi subminării autosuficienţei cognitiv-spirituale, după cum autosuficienţa cognitiv-spirituală este un mediu favorabil susţinerii şi/sau încurajării demolării autosuficienţei material-financiare.

Putem remarca şi faptul că, pe lîngă cele două moduri de manifestare a autosuficienţei, mai există şi o a treia: *autosuficienţa sociorelaţională.* Ea se referă la starea în care nu avem nevoie de nimeni, ne descurcăm singuri, ne pricepem la tot ceea ce ne este necesar pentru a duce o viaţă liniştită, mulţumitoare, echilibrată. Nu ne interesează celilalţi, n-avem nevoie de prezenţa şi/sau de sprijinul lor.

globalization, close international cooperation in various spheres, mass migration processes, etc.), and on the other hand, – the aspiration of each person for preserving his/her own national identity and uniqueness. These processes play an important role not only in the world politics, but also in everyday life. We face an increasing diversity of points of view, values, meanings, ways of organizing activities.

Thus the modern proceses turn teacher training for activity in a multicultural society into being crucial nowdays. In particular, there are tendencies for increasing multi-ethnic structure of population of Ukraine, some manifestations of conflicts between nations, expansion of migration streams and accordingly – growth of intercultural contacts and international cooperation, change the ethnic composition of school classes and student groups.

These changes promote reinforcement of integration processes of the world educational space which becomes more and more open for intercultural interaction and foresee enrichment of multicultural aspects of the professional teacher training.

The above-mentioned give us understanding that the problems of cultural interaction and intercultural dialogue play a considerable role in the modern, social and scientific discourse of Ukraine. In modern philosophy the dialogue of cultures is considered as interpenetration of various cultures' meanings in the process of interaction with the aim of transforming senses, meanings, concepts. Cultural dialogue foresees realizing of cultural diversity by individual, finding out peculiarities of the Other culture, positive perception of differences, tolerant attitude towards the Other, mutual influence and enrichment in the process of cognition. In scholars' opinion, the history and culture of Ukraine are characterized by dialogical character as an internal direction of one culture to cooperate with another culture, the ability of creative interaction and openness.

These deliberations give us understanding of the fact that diversity is perceived as a certain challenge and a task for the modern society and for the system of professional teacher training.

According to social and pedagogical needs for professional training of teachers for their activity in a multicultural environment, modern science researches various aspects of problems of multicultural education. In particular, aspects of pre-service teacher training (Yu.Kostiushko, M.Rybakova, V.Semichenko, T.Ustymenko).

At the same time, theoretical analysis of the researched problem of multicultural education in psychological and pedagogical sciences allows us to point out that the main concepts of this problem are considered differently by scholars and a precise and generally acknowledged definition of this concept has not been worked out yet. The problem of defining the role of professional training in multicultural education, working out effective technologies of forming teachers' professional competence by means of intercultural dialogue still needs further reseaching.

The current state analysis of theoretical and methodological aspects of students training has shown certain lagging and imperfection of future teachers' motivation sphere regarding their mastering the basic knowledge in multiculturalness. This aspect influences negatively the further level of developing in students the concept of the leading components of pedagogical knowledge, abilities and skills.

This analysis showed a low level of teachers' readiness for practical activity in a multicultural region. Young teachers are incompetent to solve the problems of conflicts between nations, not being aware of the importance of these problems, because there is no system of professional training for intercultural interaction, excepting some elements. Not only motivation is insufficiently developed, but also the system of knowledge, abilities and skills of intercultural interaction of future specialists. Besides that the system of scientific-methodological materials for training to work in this sphere has not been worked out.

So, the objective regularity of multicultural education institutionalization in higher pedagogical institutions comes into contradiction with its *real state*, which has been discovered on the basis of the complex analysis of normative documents, methodological materials and practical experience. Among its drawbacks are: structuring the content of the humanities' courses following the logic of academic science and not pedagogical activity, preserving the reproductive model of the learning process, unjustified reduction of the number of hours on the curriculum, insignificant taking into account possibilities of variation approach to individual needs of students, insufficient stimulation of future teachers' needs in cultural self-development.

In Ukraine the ideas of multiculturalness and understanding of the necessity for their realization have been reflected in the following strategic legislative and educational state documents (the Constitution of Ukraine, the laws "On general secondary education", "On higher education", the National doctrine of education development, etc.) where the principles of multiethnicity and multiculturalness are declared. The "National doctrine of education development in the XXI century" emphasizes the necessity of bringing up the individual with democratic world outlook who adheres to civil rights and freedoms, treats respectfully traditions, cultures, religions and languages of communication of the world nations.

These documents stress the importance of secu-

ring the right of different nationalities to satisfy their educational needs in their native language, to preserve and develop ethnic culture, and have it supported and protected by the state". In particular, we would like to point out that during the years of independence there have been created favorable conditions for securing equal rights for every nation, for satisfying their needs and interests, for free development of national cultures and languages, for the rebirth of the educational system of national minorities which needs the improvement of professional pedagogical education taking into account multicultural peculiarities of separate regions.

The essence and social mission of future teachers' multicultural education is realized most fully in the conditions of pedagogical education at universities. That is directed to make more active the processes of developing universal multicultural education of students, forming their thinking system and experience of their creative activity.

The system of initial teacher training is characterized by the correlation of normative disciplines of humanities and socio-economic direction, optional courses as well as extra-curricular forms of educational work. Curricula are developed in universities according to the standards and recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine and "Provision on educational process organization in higher education institutions".

Curricula consists of the normative (compulsory) part which is determined by specific standard of higher education in a certain sphere as a component of educational professional training programme (preserving the names of subjects and proper volume of knowledge is compulsory for universities), and the optional part according to students' specialization which is fixed by the university and constitutes a part of the standard of higher education institutions.

The analysis of the compulsory part of curriculum in higher educational institutions of various levels of accreditation allows us to distinguish humanities disciplines which have potential possibilities for multicultural component realization. It is important to mention the role of cultural studies in education and history of education in the realization of multicultural component of initial teacher training.

The cultural studies component of future teachers' education is realized in higher educational institutions through the normative courses "History of Ukrainian culture", "Ukrainian and foreign culture" and "Cultural studies" which influences positively the process of ensuring future teachers' readiness for fulfilling socio-cultural functions of the teacher's profession and formation of all components of their pedagogical culture. Tolerance of cultural studies knowledge foresees an equal status of cultural and world outlook traditions of different time and space, dialogical character of their perception and creative mastering, various ways of solving life problems [1, 3].

This course has also a practical direction at forming the students' skills of: cultural studies analysis of texts and life phenomena; critical evaluation of current cultural situation in Ukraine; creative interpretation of works of science, philosophy and art, perceiving their national specificity; representation of national values in the intercultural communication discourse.

History is still very influential in forming systematically in a young person's mind a certain image of the historical past of the national community with which they identify themselves. Integrating the intercultural approach to the course of History of Ukraine aims to give students opportunities to study how the past helped to form different identities, common cultures, values and to form tolerant attitude towards diversity. Consequently, the students have to receive knowledge on historical past but also to get ready for a constructive dialogue with bearers of different historical memory, representatives of different cultures, to develop a tolerant attitude, respect to their views and interests.

Despite the topicality of multicultural education of future teachers the integration of intercultural approach in the professional teacher training system depends on individual abilities and scientific interests of lectures, teachers and it not become a general practice in higher education in Ukraine.

On the basis of theoretical analysis of the researched problem of multicultural education in psychological and pedagogical sciences we consider the following aspects of initial teacher training for their activity in a multicultural environment conditions: as a *pedagogically organized process* of university students' assimilation of world cultural experience which is an essential factor of forming pedagogical culture of specialists; as *a totality of cultural studies' knowledge, skills and abilities* which makes possible involving students in culturally determined ways of solving the tasks of their professional activity; as *a value* which determines forming students' motivation for independent enrichment of their cultural knowledge, for self-development in social and cultural processes.

The topicality of multicultural education of students in the system of higher educational establishments determines preconditions to forme a specialist who is able to realize socio-cultural functions of the profession, to perceive a child as the main value of pedagogical process, to put into practice permanently professional and personal self-improvement.

The essence of teachers' education is realized in its professional-pedagogical culture where general cultural and specialist skills interact in a fundamental

way. It practically directs the process of training of future teachers in the system of professional education not only at mastering the principles and technologies of professional activity, but also at assimilating by them the whole general cultural experience of the mankind at the personal level [2, p. 297].

Accordingly, in modern socio-cultural conditions by forming the content of professional teacher training it is important to apply intercultural dimension to understanding the essence of socio-cultural process's phenomena, which foresees directing a personality toward mastering the values and achievements of multicultural heritage of Ukraine and the world, positive perception and recreation of generally acknowledged socio-cultural norms, forming on this basis socio-communicative ability of constructive conflict solving, applying in practice non-violent models of behavior.

It determines directing the researched phenomenon at formation of a student's need for active cultural self-development, the experience of realization of culturally determined ways of professional activity, as well as willingness for professional mobility in the conditions of modern labor market. These abilities are manifested in high personality's sensitivity to the multicultural environment problems, creative interpretation and positive perception of social changes, revising their own position which is realized in their willingness for changes, personal professional improvement. It gives an opportunity not only to develop corresponding abilities in students, to adapt them to realities of modern world, but will also contribute to solving their own personal and professional tasks.

As it was mentioned in spite of its topicality, the integration of multicultural component of initial teacher training into the courses has not become a general practice in the Universities of Ukraine. Optional unit includes special courses and seminars, optional courses and is realized by means of a system of modules of intercultural interaction, which enriches the essence of professional training of a modern teacher, modernizes its content, improves pedagogical technology, contributes to forming intercultural competence of a specialist [4, p. 17]. Such courses are introduced mainly by lectures who has a professional interest in developing such topic.

The most significant challenge for in-service teacher training is lack of human resources, trained specialists, who are able to develop the content of the materials and practically realize it. That's why the experience of Kherson "academy of life-long education" is very useful for the in-service teacher training in Ukraine. "Kherson academy of life-long education" at Kherson region council (the former South-Ukrainian regional in-service teacher training institute) defines formation of multicultural competence of teachers as one of directions of its work. In the period of training lectures are delivered and practical lessons are conducted for the teachers of all subjects. Such courses are developed by specialists.

Practical lessons cover the following themes: "Multicultural peculiarities of Kherson region from ancient to present time", "Multicultural education at school", "Development of a modern teacher's multicultural competence", "Methods of forming tolerant behavior of a modern teacher", "Influence of stereotypes on interaction of individuals in multicultural society", "Bringing up the culture of interethnic relations in high school", "Challenges of multiculturalness: youth extremist movements", "History of world religions", "Ethics of world religions". Annually in the period between the courses there are planned and held the seminars for history, law and ethics teachers and principals of the minority schools and for heads of non-government organizations of national minorities.

A teacher's role is of paramount importance in this case, because his willingness for the dialogue is essential, as well as his critical thinking, professional and civic competences, civic culture, ability to organize such a dialogue at different levels. The solid impetus for enhancing teachers' knowledge and skills in teaching controversial and sensitive issues is given by informal education, NGOs and international cooperation with Council of Europe, EUROCLIO.

Among the most interesting educational materials – "Together in One Land. Multicultural History of Ukraine" – a textbook developed by authors-members of All-Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies "Nova Doba" is aimed at meeting challenges – conflict of history memory in Ukrainian society – and bridging the gap between standards, new visions of history educators, innovative methodology, based on the European approaches to history teaching. The problem of dialogue approach, interaction of cultures and intercultural dialogue is the leading idea of the manual which runs throughout the whole book. The concept of organizing the manual's educational material is based on overcoming stereotypes, reinterpreting the experience of the past in interrelations not only of ethnic and religious communities on the territory of Ukraine, but also with the neighbouring nations. The themes reflecting various images of the world, cultural diversity and intercultural contacts are presented in the content of historical sources. The manual's content is focused on a concrete individual with his/her right to life, freedom of thinking, as well as various dimensions of his/her life: ethnic-social, political, cultural, religious, gender ones and everyday history. Ethnic, religious, mental peculiarities are considered in the historical plane of the country, region, place of settling and residence of various ethnic-

religious communities (www.novadoba.org.ua).

To a certain extent, this task is realized by the specialized course "New approaches to history education in multicultural environment conditions" for students of speciality "History" in pedagogical and classical universities developed also by members of Nova Doba Association. It is aimed at forming multicultural competence in future history teachers, in particular, in those teachers who will teach history in a multicultural environment. This manual is directed at helping lecturers and students of history department to organize the teaching and learning of the course "New approaches to history education in multicultural environment conditions" as an independent special course, and as a thematic component of the courses "Methods of history teaching in school", "School history course" which promote formation of multiculturalness and subject (history) competences of a future history teacher.

Conclusions: The performed analysis proves the necessity for further theoretical and experimental research of this problem. The following aspects of the above-mentioned problem need to be researched further: working out complex of educational and methodological supplies of the system of future teachers' professional training according to separate profiles, directions and specialities; in particular curricula, educational programs, textbooks and manuals, methodological recommendations; means and forms of conducting pedagogical monitoring; training teachers for solving and correcting conflicts in the situations of intercultural interaction.

REFERENCES:

1. Ivanova T. V. Kultorologicheskaya podgotovka budushchego uchitelia [Cultural training of a future teacher]. Kyiv, 2005. 282 p.
2. Kalinin V. O. Formuvannia profesiynoyi kompetentnosti maybutnioho vchytelia inozemnoyi movy zasobamy dialohu kultur [Building professional competences of a future foreign languages teachers by means of intercultural dialogue]. In: Naukova shkola: tsentr profesiynoyi pidhtovky pedahohichnykh kadriv. Ed. by Prof. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Publishing of Zhytomyr State University named after I. Franko, 2005. pp. 296-311.
3. Shevniuk O. L. Kultorolohichna osvita maybutnioho vchytelia: teoriya i praktyka [Cultural education of the future teacher: theory and practice]. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University, 2003. 232 p.
4. Yaksa N.V. Profesiyna pidhotovka maybutnikh vchyteliv [Professional training of future teachers: theory and methods of intercultural interaction in the context of the Crimean region]. Zhytomyr, Publishing of Zhytomyr State University named after I. Franko, 2008. 568 p.



Olga **ALCAZ**
doctorandă, Universitatea Tehnică a Moldovei

Model de implementare a învăţământului centrat pe necesităţile elevului în şcoala profesional tehnică

Rezumat: *Caracteristica esenţială a învăţământului centrat pe elev constă în plasarea în prim-planul procesului instructiv-educativ nu a materiei de studiu, ci a elevului. În învăţământul profesional tehnic, procesul învăţării implică interacţiuni cu ceilalţi elevi, inclusiv învăţare în grup, în cadrul căreia formabilii discută, procesează şi multiplică cunoştinţele dobîndite. Astfel, învăţarea devine o activitate mediată şi facilitată social. Predarea-învăţarea centrată pe elev uşurează transferul de cunoştinţe şi aplicarea lor în viaţa de zi cu zi, în situaţii variate, fapt care pregăteşte absolventul şcolii profesionale pentru o integrare mai eficientă în activitatea de muncă.*

Abstract: *The essential feature of student-centered education is to place the student into the center of the learning process but not the educational material. Technical vocational education has its specifics, thus centering the student in the learning process involves interaction with other students, including peer learning, when students discuss, aquire, process and multiply the learned knowledge. Learning becomes a social activity mediated and facilitated. Student-centered learning facilitates knowledge transfer in learning through the teacher's role to provide useful and realistic information, that can be applied daily in varied situations, which prepares graduate of professional school to more efficiently integrate into work.*

Keywords**:** *student-centered education, technical vocational education, professional school, knowledge.*

Învăţarea centrată pe elev (ÎCE), numită şi *învăţare activ-participativă,* se distinge prin cîteva caracteristici: transformă elevul din obiect în subiect al învăţării şi îl face coparticipant la propria sa devenire; angajează şi valorifică toate forţele psihice de cunoaştere; asigură elevului posibilitatea de a se manifesta individual, dar şi ca membru al echipei; contribuie la dezvoltarea gîndirii critice, a motivaţiei intrinsece pentru învăţare; stimulează autoevaluarea, avînd şi un rol formativ [*apud* 1, p. 22].

În opinia lui C. Rogers [*apud* 5, p. 26], conceptul de *educaţie centrată pe elev* presupune o abordare axată pe *nevoile celor educaţi,* dar nu pe *nevoile celorlalţi actori* ai procesului educaţional, cum ar fi profesorul ori managerul instituţiei. Această abordare are multiple implicaţii în designul curriculumului, în conţinuturile cursurilor şi în ceea ce priveşte nivelul de interactivitate a participanţilor în procesul educaţional.

Trăsătura esenţială a învăţămîntului centrat pe elev constă în plasarea în prim-planul procesului de învăţămînt nu a materiei de studiu, ci a elevului. Aceasta ar însemna „să pornim de la *interesele* şi *trebuinţele* copiilor, să le stimulăm efortul în formarea competenţelor", opinează Mircea Ştefan **[***ibidem*]. Predarea centrată pe elev îi permite cadrului didactic să îşi focuseze atenţia pe realizarea parteneriatului profesor-elev. În această situaţie, munca profesorului devine mult mai solicitantă, întrucît el nu este doar transmiţător de cunoştinţe şi evaluator, ci şi facilitator, mediator, monitor, care ghidează şi coordonează activităţile. ÎCE permite crearea unui mediu de învăţare apropiat de realitate, spre deosebire de cel tradiţional. Astfel, şcolile profesionale oferă elevului posiblitatea de a rezolva probleme din viaţa reală/profesională şi îl pregătesc pentru a face faţă situaţiilor din activitatea practică. De asemenea, această abordare implică interacţiuni cu ceilalţi elevi, inclusiv învăţare în grup, în cadrul căreia formabilii discută, procesează şi multiplică cunoştinţele dobîndite. Predarea-învăţarea devine o activitate mediată şi facilitată social, care uşurează transferul de cunoştinţe şi aplicarea lor în viaţa de zi cu zi, în situaţii variate, fapt care pregăteşte absolventul şcolii profesionale pentru o integrare mai eficientă în activitatea de muncă.

Savantul E. F. Meliniceniuk defineşte învăţămîntul centrat pe elev ca fiind „*metodologie* de orientare a activităţii didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei şi moduri de acţiune, asigurarea şi susţinerea proceselor de autocunoaştere, autoidentificare şi autorealizare a personalităţii copilului, dezvoltîndu-i individualitatea irepetabilă" [5, p. 26]. Raportînd această opinie la specificul învăţămîntului profesional tehnic şi la finalităţile acestuia, ne dăm seama că centrarea pe elev oferă numeroase oportunităţi de autodescoperire, autocontrol, autodisciplină în timpul realizării sarcinilor profesionale.

Învăţămîntul centrat pe necesităţile elevului presupune o abordare complexă a mediului educaţional şi urmărirea progresului în atingerea obiectivelor instruirii. Totodată, responsabilitatea pentru învăţare este plasată pe umerii elevilor, în timp ce profesorul îşi asumă răspunderea pentru calitatea predării şi facilitarea procesului educaţional. Tratarea respectivă tinde să fie una flexibilă, bazată pe formarea de competenţe, variată ca metodologie şi nu întotdeauna constrînsă de rigorile timpului şi spaţiului. De aceea, în învăţămîntul profesional tehnic, cultivarea responsabilităţii pentru rezultate se înscrie printre obiectivele principale în pregătirea unui meseriaş competitiv pe piaţa muncii. ÎCE are la bază ideea potrivit căreia personalitatea însumează un ansamblu de calităţi psihologice din care se constituie identitatea acesteia; prin urmare, tehnologiile educaţionale aplicate trebuie să aibă la temelie principiul abordării individuale, în funcţie de particularităţile fiecărui elev [7, p. 126]. Considerăm că această trăsătură favorizează integrarea mai eficientă în procesul de învăţare a elevilor pentru care educaţia nu a constituit o prioritate nici în şcolile în care au studiat, nici în familiile din care provin. Astfel, ÎCE reprezintă pentru formabilii care au fost neglijaţi sau marginalizaţi anterior o modalitate de a-i ajuta să se cunoască, să se identifice ca persoane de referinţă, cu potenţial încă nevalorificat. *Metodologia* centrată pe elev solicită implicarea subiectului în învăţare, dezvoltîndu-i aptitudinile intelectuale, inclusiv capacitatea de a rezolva probleme în comun cu ceilalţi colegi. Avantajele metodologiei constau în posibilitatea de implicare a formabililor în evaluarea eficacităţii procesului de învăţare şi în stabilirea obiectivelor de dezvoltare personală ulterioară, favorizînd pregătirea pentru o inserţie mai eficientă în cîmpul muncii, precum şi cultivarea abilităţilor de autoformare continuă, pe parcursul întregii vieţi.

R. Cannon susţine că ÎCE presupune reflecţii asupra predării şi învăţării, cu accent pe responsabilitatea elevului pentru interacţiunile sale cu profesorii şi colegii, pentru planificarea şi evaluarea învăţării, pentru cercetare [2]. În şcolile profesionale, procesul de învăţămînt oferă posibilităţi reale de a le cultiva elevilor responsabilitatea pentru lucrul făcut, iar implicarea lor în proiectarea activităţilor are drept consecinţă accesibilitatea realizării sarcinilor propuse, satisfacţia şi bucuria succesului, conştientizarea propriei responsabilităţi.

Învăţarea centrată pe elev prevede atît activităţi realizate individual, cît şi în grup. Or, şcoala profesională are drept scop să pregătească indivizi capabili să se integreze în colectivele de muncă, demersurile de învăţare prin cooperare facilitînd atingerea acestui deziderat. De aceea, ÎCE propune o abordare extinsă şi presupune înlocuirea prelegerilor cu demersuri de învăţare activă, cu implementarea unor programe individualizate şi de cooperare, care, în ultimă instanţă, îi conferă elevului

responsabilitatea pentru propriul progres.

Cercetătorul englez G. Gibbs defineşte ÎCE drept „un proces ce oferă elevilor o mai mare autonomie şi un control sporit asupra alegerii disciplinelor, a metodelor şi a ritmului de studiu" [*ibidem*]. Această perspectivă subliniază ideea că elevilor trebuie să li se ofere şansa de a decide ce învaţă, cum învaţă şi de ce învaţă. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul **le va spune ce, cum, unde şi cînd să gîndească**, deoarece trebuie să o facă singuri. Practica ne arată că acolo unde cadrele didactice demonstrează prin argumente utilitatea cunoştinţelor şi abilităţilor profesionale pentru succesul ulterior în cîmpul muncii, rezultatele încadrării elevilor în procesul de învăţare sînt mult mai mari. Recomandarea pentru **trecerea responsabilităţii de la profesor la elev** este la zi în pedagogia contemporană. Caracteristicile **unei persoane care învaţă eficient** sînt [*apud* 3]: are scopuri clare; posedă o gamă vastă de strategii de învăţare şi ştie cînd să le utilizeze; foloseşte resursele disponibile în mod eficient; ştie care îi sînt punctele forte şi slabe; înţelege procesul de învăţare; îşi controlează sentimentele; îşi asumă responsabilitatea pentru învăţare; planifică, monitorizează, evaluează şi adaptează procesul de învăţare. După Philip C. Candy, „persoanele care învaţă continuu sînt capabile de a corela dimensiunile cunoaşterii şi de a-şi dirija propria învăţare". Malcolm Knowles evidenţiază elementele învăţării specifice adulţilor şi identifică rolul profesorului în cadrul ÎCE. Elevii trebuie să fie implicaţi activ în actul învăţării şi să îşi asume responsabilitatea personală în acest sens. Knowles consideră autocontrolul ca fiind esenţial în instruirea adulţilor, întrucît „necesităţile şi experienţele persoanei care învaţă sînt mai importante decît ofertele instructorului" [6, p. 52]. Clasen R.E. & Bowman W.E., referindu-se la mediul specific ÎCE, menţionează că acesta „se concentrează asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul ce plasează în prim-plan materia de studiu se concentrează asupra însuşirii unui set de cunoştinţe" [*ibidem*].

Prin urmare, identificăm, în toate aceste abordări, trăsătura definitorie a ÎCE – de a plasa învăţarea înaintea predării, moment crucial pentru regîndirea organizării şi desfăşurării învăţării în şcoala profesională. De altfel, R. Cannon susţine că ÎCE nu este un concept nou: la o astfel de formă de învăţare s-a referit încă Socrate [4, p. 11]. Observăm că aceasta este, mai degrabă, o paradigmă a modului de predare, ce presupune o gamă largă de metode, iar o parte dintre ele pot îmbrăca, uneori, forma predării tradiţionale. Trăsătura esenţială a viziunii date constă *în satisfacerea nevoilor elevului şi în crearea condiţiilor de învăţare în conformitate cu ritmul propriu, specific fiecăruia* [*ibidem*]. În acelaşi timp, învăţământul centrat pe elev poate fi abordat şi ca viziune strategică a şcolii profesionale.

Examinînd diverse teorii/principii, putem contura imaginea generală a ceea ce reprezintă *învăţământul centrat pe elev* specific sectorului profesional tehnic. Vom porni de la ideea că învăţământul profesional tehnic poartă un caracter reflexiv continuu. Schimbările ce se produc în afara şcolii îi impun pe toţi participanţii la proces (profesori, elevi şi membri ai echipei manageriale) să mediteze permanent asupra predării şi învăţării, asupra îmbunătăţirii continue a condiţiilor de studiu (infrastructura, baza tehnico-materială şi cea metodică), încît să asigure obţinerea rezultatelor aşteptate, care corespund cerinţelor angajatorilor.

Din perspectiva ÎCE, procesul educaţional este o arenă unde participanţii au stiluri diferite de predare şi învăţare. La fel de divers este şi mediul în care se desfăşoară activitatea de predare-învăţare. Din acest motiv, nu poate exista un model unic pentru toate cazurile, însă pot fi aplicate modele flexibile, adaptabile la situaţii concrete. Un alt aspect al ÎCE este faptul că elevii au diferite stiluri de învăţare: unii învaţă mai bine atunci cînd citesc de sine stătător, cînd participă la discuţii/dezbateri, iar alţii – cînd exersează. În plus, elevii au şi interese diferite, manifestate în afara procesului de învăţămînt (activităţi sportive, culturale etc.), care au un impact major în formarea lor personală şi profesională.

ÎCE prevede adaptarea procesului de învăţare în funcţie de experienţa personală a fiecărui elev, încurajîndu-i pe cei mai pregătiţi să se manifeste prin transmiterea de cunoştinţe celor mai puţin experimentaţi. În ÎCE, elevii sînt parteneri implicaţi activ în procesul de determinare/proiectare a conţinuturilor, în scopul mobilizării şi concentrării lor pe autoformare. În acest mod, ei îşi asumă responsabilitatea, avînd posibilitatea de a analiza, sintetiza, aplica cunoştinţele dobîndite. De asemenea, ÎCE vizează relaţia profesor-elev, care presupune înţelegere reciprocă, cooperare în soluţionarea problemelor parvenite în procesul de învăţare. Astfel, se asigură un mediu favorabil de învăţare/predare, care are un impact major asupra reuşitei academice. Ca urmare, învăţământul centrat pe elev reprezintă o strategie cu caracter evolutiv, ce presupune ameliorarea calităţii învăţământului profesional prin implicarea şi participarea activă a elevilor în propria formare, iar aplicarea metodelor alternative de predare facilitează formarea competenţelor necesare în vederea soluţionării problemelor apărute în situaţii diverse din domeniul meseriei. ÎCE oferă flexibilitate şi libertate în ceea ce priveşte timpul şi structura învăţării, cooperare strînsă între cadrele didactice şi elevi, responsabilitate asumată de ambii subiecţi. Este un proces de optimizare permanentă (pregătirea continuă a cadrelor didactice, îmbunătăţirea materialelor curriculare şi a bazei tehnico-materiale), cu impact şi asupra formării atitudinii pozitive şi echitabile faţă de elevi.

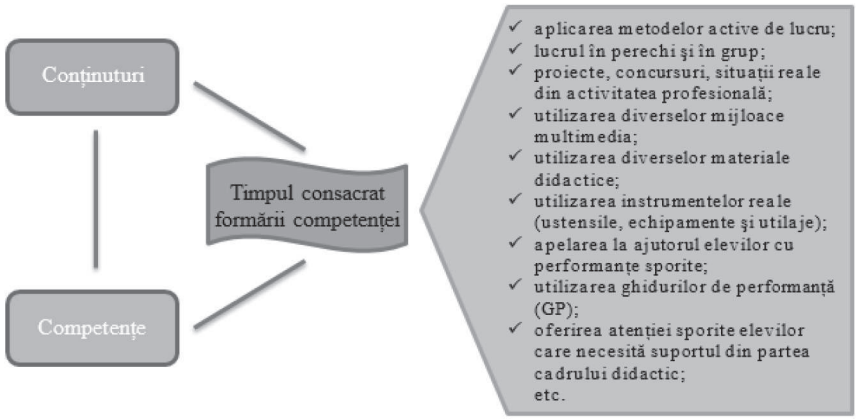
În Figura 1 este prezentată corelaţia dintre elementele

principale ale procesului de învăţământ: conţinutul (reglementat de curriculum), timpul consacrat dezvoltării competenţelor profesionale şi finalităţile procesului de învăţământ (competenţele). În mod ideal, cele trei componente sînt stabile, constante. În practică însă, o astfel de situaţie este imposibilă, întrucît, avînd aceleaşi conţinuturi şi alocînd instruirii aceeaşi unitate de timp, nu pot fi obţinute aceleaşi rezultate de către elevi. Este evident faptul că, în cazul păstrării aceloraşi conţinuturi şi a aceleiaşi durate de timp necesare realizării lor, elevii vor atinge rezultate diferite – situaţie specifică învăţământului tradiţional (aceleaşi conţinuturi, aceeaşi durată de timp, dar rezultate diferite). Însă dacă ne dorim ca elevii să obţină aceleaşi performanţe, sa aibă aceleaşi competenţe profesionale formate, trebuie să schimbăm durata de timp alocată fiecărui elev în parte. Aplicînd principiile ÎCE, putem oferi fiecărui formabil timp suficient pentru a-şi dezvolta competenţele solicitate. Toţi elevii sînt capabili să însuşească conţinuturile prevăzute de curriculum, să-şi formeze aceleaşi competenţe, doar că fiecare are propriul ritm de învăţare, iar ÎCE oferă condiţiile şi posibilităţile necesare ca actul învăţării să se desfăşoare în conformitate cu aceste ritmuri.

Figura 1. *Corelarea celor trei elemente ale procesului de învăţământ*

CONŢINUTURI	TIMPUL consacrat formării competenţei	COMPETENŢE	
Stabile	Stabil	Stabile	Învățământ ireal și imposibil
Stabile	Stabil	Instabile/diferite	Învățământ centrat pe cadru didactic
Stabile	Instabil/diferit	Stabile	Învățământ centrat pe elev

Figura 2. *Model de implementare a principiilor ÎCE în şcoala profesională*



În concluzie: În învăţământul centrat pe elev pot fi modelate diverse situaţii, avînd drept constante *conţinuturile* şi *competenţele celor educaţi* şi drept variabilă *timpul consacrat formării competenţelor*, care pot fi modelate în funcţie de metodele *şi* mijloacele didactice aplicate, de mediul de învăţare creat etc. Cu siguranţă, aplicarea ÎCE în învăţământul profesional tehnic îşi are specificul său şi este o necesitate, care oferă numeroase beneficii atît elevilor şi cadrelor didactice, cît şi societăţii în ansamblu.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ardelean D.M., Pop V.L. Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ (Accesat la 14.06.2013).
2. Cannon R. Guide to support the implementation of the Learning and Teaching Plan Year 2000. Australia: The University of Adelaide, 2000.
3. De la Harpe B., Kulski M., Radloff A. How best to document the quality of our teaching and our students'learning? In: Martin K., Stanley N., Davison N. (Eds.) Paper presented at 8th Annual Teaching Learning Forum, Perth (2006): The University of Western Australia Retrieved, 1999.
4. Învăţarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori şi formatori. Proiectul PHARE: RO, 2005. http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student% (Accesat la 16.07.2014).
5. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. http://terec. usarb.md/files/2913/6121/8746/ (Accesat la 03.03.2014).
6. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia, 2012. 72 p.
7. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского педагогического университета, 1997. 126 с.



Emilia **SLAVENSCHI**
gr. did. I, gr. manag. I,
Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu*, mun. Chişinău

Valorificarea potenţialului unităţilor paremiologice în gimnaziu

Rezumat: *Articolul oferă un model pedagogic al abordării treptate şi consecvente a unităţilor paremiologice pe parcursul studiilor gimnaziale. Sînt reperate avantajele predării proverbului, întrucît ansamblul de concepţii, mentalităţi, convingeri şi atitudini, prezente în acest tip de text, iniţiază elevul în procesul de însuşire a valorilor acumulate, printr-o experienţă colectivă, de-a lungul existenţei societăţii umane. Privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidenţiindu-se implicaţiile acestora pentru aplicaţiile didactice, utilizate ca texte originale în dezvoltarea competenţei de comunicare, proverbele devin un mijloc puternic de educare şi instruire spirituală a elevului.*

Abstract: *The article presents a pedagogical model of gradual and logical study of paremiological units during the gymnasium level. It reveals the advantages of teaching the proverbs, since, the variety of concepts, mentalities, attitudes and believes present in such texts, initiates the sudents into the process of learning the values, gathered through a collective experience, in the course of social existence of the human. The proverbs have become a great means of spiritual education of the sudents, if taken as specific lingvistic phenomena, used from the original texts and help the development of communicative competence during the lessons.*

Keywords: *curriculum, communication, competence, proverb, micro texts, education, learning, pupil/student, process, values.*

"În proverb există o cunoaştere a lumii, cumulată în vorba de duh,... şi o cunoaştere de sine."
(Vasile Vetişanu)

Schimbările cotidiene devin o realitate inevitabilă, iar lucrul cel mai permanent în viaţa umană este continuitatea neîntreruptă *a schimbării*. Educaţia de azi trebuie să răspundă nevoilor generaţiilor viitoare. Se impun noi abordări în contextul unor schimbări de paradigmă sociale şi economice, care îşi au originea în perceperea *omului ca subiect* al propriei deveniri, cu dreptul de autoedificare şi autoactualizare. Este incontestabil că învăţămîntul constituie factorul primordial în dezvoltarea societăţii, o formă importantă de progres a unei naţiuni, care stimulează abilităţile şi competenţele, care contribuie plenar la formarea unor personalităţi creative şi prospere. Însă procesul de racordare a sistemului educaţional la valorile şi standardele lumii moderne necesită antrenarea resurselor umane prin formarea de competenţe, ce se vor integra în noţiunea umană de *a fi*.

Competenţele-cheie, conturînd profilul absolventului, cuprind o paletă extinsă de competenţe, adaptate specificului educaţional [4, p. 7]. Dar dintre toate tipurile, primează *competenţa de comunicare în limba de instruire* (în cazul nostru – româna), indispensabilă oricărui fel de activitate profesională, deoarece elevul, studiind de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viaţă prin *comunicarea eficientă în diferite situaţii*, aptă să îşi exprime atitudinea faţă de valorile etice şi estetice, pregătită să achiziţioneze în mod independent cunoştinţele şi competenţele solicitate.

În clasele gimnaziale, educaţia lingvistică şi literară

a elevilor se orientează spre texte reprezentative din literatura naţională şi universală. Printre acestea, credem că trebuie să îşi facă loc o serie de texte aforistice, în primul rînd – proverbele, pe care elevul să le asimileze şi să le poată utiliza firesc în comunicare [2, p. 24]. Practic, am vedea proverbul, în memoria elevului, aşezat alături de unităţile de vocabular şi cele frazeologice, constituind o structură numită de Eugen Coşeriu „discurs repetat": „...tot ceea ce în vorbirea unei comunităţi se repetă într-o formă mai mult sau mai puţin identică, de discurs deja făcut, ceea ce s-a spus deja" [3, p. 258]. În acest context, pledăm pentru dezvoltarea *competenţei de comunicare* ***în baza proverbului***, „un *microtext* autonom, aparţinînd literaturii populare, dar şi un element de construcţie textuală, utilizat pe larg de literatura cultă" [6, p. 3], pentru că didactica actuală, cu toate tehnologiile informaţionale performante, ar fi incompletă fără etica, estetica şi învăţătura creaţiei populare, indispensabile demersului educaţional. Elevul format în baza acestor adevăruri simple, dar sigure, clare şi nestrămutate, are gîndirea temeinică, sănătatea cugetului şi demnitatea personalităţii. Ansamblul de concepţii, mentalităţi, convingeri şi atitudini, prezente în acest tip de text, iniţiază elevul în *procesul de însuşire a valorilor* acumulate, printr-o experienţă colectivă, de-a lungul existenţei societăţii umane, fiind *un mijloc puternic de educare şi instruire spirituală.*

De ce ar trebui explorate, sistematic şi explicit, proverbele în procesul de predare-învăţare a limbii şi literaturii române în gimnaziu? Pentru că astfel elevul intră în contact permanent cu un cod de adevăruri şi de valori pe care nu le găseşte actualizate în alte texte, pentru că paremiile îi creează profesorului oportunităţi didactice variate, deoarece: sînt o categorie importantă a culturii orale, cu mari disponibilităţi cognitive şi educative, îmbogăţind, diversificînd şi nuanţînd mijloacele de expresie ale elevului [4]; pot fi privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidenţiindu-se implicaţiile acestora pentru obiective didactice certe; pot fi utilizate ca texte originale în dezvoltarea *competenţei de comunicare,* în orice clasă; conferă o valoare semnificativă unui act de comunicare; angajează relaţii contextuale cu componentele mesajului sau ale situaţiei narative, descriptive, într-un act de comunicare (oral sau scris); pot servi ca modele educaţionale, de cultură, ocupaţii, obiceiuri specifice poporului; sînt o experienţă repetată, o întîmplare care s-a (re)produs; înmagazinează modele comportamentale, reflecţii de natură filozofică, principii etice, situaţii social-istorice generale [6, p. 7].

În acest sens, profitul intelectual devine substanţial atunci cînd atît profesorul, cît şi elevul conştientizează că acest scurt text folcloric este rezultatul unui act de reflecţie, este *o cugetare* ce *fixează* şi *perpetuează* sisteme de precepte morale, juridice şi religioase. Altfel spus, elevul va fi capabil să analizeze, să interpreteze proverbe şi să le integreze în discursul său (reflexiv, argumentativ etc.) doar dacă va defini şi va evalua pe cît se poate mai larg, clasă de clasă, tabloul teoretic al speciei [6, p. 3]. Privit ca un conglomerat de sensuri şi valori, proverbul oricînd va deveni epigraf sau titlu pentru o lucrare a elevului, va fi raportat la personaje literare şi acţiuni, va fi utilizat pentru exprimarea mesajului unui text şi în situaţii de comunicare cotidiană, detaşate de studiul instituţionalizat şi monitorizat al limbii şi literaturii [2, p. 25]. Ne-am dori ca elevul devenit adult cu studii să nu raporteze proverbul şi zicătoarea, ca noţiuni, doar la opera lui Ion Creangă, ci să înţeleagă şi faptul că oricine operează cu unităţi paremiologice are o comunicare mai expresivă şi mai plastică, edificată pe experienţele ancestrale ale omenirii.

Dar cum putem atinge acest *ideal*? Pentru a răspunde la întrebare, propunem un model al abordării treptate şi consecvente a unităţilor paremiologice, în procesul căreia, prin realizarea obiectivelor didactice urmărite, elevul îşi dezvoltă/formează competenţe specifice disciplinei, pornind de la conţinuturile curriculare adecvate. În viziunea noastră, promovată pe parcursul multor ani, proverbul devine un prilej de lectură, scriere, discuţie, cercetare, creaţie nu doar atunci cînd în curriculumul pentru clasa respectivă stă scris negru pe alb „Proverbele": el este abordat, utilizat, valorificat continuu. Prezentăm sarcini prin care profesorul poate infiltra proverbul printre conţinuturile curriculare stabilite (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Modalităţi de valorificare a textului paremiologic prin prisma exigenţelor curriculare*

Conţinuturi adecvate	**Obiective didactice urmărite** ***Elevii vor fi capabili:***	**Exemple de sarcini**
Clasa a V-a		
Cartea – obiect cultural	– Să selecteze proverbe despre carte şi învăţătură, accesînd surse tipărite şi electronice; – Să înţeleagă global conţinutul proverbului citit, exprimîndu-l în alţi termeni lexicali;	Consultă un dicţionar de proverbe şi extrage 5 care se referă la învăţătură. Modifică proverbul dat, înlocuind 2 cuvinte prin sinonimele lor. Scrie/găseşte 3 proverbe echivalente cu proverbul *Cine ştie carte are patru ochi.*

	– Să comenteze proverbe, determinînd mesajul transmis şi situaţia de comunicare adecvată utilizării.	Explică, în 2-3 enunţuri, proverbul *Cine-nvaţă în tinereţe se odihneşte la bătrîneţe.* Expune, în cuvinte proprii, cu ce ocazie ai putea utiliza proverbul dat într-o comunicare cu părinţii şi ce mesaj vei transmite.
Dialogul. *Vizită...* de I. L. Caragiale	– Să identifice/selecteze proverbe cu tematica indicată (comportamentul uman; educaţia copiilor); – Să facă aprecieri ale comportamentului personajelor, utilizînd proverbe; – Să raporteze proverbele la anumite trăsături de caracter; – Să argumenteze utilizarea proverbului în caracterizarea personajului.	Din lista dată de proverbe, alege-le pe cele care se potrivesc situaţiei din schiţa *Vizită...* Selectează, din lista propusă, cîte un proverb care să caracterizeze personajele din text. Scrie cîte un proverb care ar începe cu o literă din prenumele personajului principal, aplicînd tehnica *Acrostihul.* Apreciază comportamentul lui Ionel, utilizînd un proverb despre părinţi şi copii. Exprimă-ţi atitudinea faţă de comportamentul lui Ionel printr-un proverb. Expune-ţi părerea: proverbul *Ce n-a învăţat Ionică, nu mai învaţă Ion* ar fi potrivit textului?
Teme, mesaje ale textului literar. *Balada celor cinci motănaşi* de I. Druţă	– Să-şi exprime preferinţa pentru unele proverbe despre animalele domestice, care vizează relaţia părinţi-copii; – Să aprecieze manifestarea grijii părinteşti la oameni şi la animale.	Adresează întrebarea „De ce?” proverbelor despre pisică şi puiul ei, răspunzînd într-un enunţ. Raportează mesajul unuia dintre proverbe la relaţiile dintre oameni (părinţi-copii). Din lista de proverbe, selectează/alege cîte unul potrivit pentru fiecare idee principală din *Planul simplu de idei* elaborat.
Scrierea imaginativă. Povestirea	– Să înţeleagă semnificaţia generală a proverbului, pornind de la situaţia din spatele lui; – Să alcătuiască mici texte narative, pentru a ilustra situaţiile de viaţă cotidiană, reflectate în proverbe.	Relatează oral ce i s-a întîmplat persoanei care a formulat enunţul (proverbul) dat. Scrie o povestire de 10-15 rînduri, pornind de la situaţia din proverbul *De şapte ori măsoară şi o dată taie/ Prietenul la nevoie se cunoaşte.* Ilustrează printr-un desen situaţia descrisă în proverb.
Scrierea reflexivă. Scrisoarea familială. Discursul de felicitare	– Să elaboreze o scrisoare familială, utilizînd un proverb care să rezume esenţa celor relatate; – Să ţină un discurs de felicitare adresat unui coleg, utilizînd un proverb purtător de mesaj.	Potriveşte cîte un proverb dintre cele date la situaţiile cotidiene descrise. Alcătuieşte un text în care foloseşti proverbul dat pentru formularea mesajului. Scrie, în 8-10 rînduri, o scrisoare bunicii, intercalînd un proverb care ar caracteriza starea în care te afli.
Clasa a VI-a		
Relaţiile între cuvinte după conţinut: sinonimia, antonimia	– Să valorifice manifestarea fenomenului antonimiei lexicale în proverbe; – Să utilizeze corect şi nuanţat sinonimele în proverbe; – Să facă observaţii, aprecieri în legătură cu rolul categoriilor semantice învăţate în proverbe.	Selectează proverbe care conţin antonime şi explică, în cîte un enunţ, în ce constă opoziţia. Compară cîteva variante ale aceluiaşi proverb şi delimitează perechile de sinonime. Rescrie proverbele, înlocuind toate cuvintele posibile cu sinonimele/antonimele lor, comentînd oral rezultatul (de ex., *Munca te ridică, iar lenea te strică; Orice început este greu; Prietenul cel mai vechi este cel mai bun* etc.). Citeşte proverbele şi alcătuieşte enunţuri cu unele perechi de antonime (de ex*., Bun de gură şi rău de lucru; Cînd se duce parcă vine; Cît dai, atîta iei; Cine caută găseşte* etc.).
Parabola. Fabula. Caracterizarea personajului literar	– Să stabilească legături tematice între proverb şi parabolă, proverb şi fabulă; – Să găsească afinităţi între proverb şi parabolă, proverb şi fabulă; – Să utilizeze proverbe în caracterizarea personajului literar.	Citeşte fabule din *Povestea vorbii* de Anton Pann şi identifică situaţiile cînd proverbul rezumă mesajul fabulei. Formulează mesajul fabulei printr-un proverb. Utilizează un proverb despre viciile umane ca epigraf pentru a caracteriza un personaj literar.

Scrierea reflexivă. Argumentarea simplă	– Să exprime argumentat opiniile în raport cu proverbele solicitate; – Să elaboreze textul argumentativ în baza unui proverb.	Pornind de la proverbul dat (*Cine ştie cîştigă*), completează Graficul T cu argumente *pro* şi *contra* afirmaţiei. Elaborează un text argumentativ în baza proverbului *E mai bine să întrebi de două ori decît să greşeşti o dată* (vezi algoritmul din manual, p. 122).
Părţile de vorbire	– Să comenteze proverbele propuse, identificînd părţile de vorbire învăţate; – Să selecteze proverbe potrivite subiectului lecţiei; – Să interpreteze potenţialul expresiv al părţilor de vorbire în proverbe.	Selectează un proverb care să conţină atîtea părţi de vorbire diferite cîte cuvinte are. Identifică un cuvînt care asigură expresivitatea acestui proverb, argumentîndu-ţi opinia. Selectează 4 proverbe din poezia *Despre leneşi* de Anton Pann, pentru a ilustra modurile personale ale verbului, numind modul şi timpul.
Clasa a VII-a		
Situaţia de comunicare dialogată/ monologată	– Să înţeleagă semnificaţia generală a unui mesaj dintr-un proverb; – Să-şi adapteze vorbirea la situaţiile speciale de dialog, recurgînd la proverbele învăţate.	Începe un dialog cu clasa, prezentîndu-te printr-un proverb care te caracterizează. Răspunde cu un proverb la întrebarea colegului/profesorului. Improvizează un dialog pentru situaţia *La bibliotecă/La recreaţie*, pornind de la proverbul dat (de ex., *Altoiul face pomul pom şi şcoala omul om*; *Cine are carte are-n viaţă parte; Cînd doi se ceartă, al treilea cîştigă*; *Dacă nu-i cap, vai de picioare* etc.).
Scrierea funcţională. Reportajul	– Să elaboreze texte, bazate pe experienţa proprie, utilizînd proverbe; – Să selecteze proverbe adecvate situaţiei de comunicare.	Consultă un dicţionar de proverbe şi extrage 3 pe care le-ai utiliza în realizarea unui reportaj de la un eveniment şcolar; Pregăteşte un reportaj de 2-3 minute de la un eveniment şcolar, întitulîndu-l cu un proverb/ încheindu-l cu un proverb. Redactează textul unui reportaj despre concursul *Cunosc cel mai bine proverbul*!, utilizînd 3-4 proverbe.
Scrierea reflexivă. Argumentarea unui punct de vedere	– Să-şi sprijine punctul de vedere, utilizînd un proverb care îi redă mesajul; – Să dezvolte un proverb într-un text coerent argumentativ.	Alcătuieşte un colaj cu 5-7 proverbe care transmit acelaşi mesaj. Pregăteşte un discurs oral (acord-dezacord) în baza proverbului dat. Ilustrează proverbul printr-o imagine, argumentînd, în 6 enunţuri, opţiunea.
Caracterizarea personajului literar: portretul fizic şi portretul moral	– Să selecteze proverbe potrivite pentru fragmente de text; – Să recurgă la proverbe în realizarea portretului fizic şi moral al personajului; – Să raporteze proverbe la texte studiate.	Selectează proverbe potrivite pentru comportamentul personajului principal din fragmentele textului studiat. Alcătuieşte portretul unui personaj din 5-6 proverbe şi prezintă-l clasei, ghidînd procedura de recunoaştere. Caracterizează, într-un text coerent de 1-1,5 pagini, personajul principal, utilizînd 3-4 proverbe din cele selectate.
Scrierea imaginativă. Povestirea	– Să interpreteze situaţiile reperate în proverbe; – Să redacteze o povestire în baza unui proverb.	Citeşte proverbele propuse şi răspunde la întrebările: Ce vezi la auzul acestui proverb? La cine crezi că se referă? Ce se va întîmpla cu personajul? Care e problema? etc. Descrie situaţiile ce stau în spatele proverbelor: **Proverbul** / **Situaţia** *În ziua de Paşti, s-a dus să vîndă fasole.* / *De oaspeţi se bucură de două ori: cînd vin şi cînd se duc.* / *Cine deschide ochii după ce cumpără, cumpără totdeauna marfă proastă.* / Scrie o povestire, în 15-20 rînduri, imaginîndu-ţi o situaţie narativă în baza proverbului *În ziua de Paşti, s-a dus să vîndă fasole*. Întitulează textul.

<table>
<tr><th colspan="3">Clasa a VIII-a</th></tr>
<tr><td>Cuvîntul şi contextul. Sensul propriu şi figurat al cuvîntului</td><td>– Să identifice sensul cuvîntului în proverb;
– Să interpreteze situaţia de comunicare adecvată utilizării proverbului;
– Să explice mecanismul transferului de sens;
– Să comenteze proverbul în baza unui algoritm.</td><td>Defineşte, fără a apela la sinonime, cuvintele semnificative din proverbul dat.
Selectează cuvintele folosite cu sens figurat în proverbe, precizînd sensul propriu.
Comentează proverbul conform algoritmului.</td></tr>
<tr><td>Cartea – obiect cultural. Biblioteca virtuală/electronică</td><td>– Să extragă proverbele cu tematica solicitată din sursele electronice indicate;
– Să elaboreze un discurs despre rolul cărţii în formarea personalităţii, utilizînd proverbe, maxime, aforisme.</td><td>Continuă proverbele: Acela e adevărat înţelept,...(care de la toţi învaţă); Ce înveţi la tinereţe... (aceea ştii la bătrîneţe); Nu învăţăm pentru şcoală,...(dar învăţăm pentru viaţă) etc.,verificînd corectitudinea prin accesarea unui site specializat.
Accesînd un site specializat, selectează 10 proverbe care transmit acelaşi mesaj, în diferite culturi şi limbi.
Construieşte un discurs, utilizînd proverbele selectate.</td></tr>
<tr><td>Proza narativă. Sania de I. Druţă. Teme, subiecte, mesaje ale textului literar</td><td>– Să delimiteze valoarea expresivă şi etică a proverbului în interpretarea textului literar;
– Să rezume esenţa textului studiat într-un plan de idei alcătuit din proverbe.</td><td>Alcătuieşte o listă din 5 cărţi citite recent, rezumîndu-le tema/ mesajul/învăţătura în cîte un proverb.
Elaborează planul simplu de idei al textului din 5-6 proverbe.
Citeşte proverbele din listă şi subliniază-le pe cele care reflectă mesajul textului Sania de I. Druţă, argumentîndu-ţi opţiunea în 2-3 enunţuri. (Meşterul se cunoaşte la lucru; Munca e brăţara de aur; Lucrul bun, care-ţi place, nu-ntrebi în cît timp se face; De multe ori limba taie mai rău decît sabia; Lucru bun nu se face în grabă; Omului cu sîrguinţă toate-i sînt cu putinţă)</td></tr>
<tr><td>Caracterizarea personajului literar</td><td>– Să raporteze proverbul la viaţa cotidiană;
– Să recurgă la proverbe în caracterizarea personajului.</td><td>Completează tabelul:<table><tr><th>Personajul</th><th>Fragmente</th><th>Trăsături fizice/morale</th><th>Proverb relevant</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>Scrie în dreptul fiecărui nume al personajelor un proverb care să caracterizeze o istorie în care a fost implicat personajul (dintr-o operă/ opere diferite).<table><tr><th>Numele personajului</th><th>Proverbul</th></tr><tr><td>Fata moşneagului</td><td>Bine faci, bine găseşti.</td></tr></table>Relatează subiectul unui film vizionat recent, folosind proverbe pentru aprecierea evenimentelor şi caracterizarea personajelor.</td></tr>
<tr><td>Tipurile de subordonate</td><td>– Să selecteze proverbe care conţin diverse tipuri de propoziţii subordonate, aplicînd cunoştinţele de morfosintaxă.
– Să interpreteze valoarea expresivă a unor structuri sintactice.</td><td>Potriveşte propoziţiile subordonate la regentele date, restabilind proverbele. Motivează opţiunea prin referire la sensul unităţilor lexicale şi relaţiile dintre ele.
Analizează mesajul a 10 proverbe care conţin subordonate condiţionale şi explică frecvenţa lor în proverbe.
Comentează proverbele româneşti construite după modelul Mai bine... decît..., concluzionînd: Ce este preferabil şi de ce?</td></tr>
<tr><th colspan="3">Clasa a IX-a</th></tr>
<tr><td>Limba – principalul mijloc de comunicare umană</td><td>– Să elaboreze un discurs cu genericul Limba – principalul mijloc de comunicare, utilizînd proverbe;
– Să contureze verbal situaţiile de comunicare adecvate utilizării proverbelor.</td><td>În baza a 7-10 proverbe despre limbă, defineşte sensurile acestui cuvînt.
Elaborează planul de idei din proverbe al discursului Limba - principalul mijloc de comunicare.
Raportează proverbul Omul se cunoaşte după grai ca clopotul după sunet la propria relaţie cu limba, elaborînd, în 10-12 enunţuri, un eseu meditativ-reflexiv.</td></tr>
</table>

Tipuri de dicţionare. Serii de dicţionare ale limbii române	– Să prezinte diverse ediţii ale dicţionarelor de proverbe în baza unui algoritm; – Să compare dicţionarele tipărite şi resursele electronice în domeniul paremiologiei.	Pregăteşte o prezentare PPT a unui site specializat în maxime, aforisme, citate, proverbe. Demonstrează, utilizînd calculatorul, diverse căi de identificare a resurselor electronice necesare. Prezintă sensurile cunoscute ale cuvîntului *ochi*. Consultînd dicţionarele de proverbe şi de proverbe comentate, selectează 5-6 proverbe cu lexemul *ochi*, interpretînd transferul de sens al cuvîntului.
Temele literare: *Patria/Limba română. Familia/Şcoala. Copilăria/ Adolescenţa. Universul/Natura. Dragostea/ Prietenia. Călătorii/Lumi fantastice. Timpul/Istoria*	– Să selecteze proverbe potrivite temei; – Să descrie situaţiile care stau în spatele proverbelor selectate; – Să interpreteze un proverb conform nivelurilor de interpretare; – Să selecteze imagini/caricaturi reprezentative pentru fiecare proverb; – Să realizeze un desen în baza unui proverb; – Să elaboreze o compunere de caracterizare a personajului literar, utilizînd proverbele învăţate; – Să utilizeze corect, în comunicarea scrisă şi orală, unităţile paremiologice; – Să recepteze corect mesajul din orice proverb citit; – Să stabilească legături tematice între textele studiate şi proverbe; – Să redacteze diferite tipuri de texte, utilizînd proverbe.	Prezintă diverse aspecte, probleme, motive ale temei literare studiate, utilizînd proverbe a cel puţin 5 popoare. Interpretează un proverb, într-un discurs pregătit, conform algoritmului. Ilustrează, în două desene, sensul direct/mesajul proverbului. Caracterizează personajul literar numit prin 4-5 proverbe adecvate comportamentului, valorilor şi trăsăturilor sale de caracter. Intitulează fiecare modul tematic studiat în clasa a IX-a cu cîte un proverb românesc.

În concluzie: Modelul elaborat nu este în nici un caz singura viziune posibilă asupra demersului didactic privit din perspectiva valenţelor formative ale unităţilor paremiologice, dar este unul rodat şi verificat, preţ de mai mulţi ani, nemijlocit la clasă, conştientizînd că simpla memorizare şi reproducere, la ocazie, a proverbelor, precum şi recunoaşterea lor ca texte, manifestată plenar de elevi, nu poate să satisfacă aşteptările noastre profesionale. Lectura şi studierea proverbelor va constitui un prilej de meditaţie şi un mijloc de cultivare a minţii, de formare a unui profil moral pozitiv, va contribui la o mai bună cunoaştere a firii omeneşti, la aprofundarea şi confruntarea unor principii, va îndemna spre o viaţă profund umană, spre cumpănire şi ideal. Tratat, în general, de profesori şi elevi ca un fel de „piesă sacră", de „patrimoniu", proverbul nu aşteaptă, de fapt, elogii sau veneraţie, ci să fie *descoperit* (la nivel tematic), analizat, descifrat şi *inserat într-un anumit act de comunicare*. Procedînd astfel, lectura şi studierea proverbului se va transforma, în cadrul orelor de limba şi literatura română, într-un proces de identificare a sensului codificat în această specie capabilă să ilustreze o împrejurare la care s-ar putea raporta. În consecinţă, elevii vor trece prin însăşi fiinţa lor înţelepciunea şi adevărul pe care îl aduce cu sine un enunţ cu vîrstă seculară sau milenară.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Ciobanu M. Limba şi literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a VII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2007.
2. Cezar T. Poetica proverbului. Bucureşti: Minerva, 1982.
3. Coşeriu E. Lecţii de lingvistică generală. Chişinău: Arc, 2000.
4. Curriculum şcolar pentru disciplina. Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău, 2010.
5. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţămînt. Chişinău, 2011.
6. Leahu R. Proverbul în exerciţii şi jocuri didactice. Chişinău: Arc, 2008.
7. Pamfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Piteşti: Paralela 45, 2008.

Basmul – un text fundamental în formarea cititorului



Larisa **PLĂMĂDEALĂ**
gr. did. I, gr. manag. II,
Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu*, mun. Chişinău

Rezumat: *Articolul prezintă importanţa studierii basmului în gimnaziu şi valoarea acestuia în formarea personalităţii elevului. Specia propune cititorului o multitudine de aspecte ale vieţii din care se poate învăţa şi ilustrează diverse modele de comportament uman, permiţîndu-i profesorului să proiecteze lecţii pentru a motiva elevii să se implice în procesul devenirii lor, în acord cu adevăratele valori, construindu-şi propriul sistem axiologic. Propunem profesorilor un instrument util – un tabel şi o schemă – prin care demonstrăm că basmul este un text absolut necesar în formarea cititorului, pentru a preda noţiunile de teorie literară, pentru a explora un text epic, dar şi pentru temele de comunicare.*

Abstract: *The article presents the importance of studying the fairy tale during the gymnasium level and its significance for the students' personality development. The genre reveals a multitude of life aespects* ***to learn from****, and ilustrates various models of human behaviour, this way, enabling the teacher to plan lessons in order to motivate the sudents to get involved into their own development and become aware of real values. They build thier own value system. The authors offer the teachers who are passionate about fairy tales a useful tool – a table and a scheme to teach terms of literature theory and to explore the epic texts as well as to develop the communication –proving the fairy tale is a really necessary text to develop the reader.*

Keywords: *folk literature, fairy tale, curriculum, competence, education, scheme, vision, holistic approach, texts.*

„Oricît de simple şi uşoare ar părea aceste poveşti, ele nasc, fără îndoială, în copii dorinţa de a fi asemănători cu cei buni, care ajung fericiţi; în acelaşi timp în sufletul lor se naşte teama faţă de nenorocirile ce li s-ar putea întîmpla dacă i-ar urma pe cei răi."

(Charles Perrault)

Literatura pentru copii este parte integrantă a literaturii naţionale şi universale. Aceasta începe cu literatura populară, cu basmul şi poveştile, continuă cu legenda, snoava, apoi cu creaţiile lirice, cu povestiri şi romane cu tematică variată. Dar basmul ocupă un loc aparte, fiind revelaţia cea mai profundă a sentimentului popular. Nicăieri nu pot vieţui atît de direct căile destinului poporului, suferinţele-i ascunse, forţele victorioase şi dorurile sale cele mai pure ca în basme. Povestite şi repovestite, aceste texte alcătuiesc un ferment al vieţii noastre afective. Ele acţionează în mod creator în acele temelii sufleteşti din care mai tîrziu răsar speranţele şi se nasc idealuri, devenind cel mai înţelept act de cunoaştere, un text de primă importanţă în formarea cititorului [9, p. 21]. Adaptabil la orice vîrstă, în funcţie de care didactica îi poate valorifica valenţele, basmul ne prezintă cele mai verosimile strategii de acţiune şi scenarii ale vieţii. E important doar să le înţelegem. Astfel, *valoarea basmelor în procesul de formare a personalităţii elevului* constă în:

- *Lipsa didacticismului.* Cel mai mult ce îşi poate „permite" genul poveştii este aluzia la faptul cum să procedezi într-o situaţie sau alta de viaţă. În basm nimeni nu-l învaţă pe copil cum „să trăiască corect". Evenimentele derivă în mod firesc şi logic unele din altele. Prin urmare, copilul percepe şi însuşeşte legăturile dintre cauză şi efect, existente în lumea aceasta, urmărind şirul narativ linear al basmului.
- *Caracterul nedeterminat al locului acţiunii şi al eroului principal.* Locul determinat al acţiunii, psihologic, îl îndepărtează pe copil de evenimentele care au loc în basm, fiindu-i greu să se transfere într-un loc concret, mai ales dacă n-a fost acolo niciodată. Cititorului îi este mai uşor să se teleporteze imaginar „peste nouă mări şi nouă ţări" decît într-o localitate concretă. Absenţa unei personificări stricte şi distincte îl ajută să se identifice mai uşor cu eroul principal.
- *O comoară de înţelepciune.* Datorită multitudinii de sensuri, unul şi acelaşi basm poate să-l ajute pe copil în perioade diferite ale vieţii să-şi rezolve problemele. Poveştii îi este specific divizarea clară a binelui şi răului. O caracteristică a basmului adevărat este sfîrşitul fericit: astfel, copilul se simte psihologic protejat, fiindcă, orice s-ar întîmpla în poveste, totul se termină cu bine. Iar eroul, care trece prin toate încercările, îşi manifestă cele mai frumoase calităţi şi, neapărat, este răsplătit. Anume în aceasta constă legea

vieţii: ce atitudine ai tu faţă de lume, aceeaşi atitudine are şi ea faţă de tine.

- *Aureola tainei şi magicului.* Basmul, precum şi viaţa, este multilateral, interesant. Importanţa, necesitatea, fascinaţia, atractivitatea – toate acestea, în ansamblu, fac din poveste un mijloc efectiv de psihoterapie şi psihoprofilaxie [1, pp. 28-29].

În acest context de idei, apare problema: în ce măsură este fructificat potenţialul formativ/educativ al basmului de conceptorii de curriculum, autorii de manuale, profesorii de limba şi literatura română? Cît din potenţialul său formativ este valorificat instituţional şi cît rămîne la discreţia şi latitudinea autoformării, a educaţiei nonformale şi informale? Curriculumul la limba şi literatura română vizează demersul complex de predare-învăţare-evaluare din perspectiva formării unui sistem pertinent de competenţe menite să asigure interesele, nevoile educaţionale ale elevului, în scopul dezvoltării personalităţii şi al inserţiei lui active, fireşti în viaţa profesională şi socială. Aşadar, activităţile de predare-învăţare-evaluare, în diversitatea lor formativă, *asigură interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor şi cititor elevat, cult, pentru stimularea şi dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje şi interpret de texte diverse, ce au o funcţionalitate evidentă în contextul actual* [6, p. 3]. Structura axiologică a conţinuturilor ELA vizează valori fundamentale; valori specifice creaţiei artistice (estetice, morale, religioase, teoretice); valori contextuale (valorile imanente şi valorile *in actu*) ale operelor literare [6, p. 7].

Argumentele necesităţii de a studia basmul din perspectiva *competenţelor specifice* ale disciplinei, stipulate în curriculum, „rezidă în faptul că elevii din primele clase de gimnaziu încă nu au ieşit cu totul din vîrsta poveştilor; acestea sînt reduse ca volum, subiectul lor se desfăşoară linear, iar analiza pare facilă şi i-ar putea înarma cu variate motive şi tipuri de personaje, aplicabile ulterior la texte literare de altă factură narativă" [2, p. 46]. Observînd trama educaţională a elevului care vine din ciclul primar cu anumite competenţe formate, ne dăm seama că studiul acestei specii va crea un teren fertil pentru dezvoltarea *competenţelor de comunicare şi lectorale*, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Ceea ce urmează să se întîmple în gimnaziu, în raport cu poveştile, este descătuşarea treptată a elevului-cititor, desprinderea de sub tutela adultului care impune sau recomandă o carte, trecerea de la poveşti la nuvele, romane, cărţi din alte sfere ale existenţei umane şi eliberarea motivaţiei pentru lectură. Astfel, *poveştile sînt recomandate pentru a învăţa, în baza lor, cum să înţelegi şi să analizezi un text literar,* formînd/dezvoltînd competenţe de lectură [2, p. 46]. *Basmul*, avînd un rol preponderent educativ, propune cititorului o multitudine de aspecte ale vieţii, din care *se poate învăţa,* variate personaje purtătoare de mesaje moralizatoare, de un bogat conţinut de idei, nenumărate situaţii ce ilustrează comportamente umane. Prin interpretarea basmului, un text literar epic autentic, educăm o personalitate integră, îi cultivăm cititorului sentimente, atitudini, reuşind să-l influenţăm şi din perspectiva formării unui cod de valori morale şi a concepţiei despre lume.

În continuare, propunem un tabel prin care demonstrăm că basmul este un text absolut necesar în formarea cititorului, de neevitat pentru a preda noţiunile de teorie literară, pentru a explora un text epic, dar şi pentru temele de comunicare. Analizînd conţinuturile propuse de curriculum, cu referire la această specie a genului epic, observăm că nu se mai regăseşte începînd cu clasa a VII-a. Nici în manuale nu sînt propuse fragmente din textele menţionate. Dar credem că basmul permite de a „realiza *de facto* principiile educaţiei literar-artistice prin variate forme de activitate didactico-educaţională, care să conducă, în consecinţă, la formarea competenţelor" [8, p. 3].

În clasa a VII-a, unitatea *Temă. Subiect. Mesaj*, la poezia *Balaurul care n-a mai ajuns în poveste* de V. Romanciuc, este inevitabilă actualizarea şi fixarea cunoştinţelor elevilor cu privire la basm. Atît opera, cît şi cuvintele din titlul acesteia, *poveste*, specie a genului epic popular, şi *balaurul*, unul din personajele tradiţionale ale basmului, fiind regăsite în text alături de alte personaje specifice – împăratul, monstrul *şaptecăpos,* Făt-Frumos, ne oferă un teren fertil pentru a preda noţiunile de *temă, subiect, mesaj,* explorînd poezia prin intermediul basmului, astfel învăţînd tema nouă în baza cunoştinţelor anterioare. Setul de exerciţii din manual (pp.19-21), racordat la basm, va dezvălui şi va realiza transferul de cunoştinţe la materia care urmează a fi predată.

În contextul evaluării, după lectura independentă a basmelor culte *Dănilă Prepeleac*, *Povestea lui Stan-Păţitul* şi *Ivan Turbincă* de Ion Creangă, propunem o temă de portofoliu. Rezolvînd sarcinile, elevii vor identifica asemănările la nivel de *temă, subiect, mesaj* din operele citite şi analizate de sine stătător.

Activităţile efectuate în această unitate vor fi o deschidere spre interpretarea textului *Crăiasa din poveşti* de Mihai Eminescu, unitatea *Poezia lirică*, iar subiectele abordate vor facilita descifrarea operei studiate.

În clasa a VIII-a, pornind de la conţinutul curricular *Genuri şi specii literare*, vom reveni la basm, prin literatura *fantasy,* într-un atelier de lectură/discuţie/ într-o conferinţă de lectură. Elevii preferă s-o citească, întrucît „ideea de ficţiune absolută e perfect realizată în acest gen de scriitură" [3, p. 48]. Vom recomanda spre lectură/interpretare fragmente din *Harry Potter,* J. K. Rowling; *Stăpînul inelelor,* J.R.R. Tolkien; *Vrăjitorul din Oz,* L. Fr. Baum; *Cronicile din Narnia,* C. S. Lewis;

Alise în Ţara Minunilor, L. Carroll, deoarece acest gen este foarte popular printre adolescenţi, basmele fiind o treaptă firească şi necesară spre astfel de texte. Datorită faptului că „literatura consumată astăzi de tineri vine atît de des din zona *fantasy*, e bine să găsim prin ea ieşirea cititorului tînăr la textele mari (fie pentru început fantastice, de aventuri şi călătorii): Jules Verne, Mark Twain, Daniel Defoe ş.a." [3, p. 48]. Un alt argument în favoarea studierii textelor de acest tip este că, prin depistarea secvenţelor narative fantastisce, a personajelor fabuloase, a elementelor magice, a motivelor flotante, elevii identifică asemănările dintre basmele învăţate anterior şi literatura *fantasy* – „un basm al timpurilor moderne".

,,Specificul studierii limbii şi literaturii române în clasa a IX-a presupune promovarea unei viziuni de ansamblu asupra materiei lingvistice şi literare, gravitînd spre tematica fundamentală a unităţii. Oferta de texte din aceeaşi arie tematică îi lasă profesorului libertatea de a reveni la subiectul în discuţie ori de cîte ori va considera necesar să o facă." [4, p. 5]. Astfel de texte sînt şi basmul cult *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă, basmul popular *Sarea în bucate* ş.a. Optînd pentru aceste poveşti, creăm o situaţie de învăţare prin descoperire, o revelaţie a unei adevărate lecţii despre educaţie şi valori: libertatea, adevărata autocunoaştere, responsabilitatea, prietenia, dragostea, devotamentul etc. Trecerea protagoniştilor prin încercări dificile conturează sensul didactic al basmului, iar peripeţiile eroilor, drumurile lor sînt lecţii fundamentale de viaţă, în urma cărora ajung edificaţi, proiectaţi calitativ pe o orbită superioară a devenirii lor. Elevii pătrund în semiotica textului, interpretează fragmente, urmînd descoperirea altor opere şi *integrarea* cunoştinţelor în propriul sistem de valori, demonstrîndu-ne competenţe de lectură formate.

Orice temă care, într-un mod sau altul, îi propune elevului să citească singur, dezvoltă *subiectul* şi competenţe acţional-strategice:

- de a-şi organiza lectura ca proces (a găsi cartea recomandată; a izbuti să o citească în timpul rezervat);
- de a prelucra textele citite realizînd sarcinile adiacente lecturii;
- de a-şi prezenta *produsul* care va demonstra calitatea *procesului* de lectură, într-o formă liberă sau stabilită de profesor [2, pp. 46-48].

Basmul în curriculumul gimnazial: privire de ansamblu

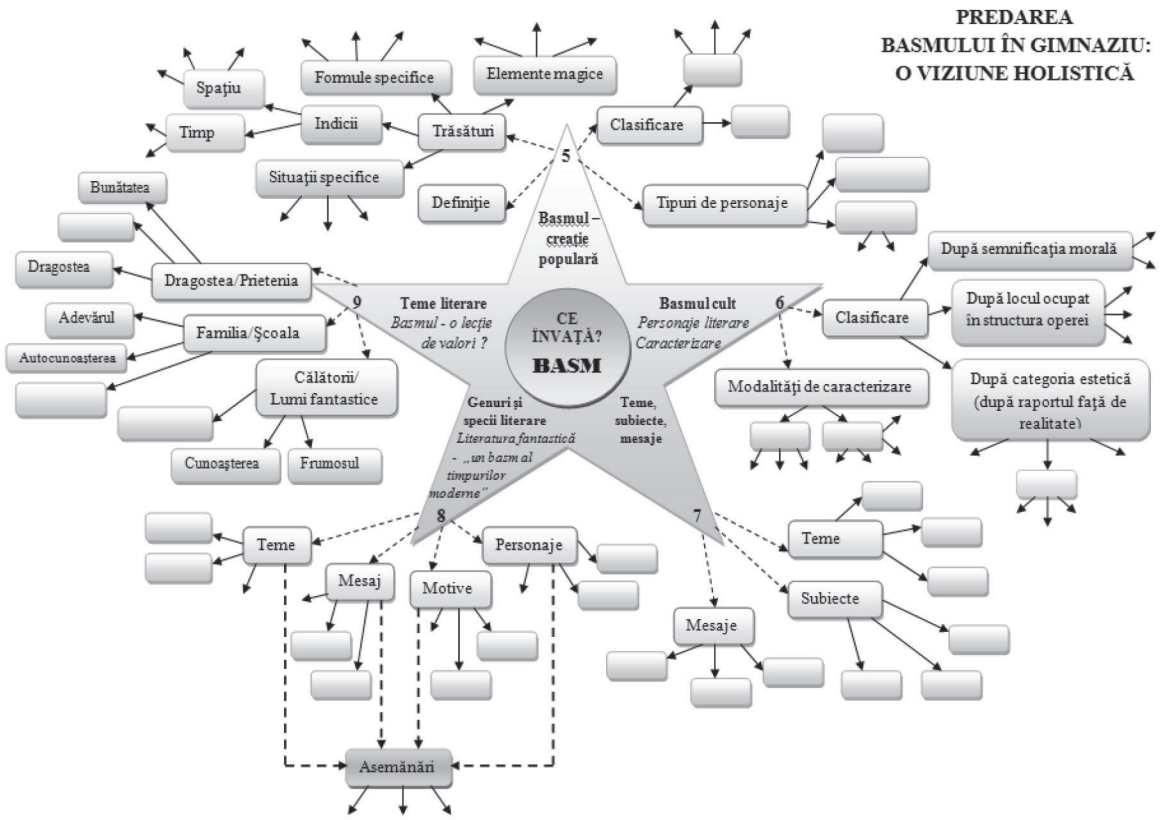
Clasa	Conţinuturi stipulate de curriculum	Sugestii proprii de texte	Competenţe specifice	Strategii didactice
a V-a	Mitul. Miturile lumii antice Basmul popular. Personajul literar Proverbul, zicătoarea	*Legendele Olimpului,* Alexandru Mitru Basmul popular: *Prîslea cel voinic şi merele de aur* Basmul cult: *Darurile Zînei*, *Motanul încălţat* (Ch. Perrault); *Hainele noi ale împăratului, Degeţica, Bobocul cel urît* (H. Ch. Andersen); *Frumoasa adormită, Muzicanţii din Bremen* (Fraţii Grimm); *Făt-Frumos şi Ileana Cosînzeana, Capra cu trei iezi, Punguţa cu doi bani* (I. Creangă); *Fram – ursul polar* (C. Petrescu)	8. Lectura, audierea şi interpretarea textelor literare şi nonliterare, în limita standardelor de conţinut. 9. Operaţionalizarea terminologiei lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut. 10. Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situaţii de comunicare orală şi scrisă.	Interogarea multiprocesuală pe textul epic Jocul didactic Exerciţiul Harta basmului Reacţia cititorului Harta unei naraţiuni Atelier de lectură Cubul
a VI-a	Basmul cult Planul dezvoltat de idei al textului citit Caracterizarea personajului literar Legenda cultă Fabula	Basmul cult: *Fata babei şi fata moşneagului, Soacra cu trei nurori* (I. Creangă); *Soldatul de plumb* (H. Ch. Andersen); *Cenuşăreasa* (Fraţii Grimm); *Bambi* (F Salten) *Stînca corbului* (Alecu Russo); *Legenga lăcrimioarei, Legenda ciocîrliei* (V. Alecsandri) *Doi cîini* (Al. Donici); *Bucătarul şi cîinele, Băiatul care cerea ajutor, Esop şi ospăţul* (Esop)	1. Utilizarea diverselor strategii de informare/documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării orale şi scrise. 2. Rezumarea textelor literare şi nonliterare. 8. Lectura, audierea şi interpretarea textelor literare şi nonliterare, în limita standardelor de conţinut. 9. Operaţionalizarea terminologiei lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut.	Harta unei naraţiuni: *structură şi compoziţie* Grila lui Quintilian Clustering Exerciţiul CV/Fişa biografică a personajului Algoritmul de caracterizare a personajului literar Piramida personajului Pălării gînditoare Atelier de discuţie

a VII-a	Teme, subiecte, mesaje ale textului literar *Scrierea reflexivă.* Argumentarea unui punct de vedere	*Dănilă Prepeleac*, *Povestea lui Stan-Păţitul, Ivan Turbincă* (Ion Creangă)	2. Aranjarea/ ordonarea în pagină sau în formular standardizat a textului propriu/ produs. 8. Lectura, audierea şi interpretarea textelor literare şi nonliterare, în limita standardelor de conţinut. 9. Operaţionalizarea terminologiei lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut. 14. Identificarea propriilor atuuri, nevoi şi puncte vulnerabile în diferite situaţii de comunicare orală şi scrisă.	Prezentarea grafică a produsului Exerciţiul Prezentarea grafică a relaţiei dintre noţiunile studiate Graficul T Lucrare de portofoliu
a VIII-a	Genuri şi specii literare. Literatura fantastică	*Harry Potter* (J. K. Rowling), *Stăpînul inelelor* (J.R.R. Tolkien), *Vrăjitorul din Oz* (L. Fr. Baum), *Cronicile din Narnia* (C. S. Lewis), *Alise în Ţara Minunilor* (L. Carroll)	3. Rezumarea textelor literare şi nonliterare. 4. Organizarea/desfăşurarea/ utilizarea diverselor strategii de învăţare autonomă a limbii, prin observare directă şi exersare. 9. Operaţionalizarea terminologiei lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut. 13. Producerea textelor care reflectă propriile experienţe senzoriale, idei, judecăţi, opinii, argumente.	Lectura împotrivă Jocul de rol Analiza comparativă Eseul Comerţul cu o problemă Atelier de scriere
a IX-a	Temele literare: *Călătorii/ Lumi fantastice; Familia/ Şcoala; Dragostea/ Prietenia* *Scrierea metaliterară*: comentarea unui fragment de text epic *Scrierea reflexivă.* Argumentarea. Eseul	Basmul cult: *Povestea lui Harap-Alb* (I. Creangă) Basmul popular: *Sarea în bucate* Textul S.F.: *Casa* (Ray Bradbaury), *Micul prinţ* (A. de Saint-Exupery)	7. Respectarea normelor ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaţionale, stilistice ale limbii române literare. 8. Lectura, audierea şi interpretarea textelor literare şi nonliterare, în limita standardelor de conţinut. 9. Operaţionalizarea terminologiei lingvistice şi literare, în limita standardelor de conţinut. 10. Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situaţii de comunicare orală şi scrisă. 13. Producerea textelor care reflectă propriile experienţe senzoriale, idei, judecăţi, opinii, argumente.	Interogarea multiprocesuală pe textul epic Pînza discuţiei Colţuri Comerţul cu o problemă Atelier de lectură

În acest context, tabelul atenţionează profesorul că basmul este:

- „produs al performanţei umane şi prin el are loc un proces de transmitere continuă, de la o generaţie la alta, de la diverşi autori la diverşi cititori, a unui tezaur uman şi spiritual” [5, p. 25];
- specie literară cu eventuale şi posibile ecouri în alte specii, sursă de motive flotante şi personaje-tip; un text încărcat de semne, semnificaţii şi simboluri, a căror descifrare nu se încheie niciodată, ci este reiterată la fiecare lectură;
- un prilej pentru reflecţie şi meditaţie, depăşind, cu fiecare clasă tot mai mult, cadrul propriu-zis al naraţiunii; „*ghid* în acţiune, efectuînd în permanenţă o relaţie comunicativă cu elevul „EU”– receptor, textul fiind „EL”– text-operă” [5, p. 25];
- „cunoaştere, comunicare a elevului şi cu elevul, care se conjugă cu intenţia didactică a profesorului în receptarea/interpretarea textului” [5, p. 25].

Tabelul n-ar fi complet fără schema în care prezentăm o viziune curriculară holistică a speciei.



În concluzie: Prin schemă, propunem profesorilor un instrument util, care îi va ajuta să răspundă la întrebări, motivînd reîntîlnirea cu *basmul* în clasa a X-a, pentru ,,a aprofunda conştientizarea procesului de receptare, a achiziţiona cunoştinţele teoretice necesare demersului interpretativ personalizat al operei” [7, p. 12]:

- *Ce este basmul popular?* în clasa a V-a
- *Cine scrie basme? Cine acţionează în basm*? în clasa a VI-a
- *Despre ce este basmul?* în clasa a VII-a (pentru a raporta la textele din această specie noţiunile de *temă* şi *mesaj*)
- *Care sînt similitudinile între literatura fantastică şi basm?* în clasa a VIII-a
- *Cu ce scop studiem basmul din clasa a V-a pînă în clasa a IX-a*?

Profesorul de liceu va avea în faţă un elev care a citit o diversitate de basme, care deţine anumite competenţe de lectură, valorificîndu-le în cadrul studierii fenomenului literar, fiind deja un receptor cu o anumită capacitate de conştientizare a actului lecturii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bologa A. Potenţialul psihoprofilactic al basmului popular. Chişinău: CEP USM, 2005.
2. Cartaleanu T. Lectura basmelor ca prilej de dezvoltare a competenţei acţional-strategice. În: Competenţa acţional-strategică?! Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2012.
3. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba şi literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a VIII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2008.
4. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba şi literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
5. Cartaleanu T., Cosovan O., Cristei T., Ghicov A. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învăţămîntul liceal. Chişinău: Ştiinţa, 2007.
6. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău, 2010.
7. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a X-a – a XII-a. Chişinău, 2010.
8. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţămînt. Chişinău, 2011.
9. Meyer R. Înţelepciunea basmelor populare. Bucureşti: Triade, 2008.



Dilemele „secretarului de stat" şi „secretarei", dar şi ale „spălătoresei lenjerie" şi „şefului spălătorie".

Despre şanse egale, tratament nediscriminatoriu şi conservatorism lingvistic

Loretta **HANDRABURA**

dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

Rezumat: *Discursul public (educaţie, mass-media, politic) şi cel privat păstrează în continuare forme şi mărci lingvistice care jignesc, trivializează, marginalizează fie femeile, fie bărbaţii, ofensînd demnitatea acestora. Utilizarea limbajului sexist se produce conştient sau mai puţin conştient. Abia de curînd au apărut prevederi legislative care definesc problema şi sancţiunile în caz de nerespectare. Perpetuarea mecanismelor discursive care discriminează, de regulă femeile, se produce din cauza conservatorismului lingvistic, a prescripţiilor gramaticii normative, menţinute în dicţionare, clasificatoare şi nomenclatoare de ocupaţii. Excluderea limbajului sexist în toate formele lui de manifestare – directe şi indirecte, utilizarea numelor de profesii/funcţii nu doar la masculin, ci şi la feminin, reprezintă un demers absolut întemeiat. Acesta se revendică din asigurarea tratamentului lingvistic egal, nedescriminatoriu, pentru femei şi bărbaţi.*

Abstract: *Public discourse (education, media, politics) and private forms and brands still retains language that offend, trivialize, marginalize either women or men, offending their dignity. Sexist language use occurs consciously or less consciously. Only recently emerged legislative provisions defining the problem and the penalties for non-compliance. Perpetuation discursive mechanisms that discriminate, women usually, occurs due to linguistic conservatism, grammar normative prescriptions, maintained in dictionaries, classifiers and nomenclatures of occupations. Exclusion of sexist language in all its forms – direct and indirect – use names of professions/functions not only male but also female, is a step absolutely unfounded. It is claimed in ensuring equal linguistic treatment, nondiscriminatory, women and men.*

Keywords: *speech, language conservatism, gender discrimination, gender balanced language, sexist language, masculinization functions/professions, trademarks of sexist language.*

Preocuparea noastră pentru limbajul echilibrat în privinţa genului se regăseşte, începînd cu anul 2003, în mai multe analize ale dimensiunii de gen în mass-media[1], în curriculumul şcolar şi manuale[2]. Am pledat consecvent pentru recunoaşterea dezechilibrelor de gen şi contracararea sexismului în limbă şi în activitatea noastră publică/politică, deoarece este o formă de discriminare de gen frecventă în discursul media, politic, educaţional ş.a.

1 L. Handrabura. Stereotipuri de gen în mass-media. În: *Didactica Pro...*, Chişinău, nr. 2 (24), 2004, pp. 53-55 (I parte) şi nr. 5-6 (27-28), 2004, pp. 114-126 (partea a II-a). L.Handrabura. Gen şi mass-media. Studiul *Pentru o presă sensibilă la gen*. Chişinău, 2007.

2 D.-O. Ştefănescu, L.Handrabura ş.a. Modele şi valori de gen în învăţămîntul public din Republica Moldova. Chişinău: ElanPoligraf, 2005, pp. 57, 66-67, 71; Handrabura L., Bodrug-Lungu V. Dimensiunea de gen în domeniul educaţiei. În: *Studia Universitatis*, seria Ştiinţele Educaţiei, nr. 5(35), Chişinău, 2010, pp. 9-16.

* Această rubrică apare cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova, în cadrul proiectului *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

În sfîrşit, Legea nr. 71 din 14 aprilie 2016 pentru modificarea şi completarea unor acte legislative[3] prevede introducerea unui nou articol în Legea nr. 5-XVI din 9 februarie 2006 cu privire la asigurarea egalităţii de şanse între femei şi bărbaţi[4] şi anume articolul 2, prin care se defineşte: „*limbaj sexist* – expresii şi adresări ce prezintă femeia şi bărbatul în manieră umilitoare, degradantă şi violentă, ofensînd demnitatea acestora". Reţinem, de asemenea, că articolul 8. *Egalitatea de şanse în mass-media*, p.2, stipulează: "Este inadmisibilă şi se sancţionează conform legislaţiei publicarea oricăror materiale şi informaţii de caracter sexist şi utilizarea limbajului sexist".

Limbajul sexist include, aşadar, termeni şi expresii care jignesc sau trivializează fie femeile, fie bărbaţii, după caz (încadrarea indivizilor în categorii pe baza stereotipurilor, folosirea de etichete jignitoare, umor deplasat, folosirea cuvintelor care exclud), despre care vom vorbi în continuare, pentru a înţelege mai bine cum se manifestă şi de ce trebuie eliminat acesta din orice formă de discurs.

În lingvistică, *discursul* este definit ca limbaj al interacţiunii sociale (definiţia funcţională), este cel ce dă formă conştiinţei noastre. Limbajul, la rîndul său, creează *realitatea socială*, respectiv condiţionează modul în care comunităţile lingvistice văd lumea, pe sine şi raporturile de putere dintre indivizi. Să ne amintim: Ce efecte produce limbajul? Ce consecinţe are abilitatea de a folosi simboluri asupra mediului social şi asupra propriei noastre vieţi?

Limbajul produce *definiţii*, dar şi *clasificări, ierarhizări*, *influenţează percepţia* noastră prin descrieri, caracterizări, atribuiri, bias-uri (pozitive-negative), *afectează relaţiile*. Modul în care gîndim şi definim relaţiile influenţează evoluţia lor. Totodată, limbajul presupune *evaluări* şi poate avea un efect degradant asupra celorlalţi (spre exemplu, prin discursul dispreţului sau al urii).

Atunci cînd este utilizat neadecvat în diverse medii (educaţional, publicitate, mass-media, politic), limbajul poate discrimina, răni, afecta demnitatea celuilalt sau poate contribui la tratamentul corect al oamenilor. Limbajul echilibrat în privinţa genului, pentru care pledăm, este acela care prin expresiile şi conotaţiile sale asigură un tratament lingvistic egal, nediscriminatoriu, atît femeilor, cît şi bărbaţilor.

Indiciile ce pot fi imediat observate în discursul public[5], dar şi în cel privat, ca **mărci ale limbajului sexist** şi trebuie evitate sînt următoarele:

- ✓ folosirea **generalizărilor şi a termenilor cu caracter absolut**: *"fetiţele preferă să se joace cu păpuşile, iar băieţii cu maşinile…"*, *"toţi bărbaţii care deţin puterea sînt obsedaţi de…"; "toate femeile din politică au în spate…"; "niciodată o femeie care nu este măritată…"; "întotdeauna bărbaţii sînt mai raţionali, iar femeile mai emotive şi isterice"* etc.;
- ✓ **pluralul masculin înglobant:** *"stimaţi participanţi, jurnalişti","dragi studenţi, elevi"*, recomandat de regulile limbii române, atunci cînd ne adresăm unui auditoriu format din *n* femei (*n* poate fi oricît de mare) şi un singur bărbat, nu este decît forma lingvistică a unei dominări reale;
- ✓ utilizarea de **apelative stereotipice, eufemistice, peiorative, de diminutive sau de forme excesiv de politicoase**, pentru a desemna persoanele din categoriile discriminate: *"drăguţă* sau *dragă", "păpuşă", "stimată şi frumoasă doamnă", "puiculiţă"* etc. Atestăm tendinţa de folosire frecventă a diminutivelor (*bunicuţele, reporteriţa, frizeriţă, primăriţă ş.a.*) chiar şi în titluri, în special pentru fete/femei (("*Ghinion pentru o şoferiţă! A încurcat pedalele şi a ajuns cu maşina în rîu"; "Mămicile au dat buluc la recalcularea indemnizaţiei de creştere a copilului"; "100.000 de fetiţe, injectate cu un vaccin controversat",* nu şi pentru băieţi/bărbaţi vizaţi în acelaşi context sau problemă (*"Taţii divorţaţi vor custodia comună a copiilor"; "Băieţii ar putea fi vaccinaţi împotriva papiloma virusului uman"*)). Se întăreşte, astfel, tratamentul diferenţiat faţă de persoanele de gen feminin, care, indiferent de vîrstă, sînt percepute mereu ca fiind sensibile, lipsite de putere şi au nevoie de protecţie;
- ✓ **aplicarea de calificative de întărire a unor stereotipuri**: *"Mihai Ghimpu despre Maia Sandu: E o păpuşă frumoasă. Vreau una deşteaptă"* subl. n.; *"Doamnei Greceanîi vreau să îi mulţumesc pentru participare. Mai rău pentru bărbaţii din cadrul PSRM şi mai departe, de la Kremlin, care s-au ascuns după fusta ei. Trebuiau să iasă în faţă, aşa cum se cuvine într-o asemenea situaţie. Nu o doamnă care e deja la apusul activităţii, la 59 de ani, la vîrsta de pensie – hai, du-te şi candidează la primăria Chişinău. Eu înţeleg cînd înaintează o doamnă în plină putere de afirmare, şi profesională, şi personală, cum doriţi, şi să vină să concureze."* subl.n., a declarat contra-candidatul pentru funcţia de edil al capitalei în 2015;
- ✓ **referiri stereotipice sexualizate despre vestimentaţie, aspect corporal** *("Antonia, cu un decolteu ameţitor. Cît de sexy arată în a şasea lună de sarcină"; "Pentru ele merită să te uiţi la Olimpiada de la Rio"* – referinţe foto la corpurile semidezgolite ale unor sportive, dar nu la performanţele lor), **comportamente, slut shaming (tratarea femeilor ca tîrfe)** (*un concept ce descrie un act de blamare a femeilor pentru comportamentul sexual, şi nu numai, pe care îl au şi care nu se*

3 http://lex.justice.md/md/365019/

4 http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=315674&lang=1

5 Exemplele sînt selectate din manualele şcolare, produsele media şi discursul politic din Republica Moldova.

încadrează în normele sociale. Cazul cum a fost tratată Domnica Cemortan de unele instituţii de presă este un exemplu elocvent în acest sens). Alt exemplu: „*Noi ştim cum se numeşte acea categorie de doamne care unuia îi spune că-l iubeşte, iar pe de altă parte practică sex pe bani"*, a afirmat un expert în cadrul unei emisiuni TV, dorind, în acest fel, să ilustreze politica dusă de autonomia găgăuză, care primeşte bani de la UE, însă se declară pro-Rusia;

- ✓ **glume, aluzii cu tentă sexuală, vulgarităţi**: candidatul republican la preşedinţia SUA, Donald Trump, a făcut recent un comentariu extrem de vulgar şi sexist referitor la şansele lui Hillary Clinton de a cîştiga scrutinul prezidenţial, subliniind că ea nu cîştigă niciodată. *"Chiar şi într-o cursă cu Barack Obama, ea a fost învinsă. Nu ştiu care dintre ei era mai rău. Nu ştiu cum ar putea fi mai rău? Ea era favorită în 2008, era favorită să cîştige în scrutinul intern, dar i-a tras-o Obama, vreau să spun că a pierdut."* subl.n.

Strategiile de marginalizare a experienţei feminine, de regulă, sînt dublate, în afară de expresiile abjecte („*mama denaturată", „femeia adulteră", „fiică rătăcită", "babă nebună"* etc.) şi de alte mecanisme discursive, în special în mass-media, care nu trebuie ignorate, ci excluse. Ne referim la:

- **înlocuirea frecventă a identităţii profesionale cu cea de gen** („*femeia"* în loc de „*judecătoarea X", "asistenta medicală Y"*);
- **numirea indirectă, adiacentă unei personalităţi masculine** („*soţia lui...", „fiica/soacra lui...", „amanta/concubina lui...", "Sora ministrului Justiţiei, acţionată în judecată de MoldATSA din cauza restanţelor la un credit preferenţial"; "Soţia ministrului Transporturilor, condamnată definitiv de justiţia din România");*
- **privilegierea indicilor de aparenţă fizică şi/sau de statut marital** („*tînăra blondă"* sau *„mamă singuratică"*; *"un băiat chipeş"; "burlac irezistibil*"; "*Top 10 burlăciţe în politica autohtonă 2016*").

Utilizarea numelor generice şi a numelor de profesii/ funcţii doar la masculin reprezintă, de asemenea, o marcă a limbajului sexist, despre care se discută intens în ultimul timp, chiar dacă Academia Română de la Bucureşti, dar şi cea de la Chişinău, refuză să recunoască că bărbaţii au avut monopolul în impunerea limbajului în viaţa publică[6], construindu-şi astfel o poziţie de supremaţie socială.

Caracterul ideologic al limbii nu este de domeniul conştiinţei publice, cred unii/unele lexicologi*e*, lexicografi*e*. Noul Clasificator al ocupaţiilor din Republica Moldova[7], păstrează în continuare numai forme de masculin pentru 99,9% din profesiile şi funcţiile enumerate. Excepţiile sînt puţine şi foarte sugestive ca mesaj al asimetriei de gen în limbă. În *Indexul alfabetic al ocupaţiilor (profesiilor) muncitorilor/Алфавитный перечень занятий (профессий) рабочих* atestăm cu formă de feminin numai 13 meserii:

- *Cusătoreasă (industria confecţiilor)/Швея;*
- *Cusătoreasă (în secţia de umezire-vopsire şi blănuri)/Швея (в сырейно-красильных и скорняжных цехах);*
- *Dantelăreasă/Кружевница;*
- *Dădacă/Няня;*
- *Econoamă/Сестра-хозяйка;*
- *Femeie de serviciu/Уборщица помещений;*
- *Lenjereasă/Кастелянша;*
- *Manichiuristă/Маникюрша;*
- *Menajeră/Домработница,*
- *Modistă acoperăminte pentru cap/Модистка головных уборов;*
- *Pedichiuristă/Педикюрша;*
- *Spălătoreasă lenjerie/Прачка белья (вручную);*
- *Ţesătoare covoare/Ковровщица,* dar şi *Ţesător/ Ткач, Ţesător covoare/Ковровщик.*

Indexul alfabetic al ocupaţiilor (funcţiilor) slujbaşilor/ Алфавитный перечень занятий (должностей) служащих indică la feminin doar 18 funcţii*:*

- *Călugăriţă/Монахиня;*
- *Dactilografă/Машинистка;*
- *Dactilografă limbi străine/Машинистка работающая с иностранным текстом;*
- *Dactilografă în redacţii/Машинистка редакции;*
- *Ghicitoare/Гадалка;*
- *Guvernantă/Гувернантка;*
- *Infirmieră/Санитарка;*
- *Moaşă/Акушерка;*
- *Secretară/Секретарь;*
- *Secretară-dactilografă/Секретарь-машинистка;*
- *Secretară prelucrare texte computator* (subl. n., corect *computer*)*/Секретарь обработка текстов на компьютере;*
- *Secretară-stenografă/Секретарь-стенографистка;*
- *Soră inferioară de caritate/Младшая сестра милосердия;*
- *Soră econoamă/Сестра-хозяйка;*
- *Soră medicală/Медицинская сестра;*
- *Soră medicală de caritate/Медицинская сестра*

6 Recomandăm Dale Spender, Men Made Language (Bărbaţii au făcut limbajul), publ. Routledge&Kegan Paul, 1980; Paul Simpson, Language, Ideology and Point of View, Routledge, London and New York, 1994, pp. 161-178.

7 [PDF] Clasificatorul ocupaţiilor din Republica Moldova (www.angajat.md/.../KL_prof%20Clasificator_19385A5ACBC143ED920652AAC3A0...Top of Form Bottom of Form)

милосердия;
- *Soră medicală inferioară pentru îngrijirea bolnavilor/Младшая медицинская сестра по уходу за больными;*
- *Soră medicală principală/Главная медицинская сестра.*

Reţinem ambele forme de gen pentru *Stareţ (stareţă)/ Настоятель (настоятельница) монастыря* şi ne întrebăm: Biserica, cunoscută prin discursul său conservator în genere, a ajuns să fie mai flexibilă decît alte instituţii ale statului în acest sens?

Nu putem omite şi faptul că pentru treapta preşcolară, unde avem în ultimul deceniu numai femei care îngrijesc şi îi educă pe copiii noştri, ca şi în cea primară sau în învăţămîntul special, de altfel, funcţiile sînt doar la masculin (sic!): *Educator în învăţămîntul preşcolar/Воспитатель в дошкольном образовании; Educator în învăţămîntul primar/Воспитатель системы начального образования; Educator în sistemul învăţămîntului special/Воспитатель в системе специального образования; Învăţător (calificare medie)/Учитель (средней квалификации); Învăţător în învăţămîntul primar/Учитель системы начального образования.* Să înţelegem că este corect să recunoaştem că unele ocupaţii sînt în continuare exclusive şi acceptăm – *ghicitoare, dantelăreasă, femeie de serviciu, guvernantă, dactilografă, moaşă, soră econoamă* etc., nu şi *educatoare, învăţătoare!?*

DEX-ul, DOOM-ul ş.a. dicţionare acceptă *„servitor-servitoare", „secretar-secretară", „muncitor-muncitoare", "mulgător-mulgătoare", "învăţător-învăţătoare" "contabil-contabilă"* ş.a., dar poliţia gramaticală ne taxează imediat atunci cînd vorbim de *"europarlamentar-europarlamentară", „deputat-deputată", „ministru-ministră", „ambasador-ambasadoare*" etc. Poţi fi "*coafeză-coafor",* dar în uz el a început a se numi "*stilist*", mai nou "hairstylist", "ca şi cum exercitarea de către un bărbat a unei asemenea profesii lipsite de măreţie precum pieptănatul femeilor nu s-ar putea face decît printr-o metamorfozare – lingvistică cel puţin – care să o transforme în artă."

Poţi fi "*prostituată"*, dar nu atestăm "*prostituat*", căci verbele "*prostitua*" (1. a se vinde. (*O femeie care se ~.*); 2. (înv.) a supune. (*A ~ o femeie.*). Sursa: Sinonime (2002)) şi "*a se prostitua*" (mă ~éz *intranz.* 1) A deveni prostituată; a se deda la prostituţie; a se desfrîna; 2) A practica prostituţia; a fi prostituată. Sursa: NODEX (2002)) rezervă această ocupaţie exclusiv femeilor. Pentru bărbaţii care au aceeaşi "fişă de post" ca şi prostituatele e preferabil "*donjuan*" (Bărbat care umblă întruna după aventuri amoroase; om seducător, afemeiat, crai. Sursa: DEX '09 (2009)), "*gigolo*" (Bărbat cu moravuri dubioase întreţinut de o femeie mai în vîrstă decît el. Sursa: DEX '09 (2009)), iar mai nou "*macho man*" (1. Bărbat care are conştiinţa exacerbată a virilităţii sale şi care proslăveşte supremaţia masculinităţii. 2 (curent) (Apelativ, adesea admirativ pentru un) bărbat care exhibă o virilitate exagerată, considerată a fi o caracteristică a masculinităţii şi asumată pentru a exprima siguranţă, forţă, agresivitate în comportament, în modul de exprimare etc; bărbat puternic, viril, dominant. Sursa: dex.ro).

Conservatorismul lingvistic al formelor de masculin pentru funcţii sau profesii care social au încetat să mai fie exclusive (fie numai masculine, fie numai feminine) constatăm, aşadar, că se menţine. Termenii continuă să-şi păstreze acest caracter după o logică care nu este în nici un caz cea a limbii. Or, limba este un sistem dinamic, demonstra Eugen Coşeriu, savant de referinţă în domeniu, un organism viu, influenţat de diverse realităţi, iar unele schimbări sînt justificate!

Spania, Franţa, dar şi ţările anglofone au trecut profesiile, funcţiile şi la feminin, deşi, în cazul acestora din urmă, reamintim că limba engleză nu face diferenţe de gen. Anglofonii au schimbat "chairman", de exemplu, cu "chairperson", iar cînd fac referire la grupuri în care sînt persoane de ambele sexe spun întotdeauna *ea/el, el* sau *ea, femei* şi *bărbaţi*.

Atîta vreme cît femeile participă direct la piaţa muncii şi ocupă posturi, această realitate trebuie consemnată şi de clasificatorul ocupaţiilor, şi de nomenclatoarele de meserii şi specialităţi, şi de dicţionare. Aşa a fost norma iniţială, bărbaţii au ocupat primii mai multe funcţii. S-a omis apoi trecerea în actele de reglementare şi dicţionare a numelor de profesii şi la feminin atunci cînd femeile au început să practice meserii, să deţină poziţii ocupate altădată numai de bărbaţi. Astfel, s-a creat şi se menţine ideea unui standard masculin care alimentează percepţia că sîntem pe locurile „rezervate" celuilalt gen, iar femeile trebuie să se încadreze în acest standard considerat "natural".

În acest caz, de ce nu utilizăm corespondentul feminin încetăţenit de "*manichiuristă", "dădacă"* (livr. *"bonă", "nursă"*), *"moaşă",* "*menajeră*" ş.a. atunci cînd ne referim la bărbaţi care îşi cîştigă existenţa din aceste ocupaţii? Deghizarea acestora în DEX sub termenii *"persoană specializată în facerea manichiurii", "persoană care îngrijeşte de copii", "lucrător medical care acordă ajutor femeilor în timpul naşterii", "personal de întreţinere"* dau, desigur, o altă greutate valorică aceleiaşi ocupaţii ca statut social. Totodată, indică direct acceptarea cu scîrţ a permutării unor roluri predestinate "istoric, firesc şi natural" femeilor (cele care ţin de "etica grijii" pentru cineva sau ceva) şi "nu doar pentru că este mai puţin obişnuit, ci pentru că este subminant pentru sistemul de valori pe care se sprijină patriarhatul."

Să recunoaştem însă că alternativa propusă şi acceptată normativ demonstrează că se poate să găsim soluţii.

De ce atunci continuăm să ţinem femeile la respect sau sub tăcere prin menţinerea formelor masculinizate pentru mai multe profesii/funcţii, dar şi alte mărci ale limbajului sexist în limbă conform unor norme gramaticale pe care e timpul să le schimbăm aşa cum au procedat specialiştii din ţările amintite?

Subscriem ideii avansate de autoarele unei lucrări[8] că rezistenţa înaltului for academic român la acceptarea formelor de feminin pentru profesii/funcţii masculinizate derivă dintr-un "sexism în practica lingvistică". La nivelul uzului, acesta este susţinut de prescripţiile gramaticii normative (*Gramatica Academiei*; Mioara Avram, *Gramatica pentru toţi* etc.). La acestea, de regulă, fac referinţă, întemeiată s-ar părea, persoanele care nu sînt de acord cu utilizarea şi a formelor alternative, de feminin ("*doamnă doctoră", "doamnă avocată", "doamnă academiciană"* etc.). ***Prin recomandarea utilizării formei de masculin ca generică, iar acordul între referent şi poziţie, ocupaţie să fie făcut întotdeauna la masculin, deoarece aşa este corect gramatical, se pierde din vedere faptul că norma lingvistică nu este atemporală şi imuabilă.*** Or, ea este elaborată de persoane care au şi ele prejudecăţile lor, precum şi o rezistenţă mai mică sau mai mare la schimbare.

Este, prin urmare, la fel de corect, firesc pentru limba română să spunem şi *"muncitoare", "educatoare", "învăţătoare", "secretară", "directoare", "jurnalistă", "contabilă",* dar şi *"filozoafă", "chimistă", "ingineră", "preşedintă", "deputată","ministră"* şi sună bine din punct de vedere fonetic[9]. În opinia noastră, susţinută şi de lingvistul Alexei Axan de la Casa Română din Chişinău, şi de regretatul savant Anatol Ciobanu, membru corespondent al Academiei de Ştiinţe a Moldovei, care mă încuraja să fac o lucrare de abilitare pe acest subiect, sesizarea din 2011 a deputatei Andreea Paul în adresa Academiei Române pentru "a feminiza funcţiile publice" este absolut întemeiată.

Trebuie să amintim că demersul pentru un limbaj de gen nediscriminatoriu a fost iniţiat încă la sfîrşitul sec. XX şi este susţinut de autoarele unor studii de gen de referinţă pentru arealul românesc, militantele pentru asigurarea egalităţii de gen Mihaela Miroiu (prof. univ., teoreticiană şi militantă feministă), Laura Grunberg (dr. în sociologie), Otilia Dragomir (dr., specialistă în analiza discursului şi în studii de gen), Daniela Rovenţa-Frumuşani (prof. univ., dr., specialistă în semiotică, analiza discursului, retorică şi argumentare) şi alte membre ale societăţilor AnA, FILIA, precum şi de Gabriela Creţu (politiciană), Cristian Pîrvulescu (prof. univ., politolog), Ecaterina Mardarovici (ex-deputată, preşedintă a Clubului politic 50/50), Alina Radu (jurnalistă, directoare a Ziarului de Gardă), Daniela Terzi-Barbaroşie (psihologă, ex-directoarea Centrului naţional de studii şi informare pentru problemele femeii "Parteneriat pentru Dezvoltare"), Antoniţa Fonari (preşedinta Consiliului ONG-urilor din Republica Moldova), Petru Macovei (director executiv, Asociaţia Presei Libere din Republica Moldova) şi alte persoane din diverse medii – filologie, jurnalism, politică, economie.

În concluzie: Atestarea şi utilizarea tot mai frecventă a formelor de feminin în discursul public şi privat din ultimii doi ani în Republica Moldova denotă că o bună parte din purtătorii limbii române, conştient sau mai puţin conştient, resimt faptul că mobilitatea limbii este mai redusă decît a societăţii însăşi şi nu mai tolerează patriarhatul lingvistic încă "protejat" normativ de înaltul for academic, care, sperăm, să se autosesizeze în sfîrşit.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Creţu G. Femei din toate limbile, uniţi-vă! Pe: htpp//GABRIELA CRETU.ro
2. Dragomir O., Miroiu M. (editoare). Lexicon feminist. Iaşi: Polirom, 2002.
3. Handrabura L. Stereotipuri de gen în mass-media. În: *Didactica Pro...,* Chişinău, nr. 2 (24), 2004, nr. 5-6 (27-28), 2004.
4. Handrabura L., Bodrug-Lungu V. Dimensiunea de gen în domeniul educaţiei. În: Studia Universitatis, seria Ştiinţele Educaţiei, nr. 5(35), Chişinău, 2010.
5. Handrabura L. Gen şi mass-media. Studiu. Pentru o presă sensibilă la gen. Chişinău, 2007.
6. Simpson P. *Language, Ideology and Point of View*. London and New York: Routledge, 1994.
7. Spender D. Men Made Language. Routledge & Kegan Paul, 1980;
8. Ştefănescu D.-O., Handrabura L., ş.a. Modele şi valori de gen în învăţămîntul public din Republica Moldova.Chişinău: ElanPoligraf, 2005.
9. http://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupatiilor%20(1)%20ro.pdf
10. https://dexonline.ro/
11. http://lex.justice.md/md/365019/
12. http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=315674&lang=1
13. http://www.ziare.com/andreea-paul/pdl/andreea-paul-cere-sa-se-schimbe-dex-ul-academia-sa-feminizeze-functiile-publice-1246781

8 G. Creţu. Femei din toate limbile, uniţi-vă!, htpp//GABRIELA CRETU.ro, 11/5/2004, accesat în 2005

9 Reţinem şi sinonimia pentru *prostituátă* (s. cocotă, curvă, tîrfă, femeie de stradă, (pop. şi fam.) damă, madamă, (înv. şi reg.) pîrţotină, telăliţă, teleleică, (reg.) lele, madaranţă, scorţotină, tearfă, tîrnoaţă, (prin Transilv.) bandură, bulă, (prin Bucov.) crăiţă, (prin Maram.) landră, (prin Mold. şi Bucov.) mişarcă, (înv.) magopaţă, tălaniţă, femeie publică, (fam.) fleoarţă, fleorţotină, şuleandră, (fig.) buleandră, pupăză, putoare, tîrîtură, (reg. fig.) haită, pupezoaică, terfeloagă, (Transilv. fig.) gudă, (prin Mold. fig.) ruptură, (arg.) maimuţă, marcoavă, mastroacă. Sursa: Sinonime (2002).

Sensibilizare şi expresie culturală în activităţile de învăţare la geografie



Maria Eliza **DULAMĂ**

dr., prof. univ., Universitatea *Babeş-Bolyai*, Cluj-Napoca

Rezumat: *La începutul lucrării, am prezentat aspecte referitoare la domeniul de competenţe-cheie Sensibilizare şi expresie culturală. Am definit succint cîţiva termeni care au legătură cu această competenţă şi am prezentat unele cunoştinţe şi competenţe integrate acestui domeniu de competenţe-cheie. După analiza Programelor şcolare de Geografie pentru gimnaziu din România, am extras din document cîteva competenţe generale şi competenţe specifice care sînt importante pentru sensibilizarea şi exprimarea culturală a elevilor. După o scurtă clarificare a conceptului de* ***peisaj cultural*** *şi a importanţei cunoaşterii acestuia, în partea a doua a lucrării am detaliat cîteva activităţi de învăţare în care elevii au posibilitatea să studieze peisaje culturale rurale, să analizeze componentele unui peisaj cultural rural şi să explice semnificaţia şi importanţa cunoaşterii, protejării şi conservării lor.*

Abstract: *We present some aspects of a key competence – Cultural awareness and expression. We defined briefly some terms related to the competence and presented some integrated knowledge and skills of key competence in this field. After analyzing the Curriculum of Geography for secondary school of Romania, we extracted from this document some general and specific skills that are important in students' cultural awareness and expression. After a brief clarification of the concept of cultural landscape and the importance of its knowledge, in the second part of the paper we detailed some learning activities in which students have the opportunity to study rural cultural landscapes. Through these activities, students learn to analyze the components of a rural cultural landscape and explain the meaning and importance of knowledge, protection and preservation of them.*

Keywords: *cultural landscape, rural landscape, landscape analysis, landscape interpretation, civilization, landscape conservation, landscape value.*

INTRODUCERE

Sensibilizarea şi expresia culturală definesc unul dintre cele opt domenii de competenţe-cheie care determină profilul de formare a elevului care parcurge curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial din România (Legea educaţiei naţionale, 2011), dar şi din oricare altă ţară membră a Uniunii Europene. În Cadru european comun de referinţă pentru limbi (CECR) se precizează că sensibilitatea şi expresia culturală implică "aprecierea importanţei exprimării creative a ideilor, experienţelor şi emoţiilor sub diverse forme, în muzică, arta spectacolului, literatură şi artele vizuale" [2, p. 150]. Cunoaşterea culturală presupune a cunoaşte ,,patrimoniul cultural local, naţional şi european şi locul său în lume" [2, p. 150]. Aceasta include "o cunoaştere elementară a operelor culturale majore, alături de cultura contemporană populară". "Expresia culturală este esenţială în dezvoltarea aptitudinilor creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale" [*ibidem*]. Această sensibilizare şi expresie culturală poate influenţa "dezvoltarea unei personalităţi armonioase, tolerante, care îmbină un puternic simţ al propriei identităţi cu respectul pentru diversitate" [4, p. 51] a fiecărui cetăţean din Uniunea Europeană, a cărei deviză este *Unitate în diversitate*.

DE LA CULTURĂ LA DOMENIUL DE COMPETENŢE-CHEIE *SENSIBILIZARE ŞI EXPRESIE CULTURALĂ*

Pentru înţelegerea conceptelor de *sensibilizare şi expresie culturală* este necesară cunoaşterea semnificaţiei conceptului de *cultură*. *Cultura* cuprinde totalitatea valorilor materiale şi spirituale create de omenire şi a instituţiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; ansamblu de activităţi şi modele de comportament proprii unui grup social dat, transmisibile prin educaţie (DEX, 2009). *A avea cultură* înseamnă a poseda cunoştinţe variate din diverse domenii, a avea un nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală (DEX, 2009). *Omul de cultură* este o persoană cu un nivel intelectual ridicat, care are cunoştinţe universale multe şi temeinice (DEX, 2009). *Civilizaţia* reprezintă nivelul de dezvoltare socială, materială şi spirituală (cultura materială sau spirituală) a societăţii într-o epocă dată, a unui popor, a unui stat, a unui grup social etc. (DEX, 2009). Se consideră că o *persoană civilizată* are o cultură şi o tehnică înaintată, a ajuns la un nivel superior de civilizaţie, la un standard de viaţă ridicat, că este manierată, politicoasă (DEX, 2009).

Pe baza acestei prezentări succinte a conceptelor referitoare la cultură şi civilizaţie, deducem unele cunoştinţe declarative, cunoştinţe procedurale/abilităţi, competenţe şi cunoştinţe atitudinale care ar putea fi integrate domeniului de competenţe-cheie *Sensibilizare şi expresie culturală*. În Tabelul 1, se observă că exemplele incluse în coloana a doua sînt, de fapt, competenţe, nu cunoştinţe procedurale, iar în coloana a treia, fiecare atitudine este asociată unui anumit comportament. În literatura de specialitate se consideră că atitudinea are o structură integrativă tridimensională formată din *componente cognitive* (cunoştinţe, credinţe, convingeri), *componente afective* (emoţii, sentimente), *componente comportamentale* (intenţii, motivaţii, voinţă, acţiuni) [9]. Subliniem că, de fapt, domeniul de competenţe-cheie *Sensibilizare şi exprimare culturală* include atît competenţe specifice unor ştiinţe sau arte, cît şi unele competenţe transversale, motiv pentru care unele competenţe pot fi formate la diverse discipline din planul de învăţămînt, inclusiv la geografie. Pentru ca un elev să îşi formeze competenţele-cheie incluse în acest domeniu, el ar trebui să fie implicat în activităţi de învăţare în care să poată dobîndi aceste cunoştinţe şi să îşi formeze abilităţile şi competenţele integrate acestui domeniu.

Tabelul 1. *Cunoştinţe şi competenţe integrate domeniului de competenţe-cheie Sensibilizare şi expresie culturală (prelucrare după Dulamă, 2011, p. 51)*

Cunoştinţe declarative	**Cunoştinţe procedurale şi competenţe**	**Cunoştinţe atitudinale şi comportamente**
Concepte: cultură, tradiţie, obicei, civilizaţie, artă, literatură, muzică, arte vizuale, film, teatru, arhitectură, modă, dans, identitate, diversitate, multicultural, intercultural, politeţe etc.	Analizarea unei lucrări Interpretarea unei lucrări Crearea unei lucrări etc.	Respectarea ideilor, realizărilor, experienţelor şi emoţiilor altor persoane Respectarea regulilor de comportare în societate Respectarea tradiţiilor, obiceiurilor şi valorilor personale şi de grup Exprimarea politicoasă a unor idei, opinii Construirea unui dialog într-un mod politicos etc.

SENSIBILIZARE ŞI EXPRIMARE CULTURALĂ DIN PERSPECTIVA PROGRAMELOR ŞCOLARE DE GEOGRAFIE

În *Programele şcolare de geografie. Clasele a V-a – a VIII-a* (MECI, 2009) din România se propun pentru a fi formate la elevi două competenţe generale specifice geografiei care pot fi corelate cu domeniul de competenţe-cheie *Sensibilizare şi exprimare culturală,* dar şi cu alte competenţe.

Tabelul 2. *Competenţe-cheie şi competenţe generale ale geografiei*

Competenţe-cheie	**Competenţe generale ale geografiei**
1. Comunicarea în limbă maternă	1. Utilizarea limbajului specific în prezentarea şi explicarea realităţii geografice
5. Competenţa socială şi competenţe civice 8. Sensibilizare şi exprimare culturală	6. Identificarea şi explicarea dimensiunii sociale, civice şi culturale a caracteristicilor spaţiului geografic

În ciclul gimnazial, la geografie, sînt promovate mai multe atitudini şi valori: atitudinea pozitivă faţă de educaţie, cunoaştere, societate, cultură, civilizaţie; interes pentru cunoaşterea României, a Europei şi a lumii contemporane; respectul pentru diversitatea naturală şi umană a lumii contemporane; conservarea şi ocrotirea mediului de viaţă din

România, din Europa şi din lume; disponibilitatea pentru învăţare permanentă. Remarcăm că aceste atitudini şi valori pot fi corelate cu domeniul de competenţe-cheie *Sensibilizare şi exprimare culturală*.

Din aceste programe şcolare am extras mai multe competenţe specifice geografiei prin a căror formare se contribuie la sensibilizarea şi exprimarea culturală a elevilor. Prin implicarea elevilor în activităţile pe care le vom prezenta în lucrare, se creează condiţii adecvate pentru sensibilizare şi expresie culturală, dar şi pentru formarea competenţelor specifice geografiei enumerate în continuare.

Clasa a VI-a: Geografia Europei

3.2. Explicarea fenomenelor şi proceselor naturale şi umane specifice geografiei Europei.

3.4. Analiza comparativă a elementelor din realitatea geografică europeană după caracteristicile solicitate, stabilind asemănări şi deosebiri.

5.2. Prezentarea caracteristicilor geografice ale ţărilor pe baza unor date accesate prin internet.

6.1. Explicarea importanţei mediului geografic european pentru om şi societatea continentului nostru.

6.2. Explicarea diversităţii naturale, umane şi culturale a Europei realizînd corelaţii cu informaţiile dobîndite la alte discipline şcolare.

7.6. Caracterizarea elementelor, fenomenelor şi proceselor după un algoritm dat.

7.8. Analizarea elementelor din realitatea europeană observată (direct sau indirect).

8.1. Identificarea soluţiilor de protecţie a mediului geografic European.

Clasa a VIII-a: Geografia României

1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice, utilizînd termeni geografici.

3.2. Explicarea fenomenelor şi proceselor specifice mediului înconjurător din ţara noastră.

6.2. Explicarea diversităţii naturale, umane şi culturale a ţării noastre, realizînd corelaţii cu informaţiile dobîndite la alte discipline şcolare.

7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realităţii oferite de geografia României.

7.5. Caracterizarea elementelor, fenomenelor şi proceselor după un algoritm dat.

7.6. Compararea elementelor, fenomenelor, proceselor şi structurilor teritoriale după caracteristicile solicitate, stabilind asemănări şi deosebiri.

7.7. Explicarea elementelor, fenomenelor şi proceselor observate (direct sau indirect).

7.8. Explicarea relaţiilor între grupuri de elemente fenomene şi procese ale mediului geografic.

7.9. Analizarea elementelor, fenomenelor şi proceselor din realitatea observată (direct sau indirect).

DE LA CULTURĂ LA PEISAJE CULTURALE

Peisajul cultural este „expresia completă a unui mod de viaţă", a „devenirii unei comunităţi umane împreună cu teritoriul pe care trăieşte". „Istoria, cultura şi teritoriul se împletesc într-un proces al dezvoltării în care peisajul cultural poate fi considerat ca una dintre structurile teritoriului" [7]. Faptul că teritoriul României este situat la intersecţia unor mari regiuni ale Europei, a determinat un amestec caracteristic de peisaje culturale, create de populaţia majoritar română şi de numeroasele minorităţi [8]. Multe peisaje culturale din România sînt afectate negativ prin acţiunile proprietarilor asupra acestora din cauza necunoaşterii valorii lor, a lipsei de educaţie şi a resurselor financiare, dar şi din cauza nepăsării autorităţilor locale. Deoarece aceste peisaje culturale istorice sînt pericilitate din cauza depopulării, a emigrării unor minorităţi, a reînnoirilor accelerate şi necontrolate se impune colaborarea factorilor de decizie locali şi regionali cu diverse organizaţii în vederea protejării şi valorificării lor.

Importanţa ştiintifică, culturală şi socială a peisajelor culturale are ca efect perceperea lor ca sursă şi factori de dezvoltare economică, în condiţiile existenţei unei mediu protectiv, a unui management eficient şi a unei planificări pe termen mediu şi lung [3, p. 46]. Pînă în prezent, în învăţămîntul preuniversitar de geografie din România, la nivelul documentelor oficiale s-a acordat o mică atenţie problematicii peisajului cultural. În această lucrare vom prezenta cîteva activităţi de învăţare organizate la disciplina Geografie în care elevii analizează şi interpretează peisaje culturale rurale cu scopul de a deveni mai sensibili la frumuseţea acestora, de a conştientiza valoarea lor, de a fi capabili să le analizeze şi să înţeleagă semnificaţia păstrării acestor comori moştenite de la generaţiile anterioare. Prin intermediul acestor activităţi, se observă cum se poate realiza educaţia pentru formarea imaginii rurale, pentru protecţia şi valorificarea peisajelor culturale rurale în învăţămîntul preuniversitar.

SENSIBILIZARE ŞI EXPRESIE CULTURALĂ PRIN STUDIEREA UNOR PEISAJE CULTURALE

După analiza conţinuturilor prezentate în *Programele şcolare de geografie. Clasele a V-a – a VIII*-a (MECI, 2009), apreciem că peisajele culturale pot fi abordate în cadrul tuturor lecţiilor destinate studierii ţărilor (în clasa a VI-a şi a VII-a) şi al unor lecţii din clasa a V-a (*Aşezările umane*) şi clasa a VIII-a.

Activitatea de învăţare nr. 1

Această activitate poate fi organizată la clasa a VIII-a, la disciplina *Geografia României*, în cadrul lecţiei *Aşezările rurale*. Analiza unor peisaje culturale rurale poate fi realizată în momentul studierii tipurilor de sate din România şi clasificării lor după structura vetrei, a formei vetrei şi după funcţii. Am ales, spre exemplificare,

peisaje din două sate – Ciocăneşti (judeţul Suceava) şi Viscri (judeţul Braşov), ambele fiind considerate modele de succes în turismul din România.

Studiu de caz nr. 1. Satul *Viscri* din judeţul Braşov (România), situat în Podişul Transilvaniei, a fost locuit iniţial de secui, iar în secolul al XIII-lea a fost colonizat de saşi. Biserica evanghelică fortificată, săsească din sat, este una dintre cele şase înscrise în patrimoniul mondial UNESCO. Biserica şi cîteva case din sat au fost renovate de Fundaţia Mihai Eminescu Trust, patronată de Prinţul Charles. La sfîrşitul anilor '90, doi nemţi stabiliţi în sat au iniţiat proiectul *Şosete din lînă naturală* din Viscri. Cele 125 de femei din sat, care participă în prezent la acest proiect, tricotează aproximativ 10.000 de perechi de şosete, mănuşi, căciuli, pulovere, papuci de pîslă. Aceste produse sînt vîndute la cafeneaua internaţională din Viscri şi în Germania (https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,_Bra%C8%99ov).

Subiectul: Satul Viscri

Competenţe specifice:

1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizînd termeni geografici.

7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realităţii oferite de geografia României.

7.7. Explicarea elementelor, fenomenelor şi proceselor observate (direct sau indirect).

Obiective operaţionale. La sfîrşitul activităţii de învăţare, elevii vor fi capabili:

- să analizeze peisaje culturale rurale (gospodărie rurală, biserică fortificată);
- să explice relaţiile dintre componentele peisajului cultural;
- să descrie componentele peisajului cultural.

Conversaţie:

- Ce observaţi în fotografia din Figura 1?
- În ce parte a dealului este situată biserica?
- De ce este situată biserica în vîrful dealului?
- De ce este înconjurată biserica de ziduri?
- Ce înălţime au zidurile din jurul bisericii?
- De ce credeţi că în unele locuri, zidurile unesc case foarte înalte?
- Cînd credeţi că a fost construită biserica şi fortificaţiile?
- Cine a construit biserica şi fortificaţiile?
- După aspectul bisericii, ce stil architectural are?
- De ce această biserică a fost inclusă în patrimoniul mondial UNESCO?
- De ce această biserica şi fortificaţiile sînt vizitate de foarte mulţi turişti străini?
- Aţi dori să vizitaţi această biserica şi fortificaţiile? De ce?
- Unde este situat satul?
- Unde este situat cimitirul?

Figura 1. *Satul Viscri. Biserica fortificată* (http://www.buzznews.ro/media/photos/nqs/2014/06/Viscri.png)



Conversaţie:

- Ce observaţi în fotografia din Figura 2?
- Ce formă au faţadele caselor?
- Ce regim de înălţime au casele?
- Ce culori au faţadele caselor?
- Cîte intrări au casele?
- De ce există o poartă mai mare şi una sau mai multe porţi sau uşi mai mici?
- De ce casele vecine sînt unite prin ziduri?
- Ce ar trebui să înţelegem atunci cînd observăm aceste faţade ale caselor unite de ziduri?
- Ce formă au acoperişurile?
- Cu ce sînt acoperite casele?
- De ce toate casele se aseamănă ca arhitectură?
- După aspectul caselor, ce origine au cei care le-au construit?
- Faptul că aceste case sînt asemănătoare ca stil arhitectural, ce ne determină să credem atunci cînd le privim?

Figura 2. *Satul Viscri* (http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta_viscri_5_5189fedc24be7.jpg)



Activitatea de învăţare nr. 2

Studiu de caz nr. 2. Satul Ciocăneşti. Comuna Ciocăneşti, situată în judeţul Suceava, a fost declarată comună-muzeu în anul 2004, prin hotărîrea Consiliului local, datorită caracterului său unitar şi unic în ţară, determinat de motivele naţionale tradiţionale, sculptate pe faţadele caselor majorităţii gospodăriilor (http://www.ciocanestibucovina.eu/). **Casele au început să fie decorate în 1956 cu modele preluate de pe costumul popular, din iniţiativa unui lo-**

cuitor. Satul cu cele peste 600 de gospodării s-a transformat în timp într-un muzeu viu. Pentru păstrarea şi transmiterea tradiţiei **de la o generaţie la alta**, Consiliul local i-a obligat pe oameni şi îi obligă şi în prezent, inclusiv pe cei care îşi fac cabane, să respecte arhitectura tradiţională şi să **păstreze modelul naţional.** Satul are un muzeu etnografic în care turiştii pot înţelege stilul de viaţă al strămoşilor de acum sute de ani, studiind războaie de ţesut, oale, unelte, ţesături şi costume populare. Constatînd succesul turistic al satului, oamenii au înţeles valoarea moştenirii culturale tradiţionale (http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+).

Asociaţia *Cele mai frumoase sate din România* (AFSR) a desemnat localitatea Ciocăneşti din judeţul Suceava ca fiind cîştigătoarea primei ediţii a programului cultural şi turistic ,,Satul cultural al României 2014" (http://www.mediafax.ro/cultura-media/localitatea-ciocanesti-din-judetul-suceava-desemnata-satul-cultural-al-romaniei-2014).

Subiectul: Satul Ciocăneşti

Competenţe specifice:

1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizînd termeni geografici

7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realităţii oferite de geografia României

7.7. Explicarea elementelor, fenomenelor şi proceselor observate (direct sau indirect)

Obiective operaţionale. La sfîrşitul activităţii de învăţare, elevii vor fi capabili:

- să analizeze peisaje culturale rurale (gospodărie rurală);
- să explice relaţiile dintre componentele peisajului cultural;
- să descrie componentele peisajului cultural.

Sarcină: Lucraţi în perechi. Observaţi fotografia (Figura 3). Răspundeţi la întrebările din tabel.

Tabelul 3. *Fişă de analiză a gospodăriei rurale, componentă a peisajului cultural rural*

Componente ale peisajului	**Aspecte ale componentelor**	**Întrebări**	**Răspunsuri**
Casa (stînga)	Dimensiuni	Ce înălţime/lăţime are casa?	
	Acoperiş/pod	În cîte ape a fost construit acoperişul?	
		Cu ce material este închis podul?	
	Pereţii	Ce culoare are zugrăveala casei?	
		Ce culoare au ornamentele casei?	
		Ce aspect au ornamentele casei de deasupra ferestrei/sub fereatră?	
		Ce aspect au ornamentele casei situate în dreapta şi în stînga ferestrei?	
	Ferestre	Cîte ochiuri de sticlă au ferestrele?	
Casa (dreapta)	Dimensiuni	Ce înălţime/lăţime are casa, comparativ cu cea din stînga fotografiei?	
	Acoperiş/pod	În cîte ape a fost construit acoperişul?	
		Cu ce materiale este acoperită casa?	
	Pereţii	Ce culoare are zugrăveala casei?	
		Ce culoare au ornamentele casei?	
		Unde sînt dispuse ornamentele casei?	
		Prin ce se deosebeşte faţada casei din dreapta de cea din stînga?	
Gardul	Material	Din ce material este realizat gardul?	
	Dimensiuni	Ce lăţime/înălţime are gardul?	
	Ornamente	Ce culoare are gardul?	
		Ce aspect au ornamentele?	
Fîntîna	Material	Din ce material este realizat adăpostul fîntînii?	
	Dimensiuni	Ce lăţime/înălţime are adăpostul fîntînii?	
	Ornamente	Ce culoare are adăpostul fîntînii?	
		Ce aspect au ornamentele adăpostului fîntînii?	

Sarcină: Citiţi textul. Explicaţi cum sînt realizate ornamentele pe pereţii caselor.

Întîi se tencuieşte peretele cu ciment, var şi nisip. După uscarea tencuielii, se pune un al doilea strat format din var, ciment şi nisip. Se aplică un model, se desenează, apoi se sculptează formele desenate. După uscare, se colorează unele suprafeţe cu alb, apoi modelul naţional este colorat în diverse culori (negru, maro, bej). (Prelucrare după interviul acordat de Silvia Şcheul, meşter popular (http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+Localnicii+sunt+obligati+sa+))

Interpretarea peisajului cultural

- De ce sînt decorate astfel casele şi celelalte componente ale gospodăriei?
- De unde au fost preluate ornamentele de pe case?
- Cum credeţi că au fost realizate ornamentele de pe case?
- Observînd mediul în care este situată gospodăria, ce materiale au avut la dispoziţie locuitorii pentru construirea caselor şi a celorlalte componente ale gospodăriei?
- De ce este important ca locuitorii acestui sat să îşi ornamenteze în continuare casele, inclusiv cele noi, în acelaşi stil?
- Aţi dori să vizitaţi acest sat-muzeu? De ce?
- Care sînt punctele forte ale locuitorilor din acest sat?
- Prin ce se deosebesc locuitorii acestui sat de locuitorii altor sate, în privinţa atitudinii lor faţă de conservarea moştenirii de la generaţiile anterioare?
- De ce satul Ciocăneşti poate fi considerat un model rural de succes?

Figura 3. *Satul Ciocăneşti (judeţul Suceava)* (http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166_14501_10.jpg)



CONCLUZII

La finalul acestei lucrări, se conturează cîteva concluzii:

I. Studierea peisajelor culturale rurale de către elevi oferă contextul pentru sensibilizarea elevilor faţă de valorile culturale locale, regionale, naţionale, europene şi mondiale, pentru protejarea şi valorificarea lor într-o societate bazată pe cunoaştere.

II. Chiar dacă în programele şcolare nu sînt prevăzute şi recomandate activităţi de învăţare în cadrul cărora elevii analizează şi interpretează diverse peisaje culturale, profesorii de geografie au libertatea de a-i implica în astfel de activităţi tocmai pentru a-i ajuta să conştientizeze valoarea patrimoniului naţional, ca parte a celui european şi mondial.

III. Realizarea unor studii de caz asupra unor modele de succes în crearea, conservarea şi promovarea peisajelor culturale rurale, inclusiv a celor istorice, asigură condiţii pentru crearea unui sistem personal de valori şi exprimarea unor opinii pe baza acestor valori.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Academia Română. Institutul de Lingvistică din Bucureşti. Dicţionar explicativ al limbii române (ediţia a III-a, revăzută şi adăugită). Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
2. Bunceanu V. D. Sensibilité et expression culturelles: quelques pistes pour la formation actionnelle d'une compétence clé, Revista de Pedagogie, 58(3). Bucureşti, 2010, pp.140-160.
3. Ciangă, I.Fl. Peisajul urban în vedutismul transilvan. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2016.
4. Dulamă M. E. Didactică axată pe competenţe, ediţia a II-a. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
5. Legea educaţiei naţionale. Monitorul oficial al României, anul 179 (XXIII), nr. 18. Bucureşti, 2011.
6. Programe şcolare. Geografie. Clasele a V a – a VIII-a. Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării. Bucureşti, 2009.
7. Sârbu C (ed.). Peisajul cultural şi dezvoltare. Sibiu: Editura universitară *Ion Mincu*, 2011.
8. Schreiber W.E., Baciu N. Die historischen Kulturlandschaften Rumäniens und ihre Verwertungsmöglichkeiten. *Geographia Napocensis*, II(1), 2008, pp. 14-21.
9. Voiculescu F. (coord.) Ghid metodologic de pedagogie universitară. Alba Iulia: Editura Aeterminates, 2010.
10. https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,_Bra%C8%99ov) (Accesat, 2016).
11. http://www.buzznews.ro/140031-imagini-aeriene-cu-viscri-satul-romanesc-de-care-s-a-indragostit-printul-charles-video/ (Accesat, 2016).
12. http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+Localnicii+sînt+obligati+sa+ (Accesat, 2016).
13. http://www.ciocanestibucovina.eu/ (Accesat, 2016).
14. http://www.mediafax.ro/cultura-media/localitatea-ciocanesti-din-judetul-suceava-desemnata-satul-cultural-al-romaniei-2014-foto-12078746 (Accesat, 2016).
15. http://www.buzznews.ro/media/photos/nqs/2014/06/Viscri.png (Accesat, 2016).
16. http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166_14501_10.jpg
17. http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta_viscri_5_5189fedc24be7.jpg



Eugenia **NEGRU**

gr. did. sup., Liceul de Creativitate şi Inventică *Prometeu-Prim* din Chişinău

Valorificarea interdisciplinarităţii istorie-geografie în activităţile nonformale: excursia şcolară

Rezumat: *Articolul conţine analiza unei activităţi extra-curriculare – o excursie şcolară. Experimentul este abordat prin prisma interdisciplinarităţii istorie-geografie şi prin dubla ipostază a autorului: profesor de istorie-geografie şi ghid de turism. Pretenţia experimentului este de a valorifica plusvaloarea didactică a educaţiei nonformale, a educaţiei în aer liber, a formei de comunicare în afara sălii de clasă. În acelaşi timp, experimentul îşi propune valorificarea curriculară a competenţelor şcolare, a cadrului organizatoric logic (ERRE) al unei activităţi educaţionale. Este prezentat un algoritm de organizare a unei excursii şcolare, model de paşaportizare a unei asemenea activităţi.*

Abstract: *The article proposes an analysis of a didactic experiment – extra-curricular activities: the school trip. The experiment is approached through the interdisciplinarity between history and geography and the double role of the author: a professor of history and geography and a travel guide. The claim of the experiment is to harness the added value of the non-formal method of teaching, outdoors education, a form of communication outside the classroom. At the same time, the experiment aims to value the curricular school competencies, the logical organizational framework (ERRE) of an educational activity. An algorithm of organizing a school trip is proposed, as well as a passporting model of such activities.*

Keywords: *interdisciplinarity, non-formal education, school trip, outdoor education, didactic/teaching experiment, educational added value, expeditionary learning.*

"*Nu închideţi opera de educaţie în sala de clasă*."
(Charles Dessef)

De ce trebuie să privim problema astfel? Cred că timpurile noastre "fug". Societatea/comunitatea umană este în pas alert cu dezvoltarea tehnologiilor. De fapt, alergăm în urma descoperirilor, apariţiilor tehnice, informaţiilor grăbite. Acest fenomen, pe care nu l-au trăit bunicii noştri, impune imperative moderne şcolii, educaţiei, noii generaţii.

Conceptul de *învăţare pe tot parcursul vieţii* (lifelong learning) este deja bine cunoscut şi în sistemul nostru educaţional. El cere să fie asociat cu alte principii noi: interdisciplinaritate/transdisciplinaritate (abordare multidisciplinară) şi educaţie nonformală. Şcoala devine terenul unde acestor imperative trebuie să li se acorde timp, spaţiu, atenţie, experiment. Din păcate, sistemul educaţional, care trebuie să fie în avangardă, rămîne unul dintre cele mai conservatoare domenii, fiind înfricoşat de temerarul experiment şi avînd nevoie de aerisire, revizuire. În calitate de argument pot servi exemplele unor sisteme (ex.: românesc, polonez) care au proiecte spectaculoase ("Şcoala altfel", România), în care funcţionează eficient ambele concepte educaţionale.

Charles Dessef, încă în anul 1902, în faimosul decalog al profesorului, cerea: "Nu închideţi opera de educaţie în sala de clasă". Acest imperativ rămîne a fi un vector educaţional şi astăzi, cînd se pare că lumea este la un click distanţă şi orice informaţie, imagine, fenomen sau personalitate poate intra în existenţa noastră instantaneu. Or, anume distanţa mare dintre spaţiul închis al sălii de clasă şi lumea înconjurătoare face elevul captiv al învăţării teoretice, îndepărtîndu-l de realităţile pe care ar trebui să le trăiască în afara şcolii. Încă de la Aristotel ne-a rămas preceptul: "Pe cît e posibil, omul trebuie să caute a se instrui nu din cărţi, ci din contemplarea cerului, a pămîntului, a naturii".

Sistemul nostru de învăţămînt lasă pe planul doi valoarea educaţiei nonformale, considerată mai degrabă un deziderat al orelor de dirigenţie. Elevilor le place deosebit de mult (din experienţă proprie) să facă şcoală, să înveţe, dar într-o altă formă – altundeva şi altfel decît în obişnuita sală de clasă, în rînduri cîte doi şi privind cuminte în spatele colegului. Învăţarea outdoor (în aer liber) cîştigă teren anume prin transferul de cunoştinţe din sala de clasă afară, prin construirea noului de către elev pe fundamentul celor învăţate în clasă, prin recunoaşterea şi aplicarea competenţelor de lucru în valorificarea fenomenelor noi. Astfel, cunoştinţele teoretice, competenţele se înnobilează prin conştientizarea de către elev a gradului de utilitate în viaţa din afara şcolii. Pot afirma, în acest sens, că se modifică şi vectorul motivaţiei pentru învăţare, devenind unul intrinsec, neindus din exterior. Cadrul nonformal, (în toate formele lui de manifestare) foarte bine gîndit,

permite valorificarea diverselor discipline şcolare într-un complex interdisciplinar, deosebit de semnificativ pentru educaţia copiilor.

De ce interdisciplinaritatea? Fiecare dintre profesorii practicieni tinde să monopolizeze timpul, efortul, mintea copilului pentru a-i oferi cunoştinţele disciplinei pe care o predă. Acest devotament faţă de obiectul predat face ca orice"copil să fie uitat", motiv pentru care conceperea şi promovarea interdisciplinarităţii a constituit un pas evolutiv în organizarea procesului instructiv-educativ.

În anul 1700, J. J. Rousseau susţinea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile şi interesele individului, pornind de la realităţile vieţii cotidiene. Alfred North Whitehead susţinea, în 1929, următoarele: "Există un singur obiect de studiu pentru educaţie şi acela este *viaţa*, în toate manifestaţiile sale." Spre sfîrşitul secolului al XX-lea, cercetătorii pledează cu argumente şi mai pertinente. "Cînd mergi pe-afară, natura nu te pune în faţă pentru trei sferturi de oră cu flori şi în următoarele trei sferturi cu animale." (Lionel Elvin, 1977). "Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viaţa nu e împărţită pe discipline." (James Moffett, 1990).

În continuare, ne-am propus să aplicăm conceptul de *interdisciplinaritate* la realităţile specifice învăţămîntului preuniversitar. Considerăm oportună reflectarea viziunii specialiştilor despre inserţia interdisciplinarităţii în domeniu. Ea este clasificată din mai multe puncte de vedere: interdisciplinaritatea domeniilor învecinate (în care se aplică concepte şi metode ale altor discipline); interdisciplinaritatea problemelor (probleme la graniţa unor discipline, al căror studiu cere colaborarea din perspectiva mai multor materii de studiu); interdisciplinaritatea metodelor (aplicarea metodelor unei discipline la alte discipline); interdisciplinaritatea conceptelor (conceptele dintr-o disciplină se aplică în cercetare la altă disciplină).

Ce pot avea în comun *interdisciplinaritatea* şi *educaţia nonformală* (*extracurriculară*)? Curriculumul la istorie propune orientări generale (metodologice) de trecere de la axarea pe conţinuturi la valorificarea experienţelor de învăţare, adică la formarea de competenţe cu caracter de integrare. Pe niveluri de clasă, sînt propuse exemple de activităţi care valorifică această componentă a educaţiei istorice: vizite la muzeu, expoziţii, acţiuni de voluntariat în îngrijirea monumentelor istorice, expoziţii cu ocazia unor sărbători naţionale şi internaţionale, excursii şcolare, studierea istoriilor orale ale membrilor familiei sau comunităţii. Aceste activităţi, care sînt cronofage şi depăşesc limitele orei şcolare, intră mai repede în acţiunea educaţiei nonformale în toate formele ei de manifestare. Este regretabil faptul că, în Republica Moldova, geografia este inclusă în aria disciplinelor reale, deşi prin obiectul de studiu şi metodologia de cercetare se încadrează mai degrabă în aria disciplinelor socioumane (exemplul francez de interdisciplinaritate la nivel curricular, de manuale şcolare fiind edificator). Cu toate acestea, la nivel de competenţe specifice, curriculumul la geografie are tangenţe cu cel la istorie şi permite, astfel, valorificarea lor într-un cadru comun nonformal – *excursia şcolară*.

Educaţia nonformală cuprinde totalitatea influenţelor educative derulate în afara clasei (activităţi extra-, para-, perişcolare) sau prin intermediul unor activităţi opţionale sau facultative. Termenul *nonformal* desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar mereu cu efecte formative. Educaţia nonformală a existat întotdeauna în toate sistemele de învăţămînt, iar organizarea ei planificată constituie elementul de noutate. În mod firesc, aceste activităţi pot oricînd intra sub steaua desuetului, derizoriului, în special cînd ies de sub protecţia educaţiei instituţionalizate.

Un rol aparte în acest tip de educaţie îl au specialiştii (profesorii, ghizii de turism, voluntarii, tehnicienii), care îşi exercită atribuţiile mai discret, asumîndu-şi adesea misiunea de animatori sau moderatori în organizarea şi coordonarea activităţilor extraşcolare. Cred că excursia şcolară este una dintre activităţile cele mai îndrăgite de elevi şi mai eficiente în valorificarea disciplinelor şcolare, la toate vîrstele, formele şi variaţiile ei. Aceasta are cîteva caracteristici cu efect de plusvaloare educaţională:

- conţinutul şi obiectivele prezintă o mare flexibilitate, diferenţiindu-se în funcţie de vîrstă, de interesul participanţilor, de aptitudinile şi înclinaţiile acestora;
- are un pronunţat caracter pluridisciplinar;
- caracterul opţional, benevol conferă activităţilor o ambianţă relaxantă, calmă şi plăcută, ceea ce le fac atractive;
- permite stabilirea unor relaţii de colaborare, de apropiere, de încredere şi prietenie între profesori şi elevi;
- evaluarea este facultativă, neformalizată, cu accente psihologice şi stimulative, fără note sau calificative oficiale.

O excursie şcolară organizată şi coordonată corect este mediul cel mai eficient şi mai agreabil (motivant) de a exersa disciplinele *Istorie* şi *Geografie* în cadrul lor firesc: natural şi social (acasă), obiectul de studiu fiind omul şi activitatea umană. Învăţarea şcolară devine, în mod miraculos, utilă, ajustată la cotidian, găsindu-şi rostul şi logica internă. Astfel, experienţa propusă poate fi transferată fie pe alte discipline complementare (biologie-geografie, istorie-educaţie civică, geografie-ecologie, istorie-literatură română-geografie, religie-istorie-literatură sau, foarte îndrăzneţ, istorie-ma-

tematică); fie pe alte spaţii turistice – mai apropiate sau mai îndepărtate; fie adaptată la specificul de vîrstă. Un alt principiu important, edificator în optimizarea educaţiei nonformale pluridisciplinare, este calitatea specialiştilor: fie că e vorba de o singură persoană – polivalentă, fie că responsabilităţile sînt împărţite între două cadre didactice cu aceleaşi viziuni asupra experienţei educaţionale.

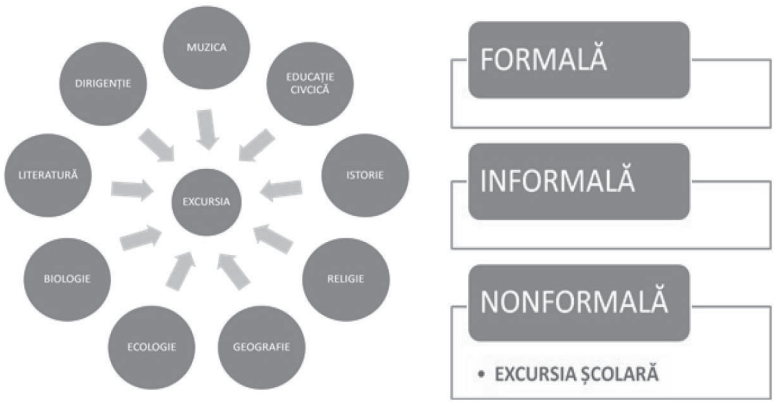


Figura 1. *Relaţia dintre educaţia nonformală şi interdisciplinaritatea centripetă (adaptare după L. Ciolan)*

Un experiment didactic. Domeniul de experiment se referă la valorificarea interdisciplinarităţii istorie-geografie în învăţămîntul preuniversitar şi urmăreşte demonstrarea locului şi a rolului activităţilor nonformale în acest proces.

Ipoteza experimentului: prin proiectarea şi organizarea unor activităţi extraşcolare creăm un cadru adecvat/eficient pentru valorificarea disciplinelor şcolare *Istorie* şi *Geografie*.

Obiectivele experimentului vizează:

- analiza eficienţei contextului nonformal în valorificarea disciplinelor şcolare;
- experimentarea specificului proiectării şi organizării excursiei drept cadru optim de funcţionare a interdisciplinarităţii;
- studierea impactului activităţilor extraşcolare asupra eficienţei învăţării interdisciplinare.

Modul de organizare a experimentului (excursiei). Excursia s-a desfăşurat în perioada 4-6 martie 2016, cu elevii claselor a VII-a şi a VIII-a din Liceul *Prometeu-Prim* din Chişinău. Un prim pas l-a constituit proiectarea conceptuală a activităţilor. Am pornit de la ideea de bază a interdisciplinarităţii: a utiliza aparatul conceptual şi metodologic a două discipline şcolare în interconexiune, pentru a le valorifica într-o activitate extraşcolară – *excursia*. Prin urmare, mi-am propus să scot două discipline şcolare (*Istoria* şi *Geografia*), din arii curriculare diferite ale sistemului nostru de învăţămînt, într-o învăţare expediţionară.



Figura 2. *Interdisciplinaritatea centrifugă (adaptare după L. Ciolan [3, p. 128])*

Pentru a facilita organizarea activităţii extraşcolare, a fost solicitată o agenţie de turism.

Analiza curriculară relevă un număr mare de conţinuturi care se pretează la o abordare interdisciplinară, însă consider motivaţionale acele experienţe de învăţare care sînt realizate în afara cadrului şcolar şi organizate într-o formă cunoscută sub numele de *învăţare prin explorare* (excursie). Prin urmare, am încercat să deplasez accentul de pe conţinuturile fixe pe organizarea unor situaţii de învăţare în care elevul să poată valorifica cunoştinţele acumulate anterior şi pe baza cărora să construiască altele noi, în funcţie de context. De remarcat faptul că elevul nu se află singur faţă în faţă cu situaţia de învăţare, ci este ghidat să vadă detalii, să descifreze simboluri, să compare fenomene cu ajutorul unui *jurnal de călătorie*.

Am optat pentru integrarea celor două discipline în activitate deoarece, pe lîngă valorificarea unui mediu transdisciplinar, excursia şcolară – învăţarea-aventură (de tip expediţionar) – devine un cadru educativ favorizant prin:

- importanţa autodescoperirii: învăţarea se produce atunci cînd există implicare emoţională, provocare, dar şi sprijin adecvat. Elevului i se creează condiţii pentru a-şi descoperi propriile abilităţi, valori, talente în situaţii caracteristice;
- responsabilizarea pentru învăţare: învăţarea este atît un proces individual de descoperire, cît şi unul social, de grup;
- empatie şi grijă: "învăţarea este cel mai bine întărită în comunităţile în care ideile elevilor şi profesorilor sînt respectate şi există încredere reciprocă";
- colaborare şi competiţie: abordarea integrată a dezvoltării individuale şi a grupului deplasează accentul de pe competiţia dintre elevi pe competiţia cu propriile limite şi cu standardele de progres ale excursiei;
- mediul de comunicare: creează un mediu superior de comunicare, în care copiii se pot manifesta degajat. Elevii sînt încurajaţi să gîndească liber şi să-şi expună ideile cu claritate (în contradicţie cu preceptul *Linişte!*);
- învăţare de la colegi: după cum spunea Léon Bloy, "...nu se ştie niciodată cine dă şi cine primeşte". Fiecare depozitează experienţe, idei, sentimente care merită a fi împărtăşite şi care pot constitui fundamentul unei învăţări reciproce, chiar şi pentru adulţi;
- învăţare nonformală în contexte reale: în cadrul expediţiilor/excursiilor elevii valorifică zonele geografice, etnografice departe de oraş, dar aproape de oameni, cu care intră în contact doar imaginar la ora de clasă;
- explorarea mediului natural şi aventură: drumeţiile, expediţiile pe jos sau cu mijloace etnografice (sanie, trenul "Mocăniţa", vapor) creează condiţii pentru a explora un mediu natural spectaculos şi pentru a reflecta asupra rolului acestuia în viaţa omului;
- "lecţii ale trecutului": elevul poate cunoaşte trecutul istoric prin contact direct, precum şi oameni, locuri care aduc din trecut fapte, sentimente din care se poate învăţa (reprimări şi crime, discriminări şi marginalizări, dar şi modele de convieţuire paşnică, personaje de succes, eroi).

Am decis să propun elevilor din clasele a VII-a şi a VIII-a un traseu turistic cu o distanţă mai mare, cu atît mai mult cu cît cunoştinţele şi abilităţile disciplinare dobîndite le permit valorificarea eficientă a unui spaţiu geografic, etnografic şi istoric. Ambele discipline au drept subiect de cercetare omul, mediul geografic şi istoric al comunităţii umane. De asemenea, noile tendinţe existenţiale aduc şi în spaţiul nostru tradiţia turistului/excursionistului de orice vîrstă, predispus şi deschis spre cunoaşterea lumii înconjurătoare, curios să descopere frumuseţea, istoria şi locurile altor popoare. Deci cultivarea, formarea unui cetăţean/turist cu toate atuurile sale ar trebui să fie unul din obiectivele educaţiei nonformale instituţionalizate. De aceea, eforturile noastre sînt îndreptate spre crearea de situaţii cu care elevul se va confrunta în viaţa reală.

Experimentul a constat în proiectarea şi organizarea unei excursii şcolare cu elevii de gimnaziu, pentru valorificarea disciplinară istorie-geografie, cu tema *Maramureşul – ţara bisericilor de lemn* (România). Elevii împreună cu părinţii au decis să participe la această expediţie de învăţare şi recreere în perioada vacanţei. La finalul excursiei, le-am propus elevilor să lucreze la proiecte personale-reflexive asupra acestei experienţe. Ei au fost lăsaţi să-şi aleagă singuri forma de lucru şi posibilii parteneri/colegi, în funcţie de predilecţiile fiecăruia. Am convenit că reflecţiile vor ajunge un bun public al şcolii sau/şi al agenţiei de turism partener şi vor fi prezentate în cadrul orelor de dirigenţie şi al şedinţelor cu părinţii. Atît produsul, cît şi activitatea pe parcursul excursiei au constituit dovada faptului că elevii au putut valorifica cunoştinţele obţinute la ambele discipline, au exersat tehnici de lucru specifice atît istoriei, cît şi geografiei, au contribuit la menţinerea unei stări de spirit pozitive.

Valoarea acestui proiect-evaluare rezidă în următoarele: se renunţă la obligativitate; nu sînt fixate limite de timp; se lasă loc pentru alegerea de sine stătătoare a formei de lucru şi a partenerilor/colegilor; este fructificat potenţialul creativ al elevului; nu se acordă nota clasică/de clasă; este încurajat feedback-ul de la cei din jur.

Excursia şcolară, ca activitate nonformală/extraşcolară, pare la prima vedere o activitate "distractivă". Dacă nu reuşim să depăşim această condiţie, prin a insera demersuri academice, prin a impregna un caracter cognitiv şi educativ, într-un final aşa şi va rămîne. Or, acest tip de activitate educaţională contribuie la formarea modelului de om "care este". Admirăm grupurile de turişti străini care ne vizitează ţara, îi apreciem pentru cultura comportamentală, pentru nivelul de cunoaştere sau/şi dorinţa de a cunoaşte. Acest fel de a fi al omului occidental este o consecinţă a educaţiei şcolare, a unor principii generalizate pe parcursul vieţii adulte (de exemplu, *învăţarea pe parcursul întregii vieţi*), a unor valori însuşite şi trăite în cotidian (toleranţă, acceptare).

Importanţa activităţilor cu caracter interdisciplinar rezidă în următoarele:

- instruirea este centrată pe o idee (temă generală), semnificativă, nu pe informaţie factologică, disparată, cu caracter disciplinar;
- luarea de decizii şi responsabilitatea pentru procesul şi rezultatele învăţării aparţin elevilor

şi profesorilor;
- activităţile de învăţare implică toţi elevii, atît fizic, cît şi mental;
- reflecţia şi schimbul de idei despre ceea ce s-a făcut reprezintă o constantă pe durata activităţilor.

În acelaşi context, am construit metodologia de desfăşurare a excursiei cu elementele definitorii ale cadrului Evocare-Realizare a sensului-Reflecţie-Extindere (ERRE), care este potrivit inclusiv pentru activităţile extraşcolare şi care permite valorificarea eficientă atît a timpului, cît şi a componentei academice.

Tabelul 1. *Etapele excursiei*

Cadrul de organizare a excursiei	**Acţiuni/activităţi ale experimentului şcolar (excursia)**
Evocare	Activităţi pre-experiment: • ora de dirigenţie; • şedinţa cu părinţii; • pregătirea actelor normative (diriginte, instituţie, agenţie de turism).
Realizare a sensului	Excursia propriu-zisă (2 zile): vizitarea obiectivelor turistice, completarea *jurnalului de călătorie.*
Reflecţie	Excursia propriu-zisă (a III-a zi); recunoaşterea/interpretarea simbolurilor, a realităţilor istorice şi geografice.
Extindere	Crearea unor lucrări (film video, colaje de fotografii, memorii, comentarii despre experienţa de învăţare).

La ora de dirigenţie, premergătoare excursiei, sînt propuse şi temele pentru evaluare (cu aplicarea unor metode alternative). În cazul temelor cross-curriculare, evaluarea face parte din procesul de învăţare (deci unul dintre scopurile principale ale acesteia este să producă/să consolideze învăţarea). Elevii ştiu/înţeleg că nu este o evaluare clasică, sperietoare, cu notă finală în catalog. Mai mult decît atît, ei pot lucra individual sau în grup, avînd posibilitatea de a alege subiectele şi forma de prezentare a proiectelor. Aceasta permite copiilor cu capacităţi intelectuale diferite să-şi demonstreze abilităţile, într-o formă comodă, la disciplina aleasă (*Istorie* sau *Geografie*).

Evaluările pot fi valorificate: în prezentări publice; în şedinţele cu părinţii; pe reţelele de socializare; în cadrul orelor de istorie şi geografie; în proiecte şi activităţi ale ANAT, ANGT, fiind propuse sub mai multe **forme** (jurnal de călătorie, colaj fotografic, portofoliu, prezentare Power-Point, poster, colaj-film video) şi avînd ca **teme:** *Maramureşul din înălţimi; Chipuri de moroşeni; Maramureşul în culori; Maramureşul creştin; Peisaje maramureşene; Ţara pădurilor şi civilizaţiei lemnului; Geometrie în Maramureş; Maramureşul istoric; Munte, rîu, şi om; Clasa mea în chipuri şi acţiuni; Veşnicia s-a născut la sat* etc.

Gînduri printre rînduri despre aşteptări şi vectori educaţionali. Articolul a descris un exemplu de aplicare a unei activităţi extraşcolare în care accentele mari se pun pe valorificarea unor experienţe ale disciplinelor şcolare. Este departe gîndul de a crede că am răspuns tuturor *trebuinţelor* unor asemenea activităţi: cînd şi ce obiecte de studiu pot fi "scoase" din şcoală, care este cadrul nonformal optim pentru valorificarea lor, pe cine luăm la drum/cu cine ne asociem pentru a asigura reuşita proiectului, cine şi cum decide vectorul unei asemenea expediţii. Cert este faptul că entuziasmul copiilor m-a îndemnat la reflecţii/idei şi deschideri pentru viitor.

Excursia şcolară este întotdeauna dorită şi aşteptată de elevi. Termenul "şcolar" din sintagmă înseamnă prezenţa ambilor actori educaţionali, de data aceasta fără catedră şi catalog, într-un cadru relaxant, prietenesc, învăţarea străbătînd ca un fir roşu traiectul. Recunosc că îmi este foarte dragă această acceptare tacită a elevilor de a învăţa oricum, contează să fie în afara cadrului rigid al şcolii. Profesorii-diriginţi, ghizii de turism trebuie să abordeze cu foarte mare responsabilitate fenomenul, pentru a nu cădea în extreme: fie a lăsa liber tuturor (există şi răspunderea juridică a adulţilor), fie a deconecta (sau a nu crea) relaţia *grup de elevi-ghid însoţitor*, fie a impune o comunicare rigidă *adulţi-elevi*, din care toată lumea, dar în special copilul, este cel perdant.

În concluzie: Fără a lovi foarte greu în învăţămîntul formal, educaţia trebuie să fie scoasă din sala de clasă mult mai des, organizat, bine gîndit. Şcoala poate deveni atractivă pentru elev, dacă s-ar conecta la realitatea înconjurătoare (ar coborî din turnul prinţesei în care s-a/a fost exilat(ă)), dacă s-ar asigura învăţarea interdisciplinară inclusiv prin proiecte cross-curriculare. De asemenea, chiar dacă admit o posibilă reticenţă, cred că şi pentru cadrul didactic explorarea unui alt mod de a creşte un copil ar deveni o provocare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Almaş D., Scurtu I. Itinerare patriotice. Bucureşti: Sport-Turism, 1985.

2. Botoş I. M. ”România Mică” văzută de acasă. Baia Mare: Biblioteca Judeţeană ”Petre Dulfu”, 2011.
3. Ciolan L. Învăţarea integrată – fundamente pentru un curriculum disciplinar. Bucureşti: Polirom, 2008.
4. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1998.
5. Filipaşcu A. Maramureşul, aşa cum îl cunosc eu. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
6. Geografie. Curriculum pentru învăţământul gimnazial, clasele a V-a – a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
7. Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
8. Maramureşul din cuvinte. Antologie subiectivă. Baia Mare: Biblioteca Judeţeană ”Petre Dulfu”, 2011.
9. Minder M. Didactica funcţională – obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier Educaţional, 2003.
10. Mocanu I. Managementul activităţilor turistice şcolare. Oradea:Treira, 2009.
11. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Bucureşti: Ed. Politică, 1988.
12. http://outdoorlife.ro/servicii/outdoor-education/baze-teoretice/
13. http://www.expedition.org.pl/eicUSA.pdf

Educational policies for European Integration. Developing equality among students

Adina Florica NICOLAE, High School *Ion Barbu,* Pitesti, Romania

Abstract**:** *Focusing on a specific aspect of European Integration such as education, we tried to bring a more optimistic vision of what we believe the European Union is and can be. We are certainly living now an historical moment, a turning point of the European Integration. For the current generation of Europeans what we need is a united moment, a moment for education. The educational policies for European accession involve also the gender dimension of education, expression which is less explained and understood for example, in Romanian educational system.*

Rezumat*: Abordînd educaţia din perspectiva integrării europene, am încercat să aducem o viziune mai optimistă asupra a ceea ce credem că este şi poate fi în viitor Uniunea Europeană. Cu siguranţă, trăim un moment istoric, sîntem într-un punct de cotitură şi o viziune comună asupra educaţiei este ceea de ce are nevoie actuala generaţie de europeni. De asemenea, am reflectat politicile în domeniu, în special privind dimensiunea de gen a educaţiei – mai puţin explicată şi înţeleasă în învăţământul românesc.*

Keywords**:** *education, European Integration, knowledge, gender dimension, equality.*

Europe, as an economic and political area, has been described as a model of regional functional integration. Nowadays, we need an additional form of integration through culture and education, as Heinz Weismann, German philosopher, eloquently stated. Jean Monnet mentioned that the European project can only succeed if Governments give all young people the educational tools to fully exploit their potential.

The global knowledge economy is today's playing field and the countries with the highly educated and skilled workforce will be the most competitive ones. Regrettably, Europe no longer leads the race and other regions have bypassed the EU in terms of excellence, the basic skills of young people, the number of university graduates and the quality of education.

If we want to be among the protagonists of the 21st century economy, Europe must make the leap to become a truly knowledge-based society. This is the matter of serious concern. In the future there will be more jobs for highly skilled people and fewer for those who are less-skilled. Today, about 80 million Europeans have low or basic skills. By 2020, 16 million more jobs will require high qualifications, while the demand for low skills will drop by 12 million jobs.

We have lost almost a decade of growth, because of the economic crisis. Young people, in particular, have felt the pain and the youth unemployment is over 20% now. This is an unsustainable situation from the economic, social and human standpoints. More than ever now, in the current economic downturn and fiscal constraints, we need to show that we can modernize Europe's educational systems through serious reforms.

From my point of view, we can remain competitive and retain our social model through effective investments in people and skills training, in their capacity to innovate, to think up new concepts and new projects. I strongly believe that, in education, like in other great challenges such as the economic integration or the sustainability, Europe is neither a choice nor an option, it is a necessity.

We need more Europe to succeed and the Member

States will make more progress together than alone. And Education could be the next motor of European Integration. This is not by chance that the Europe's strategy places Education at the centre of the political priorities through a dual education targets: to raise education attainment and to reduce early school leaving. The Member States have set their own national targets to achieve these European goals. This means they have taken ownership, which is critical to the strategy's success.

Moreover, a good European education policy must be an added value and act. There are some priorities to be done within Educational system: firstly – creation of a single area for Higher education with the borders to mobility removed and complete recognition of diplomas; secondly – significant increase in the support to mobility. Successful educational programmes, as Erasmus+ programme, must be funded by the EU in order to support good education. Finally, the development of effective transparency must be a priority for the quality of higher institutions in Europe. There must be investments in employability of the graduates, quality of teaching, innovation, internalization and so on.

But the educational policies for European accession involve also the gender dimension of education, expression which is less explained and understood, for example, in Romanian educational system.

Education, all over the world, must be an important instrument of assuring the chance equality between men and women. The gender equality refers to the equal valorization of men and women's aspirations, needs and attitudes.

This matter of overcoming inequality becomes very present nowadays. Education that promotes the gender equality is that education which is adequate to the boys' and girls' different necessities in order to assure them an equal chance of development.

Accomplishing the gender education is one of the most necessary factors in order to assure a durable development of our society.

The main elements targeted by the gender dimension in education are: the access to the education; the content of learning; the forms and modalities of education; the evaluation methods of students' knowledge; the main characteristics of teaching staff; the gender climate.

In the process of education, I have introduced among my students the gender dimension centered activities. I took into account the gender differences and I created activities which had an impact upon boys' and girls' development. Therefore, my students have realized their own gender identity by choosing their ideals and vital aims, their statute in the school team. For example, as gender oriented activities:

- I separated girls and boys on organizational principle;
- I created activities based on professions for boys and professions for girls;
- I organized competitions among my students taking into account sports for girls and sports for boys;
- I asked students to read gender oriented books (for example: knights books for boys, princess books for girls), and so on.

At the end, both boys and girls realized that, nowadays there are professions for boys which are done by girls, and vice versa; there are sportive competitions which are done both by girls and boys; there are books that can be read both by boys and girls. So, my students concluded that they are equal no matter of gender, no matter of profession etc.

Taking into account that 2007 was proclaimed the European year of equality for all, it confirms that the principle of the chance equality must be assured in all domains, therefore, in education too.

There are also other methods to realize the gender dimension of education:

- The students must be informed about the consequences of the gender discrimination practices;
- More and more students and teachers must be implied into actions of promoting the gender equality;
- The students must be informed about the content of school programmes;
- The students must have a socio-professional orientation;
- The students must be informed about the associating the gender with physical and personal features.

In what concerns educational gender issues, especially when it refers both to boys and girls, it may be an important instrument in promoting equal chances between men and women in modern society. By reducing stereotypes which are associated with the roles of boys and girls, men and women, the education supports the implementation of a civic equality among children, in order to promote cooperation and mutual respect.

So, it is very important for us, as teachers, to cooperate both with children, adolescents (as our students) and their parents in order to diminish the differences in cognitive abilities and emotional ones both among boys and girls.

REFERENCES:

1. Perspective asupra dimensiunii de gen în educaţie. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. UNICEF. Bucureşti, 2004.
2. http://asociatia-profesorilor.ro/politici-educationale-de-integrare-europeana-dimensiunea-de-gen-in-educatie.html

Certificarea cadrelor didactice în domeniul educaţiei pentru integrare europeană

Pe data de 19 august 2016, un grup de profesori din ţară, care predau disciplina opţională *Integrare Europeană pentru tine*, s-au întrunit la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, la un seminar metodic de evaluare şi certificare, în baza curriculumului actualizat *Integrare europeană pentru tine*. Activitatea a avut loc în cadrul proiectului internaţional *Lecţii europene,* desfăşurat în parteneriat cu Centrul de Didactici Moderne din Vilnius (Lituania) şi Centrul „Şcoală-familie-societate" din Tbilisi (Georgia). Scopul proiectului constă în crearea premiselor pentru dezvoltarea valorilor europene, pentru recunoaşterea şi aplicarea proceselor de integrare europeană în Georgia şi Republica Moldova. Beneficiarii finali ai proiectului – elevi de 16-18 ani – sînt încurajaţi să afle mai multe lucruri despre valorile, istoria şi politicile UE; să înţeleagă şi să recunoască valoarea comunităţii ţărilor democratice pentru fiecare stat în parte. Anterior, proiectul şi-a propus să actualizeze şi să creeze programe educaţionale pentru dezvoltarea valorilor europene şi cunoştinţe despre procesele de integrare europeană prin pilotarea disciplinei opţionale date în învăţământul liceal, dar şi a programului de formare pentru profesori în vederea implementării acestei discipline.

Profesorii au fost implicaţi într-un schimb de experienţă, învăţînd de manieră interactivă şi valorificînd practicile avansate, dar şi noile conţinuturi, adaptate la contexte educaţionale specifice. În calitate de facilitatori au participat formatoarele Rodica Eşanu şi Eugenia Negru. Profesorii formaţi vor continua să transmită achiziţiile lor colegilor din zonă, servind ca persoane-resursă în domeniu. Contextul socioeconomic şi politic actual, recunoaştem, nu este deloc favorabil pentru noi, mai ales că reforma în justiţie pentru instaurarea unui stat de drept şi lupta anticorupţie încă nu s-au încununat cu succese vizibile, iar tergiversarea unor schimbări creează obstacole serioase în educarea generaţiilor în creştere şi în promovarea valorilor europene la nivel personal, instituţional şi comunitar.

Proiectul continuă pînă la sfîrşitul anului curent. Actualmente, se află în curs de elaborare un program educaţional şi materialele suplimentare destinate organizaţiilor de tineret. Tineri de 18-29 ani, activi, responsabili din punct de vedere civic, vor educa membrii organizaţiilor formale şi nonformale pe care le reprezintă, pentru a le îmbunătăţi şi a le consolida. Modulele programului cuprind următoarele tematici şi moduri de organizare: *Să aducem UE în comunitatea noastră*





(flashmob); *Europa şi europenii. Valorile comune ale Europei* (concurs pentru tinerii din comunitate (biblioteca din localitate/şcoală)); *Bucătăria europeană în localitatea ta* (întîlniri/serate cu familiile care au locuit în Europa); *În lumea poveştilor europene* (tinerii voluntari la grădiniţă); *Ce înseamnă a fi cetăţean european?* (expoziţii de postere desfăşurate în primărie, şcoală, casa de cultură); *Etapele şi provocările procesului de aderare la UE* (seara filmului documentar); *Să construim/să aducem UE în localitatea noastră* (întîlnire cu agenţii economici din localitate; ateliere pentru elaborarea proiectelor comunitare comune); *Programe europene pentru tineri* (discuţii panel cu reprezentanţi ai programelor europene pentru tineri). În decursul acestui semestru vor fi edificate parteneriate între organizaţiile de tineret şi clasele în care se studiază disciplina dată, iar profesorii formaţi vor fi liderii activităţilor.

Cu statut de concluzie, reiterăm cîteva aserţiuni valoroase exprimate de preşedintele N. Timofti, cu ocazia Sărbătorii Limbii Române: „Republica Moldova are în faţă o mulţime de provocări, dar şi multe oportunităţi. Una dintre realizările noastre incontestabile este că am făcut paşi importanţi spre integrarea în familia europeană. Apropierea noastră de Europa este facilitată şi impulsionată de încheierea cu Uniunea Europeană a Acordului de Asociere şi de liberalizarea regimului de vize. Sîntem singurii din spaţiul CSI care am obţinut dreptul de a călători liber în Europa. Aceste documente deschid posibilităţi largi de schimburi comerciale, educaţionale, de circulaţie liberă a mărfurilor, tehnologiilor şi persoanelor, de creare a unor proiecte comune sub auspicii europene. Trebuie să fructificăm ocaziile oferite, să înţelegem că aceasta este şansa noastră de a ne moderniza.”

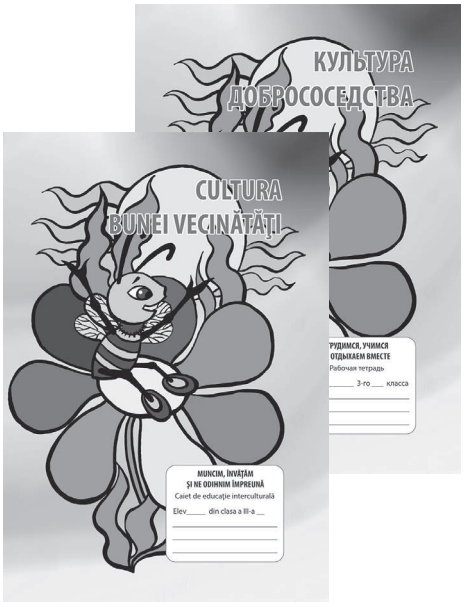
Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Robert Bosch Stiftung
B | S | T The Black Sea Trust for Regional Cooperation
A PROJECT OF THE GERMAN MARSHALL FUND

ProDidactica CENTRU EDUCAŢIONAL

Învăţătorii de pe ambele maluri ale Nistrului continuă să înveţe cum să educe mai eficient cultura bunei vecinătăţi

La 29-30 august curent, la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, învăţătorii s-au întrunit la un seminar metodic interactiv, în cadrul proiectului *Educaţie civică pentru bună înţelegere pe ambele maluri ale Nistrului,* implementat pe întreg teritoriul Republicii Moldova, inclusiv regiunea transnistreană. Activitatea s-a produs graţie unei iniţiative care are drept scop îmbunătăţirea relaţiilor şi instituirea păcii pe termen lung în ţară, prin introducerea pentru al treilea an consecutiv a unei discipline opţionale *Cultura bunei vecinătăţi*, anul acesta fiind propusă pentru clasa a III-a, cu sprijinul financiar al BST (The Black Sea Trust for Regional Cooperation). Iniţiat de societatea civilă, proiectul reuneşte ONG-uri, cadre didactice, oficiali guvernamentali şi din educaţie implicaţi în realizarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de şcoli cu instruire în limbile română şi rusă, cu peste 2000 de copii, consolidînd toleranţa şi cooperarea între diferite grupuri etnice. Prin obiectivele proiectului, beneficiarii continuă procesul de dezvoltare comună, pentru a obţine noi abilităţi sociale de comunicare şi cooperare interculturală; pentru a introduce metode inovative de predare-învăţare cu conţinut şi patrimoniu cultural divers, sporind, astfel, înţelegerea diversităţii culturale, înţelegerea reciprocă şi solidaritatea între zonele separate. A fost deja elaborat şi adaptat Caietul de educaţie interculturală *Cultura bunei vecinătăţi*, cu genericul *Învăţăm, lucrăm şi ne odihnim împreună,* în limbile română şi rusă (fiecare copil din experiment îl va primi gratis).



La 22-23 august au fost formaţi formatorii (de către Ana Medvedeva (Ucraina), reprezentantă a echipei de autori ai setului didactic). Urmează seminarii pentru cadre didactice la Chişinău, Comrat şi Tiraspol; pilotarea Curriculumului şi a Caietului elevului pe parcursul anului curent de studii; monitorizarea şi evaluarea experimentului pedagogic; conferinţa de evaluare finală a proiectului şi de certificare

a învăţătorilor. Partenerii proiectului rămîn şi anul acesta Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Tiraspol, Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina, Asociaţia *Parteneriat Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate* (*GPPAC*) cu sediul la Moscova şi Institutul pentru Pace şi Arbitraj din Suedia.

Ca impact al proiectului, subliniem că se vor întări relaţiile dintre regiuni şi şcolarizarea interculturală în Republica Moldova, prin dezvoltarea şi implementarea disciplinei opţionale *Cultura bunei vecinătăţi*, prin cooperare transfrontalieră şi între agenţiile guvernamentale şi organizaţiile societăţii civile. Durabilitatea proiectului vizează sporirea nivelului de încredere reciprocă a populaţiei, gestionarea eficientă şi constructivă a diferenţelor între comunităţile divizate, dar şi sensibilizarea culturală, comunicarea interculturală şi a valorilor pozitive la etapa incipientă, pentru a reduce riscurile discordiei şi a preveni conflictele în viitor. Competenţele formate vor consolida cultura şcolară, precum şi tratamentul egal al diverselor minorităţi. Astfel, sperăm să contribuim la edificarea unei comunităţi responsabile şi democratice, care promovează şi susţine drepturile omului prin respectarea tuturor culturilor. Unităţile tematice cuprind mai multe călătorii de cunoaştere: *Ce înseamnă prieten, prietenie, dragoste; Vecinii noştri de altă etnie; Meşteşugurile tradiţionale ale locuitorilor din Moldova. Meseriile părinţilor noştri; Cînd şi cum învaţă copiii să muncească; Ajutorul între vecini la diferite popoare; Valorile care ne unesc; Cum au învăţat copiii din Moldova în trecut; Jocurile şi jucăriile strămoşilor noştri; Sărbătorile tradiţionale ale poporului meu; În dialog cu vecinul; Vocabularul ospitalităţii* etc.

Ca o concluzie asupra impactului şi eficienţei proietului, expunem opinia învăţătoarei Elena Bejenari (Liceul Teoretic *Vlad Ioviţă,* Cocieri, Dubăsari): „Voi preda această disciplină al treilea an. Atît eu, cît şi elevii, părinţii, ne exprimăm bucuria şi recunoştinţa pentru o asemenea oportunitate. Conţinuturile propuse de autori sînt necesare pentru dezvoltarea la copii a competenţelor social-civice, pentru a-i învăţa să înveţe, să muncească şi să se odihnească împreună mai interesant. Interacţionăm, ne jucăm şi ne lărgim orizontul de cunoaştere aflînd lucruri noi despre sine şi despre cel de alături, ca să putem convieţui paşnic şi civilizat. Apreciem jocurile, care sînt foarte diverse, dar şi metodele noi de predare-învăţare reflexivă."

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Program de formare pentru profesorii interesați de predarea disciplinei opționale *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*

În perioada august-septembrie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat programe de formare în cadrul proiectului *Educaţie de gen pentru prevenirea şi combaterea discriminării*, implementat cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova.

La activități au participat circa 50 de cadre didactice, care au menționat printre așteptări următoarele: familiarizarea cu noi informații și tehnici interactive, schimb de experiență, cunoașterea modificărilor operate în noua ediție a cărții *Educație pentru echitate de gen și șanse egale* și a modalităților de aplicare a conținuturilor nu doar la orele opționale, ci și la cele de dirigenție, la ședințele cu părinții, la alte discipline școlare din toate ciclurile: primar, gimnazial, liceal, dar și universitar.

Formatoarele-experte Loretta Handrabura și Viorica Goraș-Postică au constatat că un interes sporit pentru curs l-au demonstrat cursanții care nu au mai fost la asemenea formări. Gradul de implicare a cadrelor didactice a fost unul ridicat, fiecare a prezentat studii de caz legate de subiectele puse în discuție: socializare, identitate de gen, educație de gen, prevenirea și combaterea discriminării etc.

Schimbarea de atitudine față de percepția genului și a formelor de discriminare a fost remarcată la 90% dintre participanți, grație înțelegerii complexității abordării integratoare a genului.

Impactul formării – pozitiv, dedus din unele discuții cu exprimări pronunțate de opinie – rezidă în faptul că participanții s-au autosesizat, urmare a descoperii cadrului legal normativ, înțelegerii unor concepte-cheie etc., aceștia tratînd altfel problemele de gen din viața privată/profesională/publică.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect

Educaţie pentru integrare europeană



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

Rezumat: *Educaţia pentru integrare europeană poate fi încadrată în zona de cercetare care defineşte şi analizează „Noile educaţii". Reprezintă o dimensiune a educaţiei civice promovată ca obiectiv specific şi conţinut particular al educaţiei morale. Din perspectiva paradigmei curriculumului, analiza educaţiei pentru integrare europeană presupune evidenţierea obiectivului pedagogic general – formarea-dezvoltarea conştiinţei civice a educatului la nivel comunitar european. Acest obiectiv pedagogic general are o dimensiune: a) psihologică – formarea-dezvoltarea competenţei civice europene realizabilă prin cultură civică minimală, drepturi şi responsabilităţi civice, oportunităţi civice; b) socială – dobîndirea culturii civice bazată pe valorile fundamentale ale comunităţii europene afirmate în contextul istoric deschis al societăţii postmoderne, informaţionale (democraţie, libertate şi responsabilitate, respect reciproc, identitate culturală, cetăţenie comunitară), reflectate la nivelul unui ansamblu de cunoştinţe şi de capacităţi (aptitudinale şi atitudinale) specifice, referitoare la Europa. Problema specială care trebuie rezolvată la nivel de politică a educaţiei este cea a realizării unei culturi europene unitare în condiţii de diversitate culturală (naţională, comunitară, lingvistică, religioasă, pedagogică etc.). Rezolvarea sa solicită reconsiderarea conceptului operaţional de interculturalitate necesară pentru valorificarea culturii la nivelul dimensiunii produselor sale superioare (filozofie, religie, artă, ştiinţă, tehnologie), identificabile în cadrul oricărei culturi naţionale, validate astfel şi în plan global, european.*

Abstract: *Education for European Integration can be framed in the research field that defines and analyzes the "New educations". Education for European Integration is a dimension of civic education promoted as a specific objective and particular content of moral education. From the curriculum paradigm Education for European Integration highlights the general pedagogical objective – the formation and development of civic awareness – at european community level. This objective have the following dimensions: a) psychological – European civic competence training and development through minimal civic culture, civic rights and responsibilities, civic opportunities; b) social – civic culture acquisition based on the fundamental values of the European community, stated in the historical openness of postmodern and informational society (democracy, freedom and responsibility, mutual respect, cultural identity, Community citizenship), reflected in terms of knowledge and capabilities (skills and attitudes) specific for Europe. The specific problem to be solved at the level of education policy is the realization of a unitary european culture in conditions of cultural diversity (national, community, linguistic, religious, pedagogical etc.). It is necessary to reconsider the operational concept of interculturalism in order to capitalize the culture at its dimension of high level products (philosophy, religion, art, science and technology), identifiable in any national culture, thus validated at global and European levels.*

Keywords: *Education for European Integration, civic consciousness, civic culture, core values, interculturality.*

Educaţia pentru integrare europeană reprezintă *un concept pedagogic operaţional* care defineşte un *conţinut particular* al activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii în contextul specific societăţii actuale. La acest nivel, poate fi inclusă în *Noile educaţii*. În cadrul provocărilor generate de *problematica lumii*

contemporane, *educaţia pentru integrare europeană* constituie o dimensiune a *educaţiei civice* promovată ca *obiectiv specific* şi *conţinut particular* al *educaţiei morale* care are, ca *obiectiv general*, *formarea* şi *dezvoltarea conştiinţei morale* a *personalităţii* în context social-istoric determinat.

Din perspectivă istorică, *educaţia pentru integrare europeană* are în vedere *formarea-dezvoltarea conştiinţei morale* a personalităţii *educatului* în contextul *valorilor comunităţii europene*, afirmate în ultimele decenii. Reprezintă „un caz de *globalizare secvenţială*", promovat „ca vector şi rezultat" al educaţiei în *societatea cunoaşterii* caracterizată prin *globalizare*, *internaţionalizare*, *informatizare* [3, pp. 74-79].

Din perspectiva *paradigmei curriculumului*, analiza *educaţiei pentru integrare europeană* implică evidenţierea *obiectivului pedagogic general* asumat în termeni de *politică a educaţiei – formarea-dezvoltarea conştiinţei civice a educatului la nivel comunitar european*. *Structura* acestui *obiectiv pedagogic general* este bidimensională, *psihologică* şi *socială*. Dimensiunea *psihologică* vizează *formarea-dezvoltarea competenţei civice europene*. Dimensiunea *socială* vizează *dobîndirea culturii civice* bazată pe *valorile fundamentale ale comunităţii europene* afirmate în contextul istoric deschis al *societăţii postmoderne – postindustriale*, *informaţionale*, *bazate pe cunoaştere*.

1) *Formarea-dezvoltarea competenţei civice europene* angajează „capacitatea persoanelor, grupurilor şi comunităţilor de a participa la viaţa publică". Are la bază „relaţia simplă dintre *democraţie* şi *cetăţenie*", necesară în condiţiile în care „*democraţia* nu este de conceput fără *cetăţenie*, iar *cetăţenia* nu este posibilă fără *cetăţeni competenţi* angajaţi" [2, p. 66].

Competenţa civică asigură baza psihologică necesară pentru dobîndirea *cetăţeniei europene*, „dincolo de statutul formal" care poate fi dobîndit instituţional. Implică „o cultură civică minimală şi un set de drepturi şi de responsabilităţi", exercitate efectiv ca „oportunităţi civice" [2, p. 66].

A) *Cultura civică* necesară în *educaţia pentru integrare europeană* reprezintă „ansamblul cunoştinţelor, valorilor, atitudinilor şi abilităţilor referitoare la comunitatea politică, la instituţiile publice şi la actorii participanţi". Este angajată în susţinerea psihologică a *competenţei civice* la nivel de *cultură civică*: a) *ideală* – necesară pentru „realizarea democraţiei ca proces istoric"; b) *specifică* unei *societăţi democratice* determinate istoric (ideologic, politic, juridic, comunitar, pedagogic); c) *şcolară*, realizată prin programe organizate *formal* (vezi disciplinele socio-umane, incluse în *aria curriculară Ştiinţe socio-umane*/*Om şi societate* sau în construcţii de tip „*cross-curricular*"/vezi *Drepturile omului* etc.), dar şi *nonformal* (extraşcolar), cu deschideri spre *informal* (vezi „*curriculumul ascuns* – imitarea colegilor, evenimente emoţionante, experienţe de vacanţă, învăţarea cu ajutorul media" etc.).

B) *Drepturile* şi *responsabilităţile civice* susţin *educaţia pentru integrare europeană* la nivel psihologic cognitiv, dar mai ales *noncognitiv*, afectiv-motivaţional şi acţional la nivelul exersării lor efective în contexte sociale deschise, în situaţii concrete multiple (politice, juridice, culturale, economice, comunitare, financiare, religioase, pedagogice etc.). Perfecţionarea *drepturilor* şi *responsabilităţilor civice* poate fi susţinută *pedagogic* la nivelul unor *obiective* şi *conţinuturi specifice educaţiei pentru integrare europeană* angajate în optimizarea permanentă a raporturilor dintre dimensiunea lor:

a) normativă juridică – morală;
b) imperativă – permisivă;
c) unică – alternativă;
d) generală – particulară;
e) internaţională – naţională;
f) macrocomunitară – microcomunitară etc.

În plan *pedagogic*, problema fundamentală angajată la nivelul *educaţiei pentru integrare europeană* este cea a (auto)perfecţionării *competenţei civice* în contextul optimizării relaţiei dintre *drepturi* şi *responsabilităţi*. Dificultatea rezolvării acestei probleme fundamentale, rezultă din „imposibilitatea de a codifica juridic *responsabilităţile* care rămîn în domeniul opţiunii şi al judecăţii morale", *imposibilitate* persistentă „în orice situaţie de aplicare a *competenţei civice*, inclusiv în cazul cetăţeniei europene", abordată ca scop şi resursă a *educaţiei pentru integrare europeană*.

C) *Oportunităţile civice* sînt valorificate la nivelul *educaţiei pentru integrare europeană* realizată în diferite medii sociale (pedagogice, economice, culturale, comunitare, religioase etc.), care cultivă *competenţa civică* necesară în situaţii de socializare politică, directă şi indirectă, intenţionată şi neintenţionată. La acest nivel, *educaţia pentru integrare europeană* implică „învăţarea cetăţeniei" prin contribuţia mai multor „agenţi de socializare politică": familia, şcoala, biserica, mass-media, comunitatea locală/grupul de prieteni, asociaţiile profesionale, firmele, centrele de formare profesională, sindicatele, partidele politice, organizaţiile non-guvernamentale etc. Activităţile specifice acestora oferă „*oportunităţi civice*" multiple, numeroase, variabile, semnificative în procesul de afirmare a *competenţei civice* la nivel de *resursă psihologică* fundamentală a *educaţiei pentru integrare europeană*.

2) *Dobîndirea culturii civice* bazată pe *valorile fundamentale ale comunităţii europene* afirmate în

contextul istoric deschis al *societăţii postmoderne*, *informaţionale*, este realizabilă în cadrul unui proces complex care implică un ansamblu de *cunoştinţe* şi *capacităţi* (aptitudinale şi atitudinale) *specifice*, referitoare la „Europa şi la ideea de unificare europeană” [4]. Durabilitatea, extinderea, profunzimea şi funcţionalitatea acestor *cunoştinţe* şi *capacităţi* depinde de calitatea *competenţei civice* dobîndite.

Conştiinţa civică europeană presupune stăpînirea conceptului de *cultură civică europeană* din perspectivă istorică, mitologică, filozofică, geopolitică, psihosocială, pedagogică. Implică interiorizarea *valorilor* reprezentative pentru Europa la nivel:

a) *istoric* – tradiţia existenţei de peste 2500 de ani;
b) *mitologic* – proiectarea „unei lumi noi”;
c) *filozofic* – afirmarea unui model de cunoaştere raţional, global, unificator;
d) *geopolitic* – susţinerea unui model al *democraţiei reprezentative*;
e) *psihosocial* – exprimarea directă, participativă a democraţiei;
f) *pedagogic* – dezvoltarea unui „patrimoniu comun”, şcolar şi universitar, organizat *formal* şi *nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*.

Valorile istorice fundamentate filozofic (în Grecia Antică), juridic şi politic (în Roma Antică), religios (prin ideologia *creştinismului*) sînt dezvoltate şi aprofundate la nivelul ştiinţei moderne. Ca valori ale *societăţii moderne* sînt promovate *economic* prin *revoluţia industrială*, *politic* prin *democraţia socială* construită pe baza conceptelor de *libertate* şi *responsabilitate*, de *solidaritate* şi *respect reciproc*, afirmate şi perfecţionate continuu în condiţii de *unitate în diversitate*.

Valorile culturii civice europene, receptate, interiorizate (cognitiv, dar şi noncognitiv/afectiv, motivaţional, caracterial), utilizate *psihosocial* în contexte deschise, în situaţii multiple (comunitare, economice, tehnologice, spirituale etc.), asigură fundamentele procesului de integrare europeană la scară socială. Acest *proces*, susţinut de instituţii/organizaţii politice, oficializat prin tratate şi declaraţii politice, solicită construcţia unor instituţii/organizaţii şcolare şi universitare, corespunzătoare social *obiectivului pedagogic general* propus – *formarea-dezvoltarea conştiinţei morale*, *individuale* şi *colective*, la nivelul valorilor *culturii civice europene* actuale şi viitoare.

Problema specială, provocatoare la nivel *politic* general, este cea a realizării unei *culturi europene unitare* în condiţii de *diversitate culturală* (naţională, comunitară, lingvistică, religioasă, pedagogică etc.). Rezolvarea sa în plan *formal*/*instituţional* – inclusiv la nivel *pedagogic*, prin „Procesul de la Bologna” – constituie „una din marile realizări *politice* ale sfîrşitului de secol XX”. La nivel *psihosocial,* „ea rămîne însă incompletă şi fragilă dacă nu va fi fondată pe *o cultură europeană unificatoare*”, construită în raport de două *obiective specifice*, *obiective* care vizează „*identitatea europeană*” şi „*cetăţenia comunitară*” [1].

Rezolvarea acestei probleme speciale, la nivel de *politică a educaţiei*, presupune reconsiderarea pedagogică şi socială a *conceptului operaţional* de *interculturalitate*/*multiculturalitate* prin repoziţionarea corectă a celor trei dimensiuni ale *culturii*:

1) dimensiunea produselor culturale superioare (filozofie, religie, artă, ştiinţă, tehnologie);
2) dimensiunea instituţiilor specializate în crearea şi în difuzarea valorilor culturii;
3) dimensiunea mentalităţilor, obişnuinţelor etc., diferite la nivel comunitar şi individual. Valorificarea pedagogică şi socială a *interculturalităţii* ca resursă a *culturii unificatoare*, viabilă în condiţii de *diversitate culturală*, implică proiectarea şi realizarea acesteia la nivelul *produselor superioare ale culturii* (*filozofie, religie, artă*; *ştiinţe matematice, ale naturii socio-umane*, *tehnologie*) identificabile în cadrul oricărei *culturi naţionale*, evaluate şi validate astfel şi în plan global, *european*.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea C. Politicile şi instituţiile Uniunii Europene. Bucureşti: Corint, 2001.
2. Bîrzea C. Cetăţenia europeană. Bucureşti: Politeia-SNSPA, 2005.
3. Cucoş C. Pedagogie, ediţia a III-a, revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom, 2014.
4. Goraş-Postică V (coord.) Integrarea europeană pentru tine. Curs opţional pentru liceu. Practicum pentru elevi. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2009.

Aşteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, la 1,5 rînduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.