Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 4 (56), 2009

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere şi corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1350 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, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

C U P R I N S

Gheorghe ERIZANU
Lecturi italiene 2

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU
***Noile educaţii* ca stare a conştiinţei pedagogice** 3
Viorelia LUNGU
Educaţia prospectivă şi problematica contemporană 9
Otilia DANDARA
Un conţinut tradiţional într-un nou context. Conotaţii actuale ale educaţiei vocaţionale 11
Mariana TACU
Adolescentul şi televiziunea: confluenţe şi contradicţii 15

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Lilia NAHABA
Servicii la solicitarea beneficiarului 18

EDUCAŢIE DE GEN

Viorica MOCANU
Problematica de gen şi corectitudinea formală 19
Galina FILIP
***Genosanaliza* – o perspectivă de explorare a textului literar** 24

DOCENDO DISCIMUS

Silviu ANDRIEŞ-TABAC
Despre educaţia prin simboluri 29
Simion CAISÎN, Valeriu CABAC, Ion SPINEI
Rezultatele Proiectului Tempus "Developing the ICT capable schools in Moldova" (DICSIM) 33
Marina BELAIA, Olga TEMNICOV
Teaching Writing Postcards and Letters 35
Teaching "Unreal Conditionals" Can Be Fun 36
Nelly CECIUI, Ludmila SCRUPSCHI
Use of Authentic Materials in Revealing the Topic "Fame, Celebrities, and Stereotypes" 37

EDUCAŢIE TIMPURIE

Maria VASILIEV
Educaţie pentru *ascultarea de bună voie* – consecinţă şi condiţie pentru o cultură a democraţiei 39

EDUCAŢIE CIVICĂ

Serghei LÎSENCO
***Dezbaterea publică* – metodă eficientă de implicare a populaţiei în rezolvarea problemelor comunitare** 43

ISTORIA PEDAGOGIEI

Ana-Maria PETRESCU
Petre Andrei – reprezentant al pedagogiei sociale interbelice 46

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU
Educaţie nutriţională prin probleme de calcul. Aplicaţii pentru învăţământul matematic primar 49

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
***Noile educaţii* în pedagogia postmodernă** 53

SUMMARY 56

"La ce sînt bune cărţile? Îmi vine să răspund: la totul şi la nimic. Poţi trăi foarte bine fără să citeşti. Milioane de oameni n-au deschis niciodată o carte. A vrea să le explici ce pierd e totuna cu a explica unui surd frumuseţea muzicii lui Mozart. În ce mă priveşte, mă număr printre cei care nu pot trăi fără cărţi. Sînt un vicios al lecturii. Am nevoie să citesc aşa cum am nevoie să mănînc şi să beau. Hrana pe care mi-o oferă lectura îmi este la fel de indispensabilă ca şi aceea materială. Resimt fiecare zi fără o carte ca pe o zi pierdută".

(Nicolae Manolescu)

Lecturi italiene



Gheorghe **ERIZANU**

editor, Editura "Cartier"

Era încă august. Pe o plajă dintr-un orăşel pescăresc mediteranean, unde pietrele ţineau loc de şezlong, de masă, de umbrelă, un italian făcut bine, de vreo 25-30 de ani, care înnebuneşte doamnele indiferent de tradiţiile geografice ale iubirii, citea "Alchimistul" de Paulo Coelho. Nimic deosebit. Mii sau milioane de oameni citesc Coelho pe plajă, în parcuri, în metrou. Este cartea care se pretează pentru lectură în orice loc. Poate cu excepţia biroului sau a mesei de lucru. Este ca o siestă. Dar italianul bine făcut citea pe litere. Dădea din buze. Vroia să prindă cu înverşunare fiecare cuvînt. I se dădea greu. Probabil era prima carte pe care o citea. În săptămîna în care tot ne-am urmărit el tot a dat mărunt din buze. Cînd am plecat l-am lăsat cu cititul la pagina 42. Era o ediţie cartonată. Cu supracopertă. Cu un corp de literă mare. Aerisit. Cînd obosea să dea din buze se arunca în mare. Înota. Discuta cu prietenii. Cocheta cu prietena sa. Viaţa ieşea din fiecare muşchi al lui. Lumea părea la picioarele lui. Doar Coelho îl teroriza cînd revenea la culcuşul lui de pe plajă. Vroiam să văd cînd îl va abandona. Era un chin. Era o muncă sisifică. Dar italianul bine făcut revenea la alineatele lui Coelho. Şi continua. Şi continua. Dînd mărunt din buze. Eu am plecat. Mi-am terminat cele patru cărţi luate pentru vacanţă. În ultimele zile mă uitam la valuri. La pietre. La stînci. La italience. La italian. Iar el continua să se uite în literele mari care făceau cuvinte. Cuvinte care făceau propoziţii. Propoziţii care făceau alineate. Care-l ţineau în mrejele lor pe un bărbat care ar fi putut pe o plajă, la o adică, să privească soarele, valurile, stîncile, sînii, şoldurile. Mai estetice şi mai apetisante decît toate bibliotecile lumii.

Probabil că l-a citit pînă la capăt. Tot dînd mărunt din buze. Nu ştiu.

Era un noiembrie. Cu vreo trei ani în urmă. Eram în vizită la nişte cunoscuţi. El absolvent al unei facultăţi din Chişinău. Şi ea absolventă a cîtorva facultăţi din Chişinău. Aveau un copil de vreo cinci ani. Aşa cum vor să aibă toţi părinţii. Frumos. Ascultător pînă la o anumită vîrstă. Alintat. Deştept. Putea citi. Ştia poezii. Putea număra. Putea aduna. Putea scădea. Cînd toate treburile ţării erau puse la punct, cînd toate bîrfele capitalei de pe Bîc erau trecute în revistă şi descopeream cît de deştepţi sîntem noi, cei prezenţi, şi cîţi imbecili sînt prin părţile unde nu sîntem noi, venea momentul siestei la moldoveni. Recitalul de poezii al copilului de cinci anişori. I se improviza o scenă. Copilul se urca pe un scaun. În mijlocul casei. Era rugat să spună oaspeţilor dragi şi aghesmuiţi poezia ceea cu somnoroase păsărele. Apoi poezia ceea cu căţelul. După toate regulile retoricii. Dacă se încurca la un rînd, atunci poezia se începea de la capăt. Apoi copilul se emoţiona. Apoi arăta mofturi. Apoi lua o palmă de la tata cu facultatea făcută. Căruia nu-i plăcea intonaţia. Sau moftul pe care-l demonstra iubirea ochilor lui în acea seară. Apoi trebuia numaidecît de aplaudat. De lăudat.

Probabil acum copilul este un elev bun. Ascultător şi sîrguincios. Este lăudat pentru notele bune de părinţii iubitori. Probabil va citi toate cărţile recomandate de învăţătoare. După aia va citi toate cărţile recomandate în programa şcolară. La facultate va citi bibliografia obligatorie.

Dar nu va citi nici o carte din afara programei şcolare.

Autor fotografie: *Ochideşoim*

Noile educaţii ca stare a conştiinţei pedagogice



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Conceptul de *nou* este asociat, de obicei, ideii de inedit, original, neobişnuit, cu ceea ce se întîmplă prima oară, dar şi cu ceea ce vine să înlocuiască vechiul, existentul, obişnuitul, perimatul. Aceste sensuri însă nu se transferă în mod automat şi asupra trăsăturilor umane, deoarece nu putem accepta că ceea ce a fost omul pînă la *noile educaţii* poate fi numit cu *învechit, perimat* etc. Problema este dacă noţiunea şi termenul de *educaţii noi* exprimă cu adevărat noi realităţi educaţionale sau termenul dat nu-i decît o metaforă care redă o nouă atitudine faţă de educaţie.

Se ştie că educaţia este de o seamă cu omul, îl însoţeşte întreaga lui viaţă, are loc oriunde există oameni, este universală (proprie tuturor oamenilor şi antrenează toate valorile date omului sau create de omenire), se realizează preponderent în sens pozitiv şi reprezintă măsura *de devenire a omului întru fiinţă* [C. Noica, 1]. A trata deci despre noile educaţii înseamnă a defini educaţia ca valoare perenă a conştiinţei pedagogice.

Conştiinţa pedagogică. Nu numai educaţia se identifică ca vechime cu vîrsta omenirii, dar şi vîrsta omenirii se calculează din momentul în care s-a săvîrşit prima acţiune educativă, căci aceasta a fost şi prima sclipire de conştiinţă, primul semn al eului uman care s-a delimitat conştient de lumea în care exista, configurîndu-şi o conştiinţă proprie, cu un univers intim propriu. Delimitîndu-se de lumea în care exista ca fiinţă conştientă, omul a conştientizat şi necesitatea schimbării sale în raport cu un zeu/cu zeii – cu ideea de creator şi stăpîn al lumii, care îi poruncea şi îi sugera să fiinţeze în armonie cu lumea şi cu sine însuşi. Aceasta este conştiinţa pedagogică, care îl marchează definitoriu pe om. *Cum trebuie să fiu eu în raport cu lumea şi cu mine însumi*?– este întrebarea despre rostul şi sensul existenţei umane dintotdeauna, despre cum poţi să te autodesăvîrşeşti. Răspunsul la această întrebare, aparent, este un apanaj al filozofilor. În realitate însă acesta constituie demersul zilnic al practicii educaţionale şi al ştiinţelor educaţiei, aşa încît putem afirma: conştiinţa umană este, întîi de toate, *conştiinţă pedagogică – conştiinţa necesităţii de schimbare a individului pe ideea de desăvîrşire*, apoi, în al doilea rînd, *conştiinţă etnică* – conştiinţa apartenenţei la o comunitate de sînge, *conştiinţă gender* – conştiinţa apartenenţei de gen, *conştiinţă mitic-religioasă* – comensurarea şi identificarea eului cu ideea divină, *conştiinţă artistică* – înfăţişarea lumii şi a eului în lume în formă poetică, *conştiinţă morală* – autoreglementarea atitudinilor şi comportamentelor în raport cu alteritatea, dar şi cu propriul univers intim, şi abia în al treilea rînd – *conştiinţă socială, politică, economică, juridică, profesională*.

Nici una din formele conştiinţei nu se manifestă în formă pură, ci în relaţie şi concomitent cu alte forme de conştiinţă. La primele sale manifestări, conştiinţa pedagogică nu avea funcţie aplicativ-normativă, ci doar una conceptual-predictivă şi vizionară, şi făcea corp comun cu activitatea de conştientizare a omului în lume, despre care vechii greci ziceau că este dragoste de înţelepciune – *filozofie*. Identificarea ulterioară – umilitoare – a pedagogiei cu acţiunea de supraveghere şi îndrumare la propriu a unui copil pe drumul către şcoală (ca instituţie) a separat-o nemeritat de filozofie, făcînd-o vulnerabilă la ideologic şi discreditînd-o astfel în faţa ştiinţelor fundamentale. Şi deşi astăzi orice istorie a pedagogiei îşi găseşte rădăcinile în filozofie (anticii Socrate şi Pla-

ton, medievalii Toma d'Aquino şi P.Abelard, modernii J.Herbart şi J.J.Rousseau etc. fiind şi pedagogi), viziunea aplicativ-pragmatică asupra pedagogiei continuă să domine nu numai ştiinţele educaţiei de la noi, dar şi minţile celor care consideră că filozofia şi pedagogia mai că nu sînt nişte domenii incompatibile[1]. Fenomenul dat este totuşi o chestiune de cultură şi deontologie, şi nu una de epistemologie pedagogică.

Adevărul care se impune irefutabil prin argumentul ontic şi gnostic este următorul: chestiunea fundamentală a existenţei umane ţine de schimbarea acesteia pe dimensiunea istorică, schimbarea fiinţei umane reprezentînd dintotdeauna obiectul teoriei şi practicii educaţionale, deci al conştiinţei pedagogice, ea fiind responsabilă de răspunsurile pe care le formulează oportun la întrebările *de ce* trebuie să se schimbe omul (epistemologia educaţiei), *în ce direcţie* trebuie să se schimbe (teleologia educaţiei), *în baza căror valori* este bine să se schimbe (conţinuturile educaţionale) şi *cum* trebuie să se schimbe omul pe parcursul vieţii (metodologia educaţiei). Examinate în ansamblul lor, domeniile marcate constituie obiectul filozofiei (epistemologiei) educaţiei, deci şi al conştiinţei pedagogice.

Conştiinţa pedagogică este neapărat una naţională, datorită faptului că educaţia se desfăşoară într-o comunitate naţională şi într-un spaţiu educaţional naţional. În această calitate, conştiinţa pedagogică este obiect de cercetare în primul rînd al filozofiei.

Noua filozofie a educaţiei. La finele sec. XX, popoarele Europei s-au văzut nevoite să-şi re-conceptualizeze cele mai importante domenii ale vieţii. Şi deoarece educaţia este responsabilă, în măsura şi în termenii adecvaţi esenţei sale, de tot ce se întîmplă în viaţa indivizilor şi în cea a popoarelor, Europa s-a pomenit în faţa nevoii de a gîndi noi sensuri şi dimensiuni existenţiale şi ontologice şi pentru educaţie şi învăţămînt. Limba, creaţia populară materială şi orală, filozofia, literatura şi artele demonstrează că în fiecare epocă istorică omenirea a subscris, a creat şi a promovat preponderent anumite valori, care reprezintă şi viziunea sa asupra lumii şi asupra propriei sale calităţi. Astfel, idealul de om (calitatea umană supremă, imaginată ca posibil a fi atinsă) în Evul mediu era *homo religiosus* – individul care se autoidentifica ca fiinţă umană prin raporturile cu divinitatea. În epoca Renaşterii, calitatea de om era înţeleasă ca descătuşare a forţelor creatoare, a frumuseţii fizice, morale şi spirituale a individului purtător al misiunii divine, denumirea epocii sugerînd şi repunerea în uz a valorilor antichităţii europene, care rezumau un grad mai înalt de libertate umană, oprimată de religiozitatea excesivă a Evului mediu. Epoca industrială, identificabilă cu sec. XIX pentru Europa occidentală, marchează în fapt nu doar dezvoltarea impetuoasă a industriilor, ci, mai ales, o imensă şi multiplă creativitate umană, produsă în toate domeniile vieţii publice şi private. Este secolul definitivării procesului de formare, în Europa, a naţiunilor. Iar naţiunile nu se pot constitui ca atare altfel decît dacă masa indivizilor care le reprezintă n-au atins cel mai înalt grad de dezvoltare fizică, intelectuală şi spirituală – deci *multilaterală*, care să facă posibilă şi dezvoltarea la cel mai înalt grad a principalei forme de organizare comunitară a oamenilor – comunitatea etnică. Naţiunea reprezintă astfel atît forma suprioară de organizare comunitară a oamenilor (societatea modernă este un produs al naţiunilor!), cît şi un pas enorm în desăvîrşirea indivizilor care o formează, deci un grad avansat de libertate umană. De aici şi idealul uman în sec. XIX este cunoscut în formula *omul multilateral şi armonios dezvoltat*. Secolul XX, supranumit şi epoca postindustrială, instalează şi o viziune nouă asupra omului modern.

Caracteristica distinctivă a omului modern este *libertatea*, iar libertatea – condiţia *sine qua non* a devenirii întru fiinţă – de atingere a gradului maxim posibil de desăvîrşire a individului, sau, în termeni religioşi, de *mîntuire a sufletului*. Nimeni nu poate atinge starea maximal posibilă de perfecţiune decît printr-un proces continuu de cucerire a libertăţii depline pentru corp, intelect şi suflet. Deşi factorul exterior individului se arată deseori atît de puternic încît îl percepem ca pe unicul semnificativ în obţinerea libertăţii, deci şi a perfecţiunii, principalul actor al propriei libertăţi este totuşi însuşi individul, căci libertatea este mai puţin un dat şi mai mult o stare creată zilnic, cu fiece clipă, prin efort propriu asiduu. Libertatea este mai degrabă măsura muncii pe care o depunem pentru desăvîrşirea noastră cît mai deplină decît acele valori care ni se dau în formă de libertăţi politice, economice, educaţionale, de conştiinţă sau religioase etc. Libertatea umană, deşi condiţionată de libertăţile politice, nu este totuşi suma acestora. Prin libertăţile politice individul se manifestă/se exprimă preponderent social. Recunoscînd socialului calitatea de factor important în devenirea întru fiinţă a individului, definitorie acestui travaliu este libertatea ca stare de spirit, şi nu libertăţile politice. C. Noica observa în una din confesiunile sale de la Păltiniş, cu G.Liiceanu şi A.Pleşu, că *europenii vorbesc de libertăţi, şi nu de libertate* [2, p. 225].

O afirmaţie a filozofului Z.Kakabadze avertizează că "oamenii constituie obiectul cel mai dificil al cunoaşterii" [3, p. 10]. Dificultatea este condiţionată de faptul că omul, ca obiect al cunoaşterii, este reflexiv în raport cu sine şi în raport cu alţi subiecţi ai cunoaşterii, prin această dublă condiţionare a fiinţei umane manifestîndu-se şi libertatea eului uman, deci şi cea a idealului uman.

1 Recent, în cadrul unei şedinţe a Seminarului Ştiinţific de Profil din cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, unei doctorande i s-a cerut ultimativ să excludă din teza de doctorat, care are ca obiect formarea unui anume tip de conştiinţă, "partea cu filozofia şi cu Blaga".

Cîteva trimiteri în istoria filozofiei la autori remarcabili descoperă sensuri semnificative acestei teze.

W.von Humboldt dezvoltă conceptul kantian de ideal, acordîndu-i o definiţie precisă şi ornată poetic: „Numim ideal reprezentarea ideii în individ" [4, p.177], idee care realizează înnobilarea sau extinderea existenţei interioare. Idealul obiectivat, adică devenirea omului om, după von Humboldt, obţine expresie doar prin limbă [ibidem, p. 412], deoarece în fiecare om limba îşi află expresie completă, de aceea omul întotdeauna se înfăţişează lumii ca o unitate integrală. Şi *"cel ce-şi pierde cuvintele*, adaugă inspirat I. Chimet, *pierde odată cu ele totul*" [5, p. 27] (evid. n.-Vl.P.).

Perfecţiunea, ca ideal uman, afirmă N. Berdiaev, poate fi realizată doar în dimensiunea nesfîrşitului, însă aspiraţia către nelimitat şi veşnic nu trebuie să fie îngrădită de iluzia perfecţiunii finite. În acest caz, eul s-ar identifica cu ceilalţi oameni. Este important deci ca eul personal să-şi conştientizeze prezenţa de calitate a alterităţii, dar să năzuiască a-şi delimita calitatea originală, deoarece "personalitatea se prezintă drept invariabilă în transformări", căci personalitatea nu e posibilă în afara transformărilor, dar nici fără un filon universal. Personalitatea trebuie să fie un subiect al transformărilor fidel sieşi. În relaţia antropologic-teologic, idealul uman, după Berdiaev, trebuie să fie teocentric, iar societatea umană – antropocentrică [6].

M.Vulcănescu formulează gînduri netrecătoare cu privire la existenţa românească, acordînd personalităţii rolul principal în constituirea şi perpetuarea calităţii acesteia: *Actual, neamul nostru nu este decît în ceea ce vom fi noi în stare să facem pentru el* [7, p. 15]. E dimensiunea lui *homo faber* în raport cu comunitatea etnică, e spiritul creator care trebuie lăsat "să lucreze şi caracterele naţionale ale creaţiei se vor manifesta singure" [7, p. 94], deoarece "numai în măsura în care ne regăsim în comunitatea lor sîntem ce sîntem" [ibidem, p. 97].

Dimensiunile idealului uman – fertilizarea materiei de către spirit şi reîntoarcerea acestuia, în calitate înnobilată, la sine însuşi [Hegel, 8], reprezentarea, în expresia limbii naţionale, a ideii în individ [W. von Humboldt, 4], teocentrismul individului şi antropologismul societăţii umane, dialectica variabilului şi a invariabilului fiinţei umane [N.Berdiaev, 6], universalitatea fiinţei umane [E.Ilienkov, 9], relaţia individ creator-comunitate etnică (W.von Humboldt; M.Vulcănescu) etc. dezvăluie esenţa fiinţei umane în dubla condiţionare de spirit şi materie, realizată sub semnul creaţiei. Fiecare din autorii citaţi tratează esenţa fiinţei umane şi a *humanitas*-ului în legătură cu *libertatea*, condiţie inerentă a omului şi a idealului uman modern. Condiţiile indicate sînt înfăţişătoare ale raportului dintre prima şi a cincea componentă a pentadei artei: *Adevăr, Bine, Frumos, Dreptate, Libertate* [Al. Surdu, 10].

Noua filozofie a educaţiei, sau noul concept educaţional, întruneşte mai multe caracteristici, cele esenţiale, în opinia noastră, fiind următoarele:

- *prefigurează o nouă viziune asupra fiinţei umane* – integră nu numai moral, dar şi ca entitate naţională şi socială; desăvîrşită conceptual, teleologic, spiritual, teosofic, estetic; echilibrată ecologic şi sănătoasă fizic; tolerantă naţional, cultural şi religios; liberă prin conştientizarea propriei valori şi a valorilor şi problemelor lumii contemporane, a valorilor şi problemelor celor din alteritate; conştientă de propria identitate şi de identitatea lumii în care trăieşte; deschisă la schimbare şi adaptabilă schimbărilor;
- *elaborează un model de educaţie centrat pe fiinţa celui educat,* în baza principiului libertăţii în educaţie şi al identităţii fiinţei sale;
- *identifică teleologia educaţiei cu fiinţa celui educat*;
- *acceptă ideea că educaţia este omniprezentă şi universală, continuă şi perenă;*
- *preconizează principiul pozitiv al educaţiei;*
- *recunoaşte că educaţia se realizează preponderent în dimensiunea suprasensibilului – a metafizicului, în interacţiune cu dimensiunea fizică a existenţei umane;*
- *acceptă educabilitatea ca principiu fundamental al existenţei umane.*

Or, noul concept educaţional răspunde oportun la întrebarea: *Cum este, cum poate şi cum trebuie să fie fiinţa umană într-o lume a schimbării, a comunicării interumane şi interculturale, într-o lume a consumului şi a creaţiei, într-o lume ameninţată de pericole şi cataclisme sociale şi naturale la scară planetară, şi totuşi încrezătoare în ideea pozitivă a lumii şi a fiinţei umane?* Prin aceasta, filozofia educaţiei oferă un temei peren educaţiei ca activitate umană şi fiinţei umane ca *o axis mundi*, sugerează soluţii eficiente, motivate ontologic şi existenţial, problemelor lumii contemporane [Cf. 11, p. 130-131]. Filozofia modernă a educaţiei stabileşte fundamente epistemice pentru devenirea întru fiinţă a fiecărui individ:

- *oferă deschidere sensului vieţii umane – autodesăvîrşirea şi libertatea;*
- *descoperă unitatea triadică a fiinţei umane – biologică, intelectuală, spirituală;*
- *oferă educaţiei un sistem axiologic, constituit din: valorile date omului* (natura, cosmosul, universul, capacitatea de devenire întru fiinţă, capacitatea de a face opţiune) – *valorile create* de om, *valorile fundamentale ale humanitas*-ului (*Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*), *valorile naţionale*, *valorile contextuale* fiecărui gen de activitate, *valorile personale*;

- indică calea devenirii sale ca ființă desăvîrșită – *cunoaşterea şi formarea în interacțiune a universului exterior/universului intim*.

Problemele lumii contemporane. Lumea contemporană este hărțuită de un şir de probleme globale. Definirea şi elucidarea acestora a constituit unul din paşii grandioşi pe care i-a făcut omenirea în dezvoltarea şi organizarea sa socială: pericolul distrugerii vieții planetare printr-un război nuclear şi pacea mondială; dezechilibrarea tot mai mare a sistemului ecologic planetar şi pericolul distrugerii naturii prin intervenția nechibzuită şi iresponsabilă a omului; sănătatea umană şi maladiile incurabile (SIDA, cancerul etc.); viciile distrugătoare a ființei umane (narcomania, tabagismul, alcoolismul etc.); sărăcia, mizeria, subalimentarea a mai mult de o treime din populația planetei şi supraproducția în țările superdezvoltate; exploziile demografice în țările lumii a treia şi creşterea numărului persoanelor cu dizabilități în țările înalt dezvoltate; războaiele interetnice şi războaiele pe temei religios; fascismul, rasismul, totalitarismul; sectarismul religios; migrația nereglementată a populațiilor sărace spre țările dezvoltate; şomajul şi sclavia camuflată etc. – reprezintă problemele comune tuturor popoarelor lumii, indiferent de spațiul geografic pe care îl locuiesc, rasă, civilizație, tip de cultură, religia confesată etc. Oriunde s-ar manifesta una din problemele indicate, ea produce, mai devreme sau mai tîrziu, un impact negativ asupra tuturor popoarelor lumii, deci şi soluționarea lor este de competența întregii lumi.

Importanța educației devine şi mai mare în condițiile în care sîntem capabili să recunoaştem că soluționarea acestor probleme este esențial legată de filozofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii [11, p. 131-132].

Axiologia lumii contemporane. Lumea contemporană, ca şi cea care a fost, este ghidată de anumite sisteme de valori, fapt care inspiră încredere pentru o soluționare pozitivă şi oportună a problemelor sus indicate. În plus, prezența unor valori dă sens educației. Acestea sînt deduse-definite-structurate din axiologia lumii contemporane. Sistemul de valori al lumii contemporane este şi el construit pe întreg spectrul de valori ale *humanitas*-ului, incluzînd valorile produse-antrenate-vehiculate în trecut, despre care mărturisesc monumentele de cultură, şi valorile contemporane propriu-zise, adică acele care dau sens vieții oamenilor contemporani. Numărul acestor valori este practic nelimitat, ele sînt foarte diferite ca importanță şi angajează întreaga diversitate de preocupări ale omenirii. Multitudinea şi diversitatea lor însă nu constituie o piedică de neînlăturat în stabilirea unei tipologii a valorilor şi a unei axiologii reprezentative pentru lumea contemporană. În fiecare perioadă istorică, omenirea îşi formulează cu claritate opțiunea pentru un anumit sistem de valori, pe care îl creează, îl urmează şi îl dezvoltă cu necesitate pînă la stabilirea unei situații axiologice suficientă sieşi. Lumea contemporană, prin reprezentanții săi de seamă, şi-a formulat opțiunea pentru următoarele valori: pacea planetară şi cooperarea; echilibrul ecologic; prosperitatea economică; interculturalitatea sau colaborarea poliaspectuală între toate țările şi popoarele lumii, între etnii şi popoare, instituții culturale, ştiințifice, de cult, sportive, artistice etc. – ca principiu de coexistență paşnică şi condiție a progresului în toate domeniile; schimbarea pozitivă şi dezvoltarea; tehnologiile avansate şi progresul social, tehnico-ştiințific, intercultural etc.; libertatea şi inviolabilitatea mass-media; democrația; conştiința demografică şi sanitară; conştientizarea unității lumii şi a omenirii, a valorilor create de omenire (*humanitas*-ul); noile educații etc. Aceste tipuri de valori sînt întemeiate, ca şi cele din epocile moderne anterioare, pe valorile fundamentale ale *humanitas*-ului: *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea* [11, p. 132-133].

În plan educațional, G.Văideanu elaborează o sinteză a sistemului axiologic de educație a umanității:

I. Cunoştințe de dobîndit
1. Egalitatea popoarelor: toate popoarele sînt egale şi au aceleaşi drepturi la existență, la libertate şi la autodeterminare.
2. Menținerea păcii: înțelegerea diferitelor tipuri de conflicte şi a naturii negative sau pozitive a păcii, înțelegerea cauzelor conflictelor.
3. Dezvoltarea: înțelegerea necesității de a menține un echilibru între creşterea economică şi dezvoltarea socială.
4. Sistemul Națiunilor Unite: înțelegerea rolului, metodelor, funcționării şi inițiativelor ONU şi ale agențiilor sale (UNESCO, OMS, FAO).

II. Atitudini şi valori
1. Respect de sine şi respect față de altul.
2. Grijă față de mediu.
3. Ataşament față de dreptate şi de pace.
4. Deschidere spirituală şi solidaritate.

III. Competențe
1. Gîndire critică: capacitatea de a aborda problemele cu spirit critic şi flexibil, a şti să recunoşti şi să refuzi prejudecățile, îndoctrinarea şi propaganda.
2. Cooperare: capacitatea de a lucra în echipă pentru realizarea obiectivelor complexe.
3. Imaginație: capacitatea de a proiecta un viitor dorit.
4. Afirmare de sine: capacitatea de a exprima şi de a argumenta puncte de vedere.
5. Toleranță: capacitatea de a se implica responsabil în luarea deciziilor la nivelul comunității locale, dar şi la nivel național, regional şi internațional [12, p. 209, p. 219-220].

Aceste valori au premers conceptului *a învăța să trăim împreună,* deci au determinat apariția lui, elaborat

la Conferința Internațională a UNESCO, în septembrie 2001, care include cele patru scopuri definitorii ale educației sec. XXI:

- *a învăța să înveți* – a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare;
- *a învăța să faci* – obținerea unor abilități profesionale, dar și a unor competențe necesare adaptării la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *a învăța să fii* – capacitatea de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale, capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil;
- *a învăța să trăiești cu alții* – comprehensiunea celuilalt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului [13].

Noile educații. Problemele și valorile lumii contemporane fiind conștientizate, omenirea a știut să-și formuleze strategiile de soluționare a problemelor, antrenînd valorile în interiorul cărora ființează. Tipul cel mai important de strategii este cel care realizează schimbarea de mentalitate. Și este știut că orice schimbare de mentalitate se produce efectiv și global prin acțiunea transformatoare a educației, deși nu se exclude nici influența asupra mentalității pe care o exercită realitățile economice, politice, sociale etc. Înțeleasă în sensul cel mai desfășurat al acestei noțiuni, educația este omniprezentă (deci afectează și domeniile economic, politic, social etc.), universală, iminentă oricărui individ și grup social, deoarece influențează orice schimbare în economic, politic și social prin schimbarea mentalității celor care provoacă schimbarea în aceste domenii.

Noile educații, în sensul preocupat de autorii și utilizatorii termenului, reprezintă demersul lumii contemporane pentru educație, o suită de strategii și obiective generale care răspund imperativelor indicate de problemele lumii contemporane, și nu niște concepte sau teorii educaționale cu privire la conținuturile educaționale [S.Cemortan, 14]. Noile educații decurg din tipurile de educație care s-au constituit tradițional: *educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația tehnologică, educația religioasă, educația filozofică* etc. Prin noile educații sînt marcate domeniile imperative și prioritare ale educației la zi, nomenclatorul lor însă nu epuizează prioritățile educației contemporane, ci le complementează. UNESCO (instituția de unde vine termenul de *educații noi,* datorită în mare parte conaționalului nostru ieșan *George Văideanu*[2]), prin strategiile educaționale formulate, atrage atenția opiniei publice mondiale asupra unor potențe nevalorificate de soluționare a problemelor lumii contemporane. În expresia dată de G.Văideanu, aceste obiective sînt: *educația relativă la mediu sau educația ecologică; educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru tehnologie și progres; educația față de mass-media; educația în materie de populație sau demografică; educația pentru pace și cooperare; educația pentru democrație; educația sanitară modernă* [12, p. 65-66].

O compatibilizare eficientă a sistemelor de învățămînt ale statelor europene ar angaja o suită de activități, în fiecare țară ce acceptă *ideea europeană*, concepute pe realizarea corelată a tuturor obiectivelor educaționale indicate de termenul *educații noi* cu obiectivele educaționale naționale, prin *idee europeană* înțelegîndu-se conceptul de unitate economică, socială, tehnico-științifică, culturală și spirituală a popoarelor care locuiesc spațiul european, fiecare popor menținîndu-și identitatea și culoarea specifică, sau *unificarea Europei, integrarea europeană* – termenul lui Al. Husar [15].

Comisia europeană, începînd cu anul 2000, a adoptat o serie de recomandări cu privire la promovarea în fiecare stat european a unei educații care să cuprindă nu numai structural, ci și în planul conținuturilor educaționale elemente de apropiere, de coincidență. Primele deziderate comune prevăzute în documentele europene erau *educația pentru democrație*, *educația pe parcursul întregii vieți*, *educația multiculturală* etc. În realitatea socială însă sporește violența, rasismul, intoleranța religioasă, etnică și culturală. Ca răspuns acestor fenomene, UNESCO elaborează un model educațional nou, numit *noile educații*, care ținteşte constituirea, pe principii unice, a unei *societăți pedagogice unice* și a unui *mediu educațional unic*. Modelul propus se dezvoltă pe două concepte complementare: conceptul clasic, centrat pe obiectivitate, care reprezintă axa raționalității educației, și conceptul modern, axat pe echilibrul între subiectiv și obiectiv, care reprezintă axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice concrete, considerat standard educațional al lumii moderne [Cf. M.Țaulean, 16, p. 38-39].

Ca valoare, educația se identifică cu noțiunea de schimbare în general sau, în termenii filozofici ai lui C.Noica, cu cea de *devenire întru ființă*, adică de mișcare continuă a individului către propria esență, către propriul rost de a fi ca entitate umană. Deși marcat în mod tragic de limite ontice [G. Liiceanu, 17], omul nu este niciodată unul și același, prin urmare, și educația este mereu alta.

2 George Văideanu, fost secretar UNESCO, în preziua conferirii titlului de *doctor honoris causa* al Universității Pedagogice "I. Creangă" (ianuarie 1994), a avut o întîlnire cu cadrele didactice de la catedra *Științe ale educației*, la care era titular și subsemnatul, unde a relatat despre modul în care s-a instituit noțiunea *noile educații*: secretarul UNESCO le-a propus reprezentanților statelor lumii în această structură a ONU să identifice problemele mai importante ale popoarelor lor. Sinteza acestora a condus la identificrea problemelor fundamentale ale omenirii, iar stabilirea contribuției educației și învățămîntului la soluționarea acestor probleme – la precizarea noilor tipuri de educație.

Termenul *noile educaţii* indică că, în a doua jumătate a sec. XX, au apărut probleme la scară planetară, care solicitau şi o soluţionare pedagogică.

Autori care i-au urmat lui G.Văideanu au extins aria noilor educaţii, adăugînd la acestea *educaţia economică, educaţia pentru familie, educaţia pentru toleranţă, educaţia interculturală, educaţia antidrog/antitabagism/ antialcool, care derivă, respectiv, din educaţia pentru tehnologie şi progres, educaţia demografică, educaţia pentru pace şi cooperare, educaţia sanitară*. Aceste precepte îmbogăţesc vădit conţinutul axiologic al educaţiei, făcîndu-l mult mai dinamic şi, totodată, orientează sensul educaţiei de la modelul pluridisciplinar clasic la modelul interdisciplinar.

Una dintre noile educaţii este considerată şi *educaţia pentru libertate* [G.Albu, 18; Vl.Pâslaru, 11, p. 54-58], a cărei semnificaţie generală este definită ca sinteză şi finalitate a tuturor educaţiilor, noi şi tradiţionale, căci libertatea umană nu trebuie înţeleasă doar în sens politic, ci, mai ales, în sens spiritual, iar acest lucru este posibil numai printr-o educaţie complexă, care să articuleze toate tipurile de educaţie.

Educaţia relativă la mediu sau educaţia ecologică reprezintă domeniul educaţiei responsabil de formare a conştiinţei ecologice sau a conştiinţei de mediu, înţeles ca mediu existenţial – geografic, natural, cultural – conştientizarea primatului mediului în raport cu individul şi a apartenenţei sale organice la mediu.

Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare are ca finalitate formarea lui *homo faber* (literal: omul care face). Dotat congenital să-şi formeze capacitatea de a face opţiune, omul devine şi un subiect al schimbării şi dezvoltării atît a universului existenţial exterior, cît şi a universului său intim. Acţiunea de schimbare este deci şi ea congenitală. Dar orice premisă de a deveni întru fiinţă obţine statutul de factor al schimbării şi dezvoltării doar prin educaţie şi autoeducaţie.

Educaţia pentru tehnologie şi progres formează omului capacitatea de a-şi tehnologiza activitatea şi de a opera tehnologii în varia domenii. Este tipul de educaţie care răspunde la întrebarea cu privire la modalitatea de devenire întru fiinţă. Al doilea termen indică calitatea schimbării: progresistă. În cotidian însă acest tip de educaţie este înţeles la nivelul de suprafaţă: o educaţie pentru însuşirea tehnologiilor moderne de producere a valorilor materiale şi pentru progresul tehnic, economic, ştiinţific.

Educaţia faţă de mass-media este primul tip de educaţie cu adevărat nouă, deoarece mass-media s-a instalat masiv în viaţa socială abia în sec. XX, astăzi rolul lor în societate fiind unul extrem de mare, încît au fost supranumite puterea a patra în stat. Utilizarea produselor sale necesită însă o pregătire specială, care nu se reduce la lectura ziarelor, audierea radioului şi vizionarea emisiunilor televizate. Educaţia pentru mass-media implică cunoaşterea limbajului publicisticii, al emisiunilor TV şi portalurilor de pe Internet, acesta fiind unul deosebit de sofisticat, ca şi acţiunea pe care o au asupra formării-dezvoltării personalităţii umane.

Educaţia în materie de populaţie sau demografică presupune formarea capacităţii de reglare a natalităţii, a repartiţiei geografice, structurii şi densităţii populaţiei, a compoziţei ei pe grupe de vîrstă şi sex etc.

Educaţia pentru pace şi cooperare subscrie conceptului de convieţuire paşnică a oamenilor şi popoarelor. Este, în fond, un deziderat de natură morală, deoarece pînă în prezent încă nu s-a demonstrat rolul războaielor în istoria omenirii, precum nu s-a demonstrat nici posibilitatea coexistenţei paşnice.

Educaţia pentru democraţie, deşi are rădăcini în antichitatea greacă, este unul din tipurile noi de educaţie, deoarece abia în sec. XX omenirea a atins un grad de dezvoltare propice constituirii unei societăţi democratice. Esenţa educaţiei pentru democraţie este în formarea conştiinţei democratice – a capacităţii de a realiza atitudini şi comportamente care să permită fiecărui să se manifeste cît mai deplin în autodesăvîrşirea sa, fără să dăuneze celorlalţi. Democraţia nefiind un dat, omul modern este responsabil de formarea sa ca fiinţă cu conştiinţă democratică – unica forţă reală care poate construi o societate democratică. La rîndul său, societatea democratică influenţează benefic formarea conştiinţei democratice. Un aspect important al conştiinţei democratice este capacitatea de a lupta pentru principiile democraţiei.

Educaţia sanitară modernă constă în formarea de cunoştinţe şi capacităţi de îngrijire corectă a corpului şi crearea unui mediu şi a unui mod de viaţă sănătos.

Or, noile educaţii reprezintă nu numai un răspuns dat de politicile educaţionale marilor probleme ale lumii contemporane, dar şi o valoare deosebit de importantă în unificarea cultural-spirituală a lumii moderne, un aspect fundamental al procesului de globalizare.

Noile educaţii în R.Moldova. În ce măsură omul modern (=contemporan, omul de azi) este în stare să devină el însuşi întru propria sa fiinţă? Cine este/trebuie să fie omul modern din R.Moldova? Şi cum, pe ce principii ar trebui să se întemeieze noile educaţii în R.Moldova, ca să asigure formarea firească a omului modern în condiţiile în care ne este dat să existăm pentru a deveni în propria noastră fiinţă? – sînt întrebările, răspunsul la care urmează să elucideze sensul şi modul de realizare a noilor educaţii în acest spaţiu educaţional.

Coordonatele idealului uman pentru populaţia R.Moldova sînt ieşirile din cele două crize fundamentale ale sale: *criza de identitate* şi *criza de proprietate*. *Criza de identitate* ne menţine la limita ignoranţei sau a incertitudinii în ceea ce priveşte statutul nostru etnic, cultural, lingvistic, confesional. *Criza de proprietate* ne menţine la marginea valorilor materiale şi spirituale.

Astfel, neştiind cine sîntem, nici nu prea avem mare lucruri, sîntem lipsiţi de averi şi proprietăţi, de dreptul de a locui spaţiul nostru congenital – în sensul elaborat de M.Heidegger [19]. Neştiind cine sîntem ca fiinţe etnice, nu pretindem la averile pe care ni le-au lăsat strămoşii – ţara, ca spaţiu îndumnezeit de fiinţarea conştientă a oamenilor de acelaşi neam, limbă şi credinţă; neamul românesc – drept comunitate în care se produce fiinţa fiecărui individ; limba – drept expresie a fiinţei umane şi a neamului; credinţa – valoarea supremă în interiorul căreia se produce actul desăvîrşirii umane [vezi dezvoltarea ideii în: Vl.Pâslaru, 11, p. 54-58].

În concluzie. *Noile educaţii* sînt o stare imanentă a conştiinţei pedagogice, iar conştiinţa pedagogică reflectă demersul umanist, social-politic şi cultural-spiritual actual pentru devenirea întru fiinţă a omului modern într-un cîmp educaţional concret. Pentru R.Moldova, de rînd cu noile educaţii nominalizate de UNESCO, ar trebui recunoscute, întîi de toate, *educaţia pentru identitate* şi *educaţia pentru proprietate*, care, în raport cu educaţia comunistă ce ne-a marcat nociv existenţa spirituală, dar şi în raport cu noile educaţii ale Occidentului, care reprezintă un răspuns pentru redresarea situaţiei în societatea democratică postmodernă, reprezintă esenţa existenţei şi spiritului nostru, şansa de a fi în istorie, ”dreptul nostru la nemurire” [I.Chimet, 5].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Buc., Ed. Eminescu, 1987.
2. Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniş. Un model paideic de cultură umanistă*, Buc., Ed. Humanitas, 1991.
3. Какабадзе, З.М., *Человек как философская проблема*, Тбилиси, Мецниерба, 1970.
4. Гумбольдт, В. Фон, *Язык и философия культуры*, Москва: Прогресс, 1985.
5. *Dreptul la nemurire*. În lectura lui I.Chimet. Vol. I. Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1992.
6. Бердяев, Н.В., *Самопознание (Опыт философской автобиографии*), Москва: Международные отношения, 1990.
7. Vulcănescu, M., *Dimensiunea românească a existenţei*, Buc., Ed. Fundaţiei Culturale Române, 1991.
8. Hegel, G.W.-F., *Prelegeri de estetică*, Vol. I. Buc., Ed. Academiei Române, 1966.
9. Ильенков, Э.В., *О специфике искусства. Вопросы эстетики*. Выпуск 4, Москва: Наука, 1960.
10. Surdu, A., *Pentamorfoza artei*, Buc., Ed. Academiei Române, 1993.
11. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei*, Ch., Ed. Museum, 2003.
12. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Buc., Ed. Politică, 1988.
13. Conferinţa internaţională de educaţie. A 45-a sesiune *Educaţia pentru toţi*: *A învăţa să trăim împreună. Conţinut şi strategii de învăţare: probleme şi soluţii*, Geneva, 5-8 septembrie, 2001//www.ibe.unesco.org
14. Cemortan, S., *Oportunitatea dezvoltării curriculumului preşcolar în conformitate cu teoria noilor educaţii*//*Didactica Pro...*, nr. 3-4, 2007.
15. Husar, Al., *Ideea europeană*, Iaşi, Institutul European, 1993.
16. Ţaulean, M., *Formarea atitudinii pozitive faţă de cultura naţională la elevii claselor primare (la orele de limba engleză*). Teză dr. ped./Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Ch., 2007.
17. Liiceanu, G., *Tragicul. O fenomenologie a limitei şi depăşirii*, Buc., Ed. Humanitas, 1993; *Despre limită,* Buc., Ed. Humanitas, 1994.
18. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului,* Iaşi, Ed. Polirom, 1998.
19. Heidegger, M., *Originea operei de artă*, Buc., Ed. Univers, 1982.

Educaţia prospectivă şi problematica contemporană



Viorelia **LUNGU**

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Contemporary issues as identified both nationally and globally levels, requires a holistic approach in order to resolve and determine adverse consequences both in the near future and how far. Problems facing the world require an urgent solution, using the most effective ways and forms of education. To fulfill its fundamental mission, education must engage in the exploration of the future, the adoption of inter-and multidisciplinary vision in the design of strategies and models, given the profound and accelerated change in the contemporary world.*

Atît societatea, cît şi învăţămîntul se află în imposibilitatea de a acoperi exhaustiv problematica cu care se confruntă lumea contemporană sau se va confrunta în viitor. A răspunde la aceste preocupări înseamnă a descifra esenţa

educației prospective, precum și conceperea, realizarea, evaluarea și perfecționarea ei.

Educația prospectivă presupune studiul evoluției viitoare a societății prin analiza unor factori și tendințe actuale. După S. Cristea, aceasta „vizează formarea unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii ce se preconizează a fi absolut necesare în activitatea de viitor" [2, p. 154]. Respectiva definiție prezintă rolul educației prospective în societatea de azi și de mîine, determinată de schimbări economice și social-politice, evoluții demografice, mutații culturale și progrese științifice, problematica lumii contemporane (inclusiv poluarea atmosferei sau a mediului acvatic, impactul negativ asupra faunei și florei, migrația ilegală, traficul de ființe umane, terorismul etc.) [5, p.105-106].

Dezvoltarea nu poate fi autentică fără pace, iar pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale. La rîndul lor, aceste libertăți și drepturi sînt iluzorii acolo unde domnește mizeria, foametea și analfabetismul. Respectivele evoluții l-au făcut pe A. Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, să propună un nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane* [6], care include următoarele caracteristici:

- *caracter universal:* de problema dată este marcată fiecare țară;
- *caracter global:* afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise atît pentru viața spirituală, cît și pentru cea materială;
- *caracter prioritar și presant:* problemele globale exercită presiuni atît la nivel mondial, cît și național, solicitînd răspunsuri prompte, ingeniozitate și, deseori, eforturi financiare importante;
- *evoluție rapidă și greu previzibilă:* incapacitatea de a răspunde situațiilor complexe, pentru a căror abordare nu există metode sau soluții adecvate;
- *caracter pluridisciplinar:* fiecare dintre probleme are conexiune cu celelalte, ceea ce constituie un impediment pentru persoanele deprinse să folosească demersuri unidisciplinare; drept consecință, apare dezorientarea.

Problematica lumii contemporane demonstrează tot mai pregnant că demersurile și angajările secvențiale nu generează soluții optime, acestea ar putea fi descoperite doar printr-o viziune holistică în studierea celor mai eficiente mijloace de surmontare a dificultăților cu care se confruntă omenirea.

Caracteristicile enumerate mai sus dictează necesitatea tratării complexe și multidimensionale a problematicii lumii contemporane, fapt confirmat și de educația prospectivă. Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii este determinat, în mare măsură, de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări.

Totodată, școala de azi trebuie să facă față celor 3 provocări: *explozia cunoștințelor, creșterea demografică* și *diversificarea aspirațiilor.* Cantitatea imensă de informații acumulate datorită progresului tehnico-științific depășește posibilitățile de asimilare. În acest context, educația prospectivă pune accent pe aplicarea principiului legăturii cu experiențele de viață și pe „prevederea consecințelor acțiunii individului". De aceea, este firesc ca studenții să facă cunoștință cu un conținut științific și să fie inițiați în faptele și legile sale prin familiarizarea cu aplicațiile sociale cotidiene – drumul cel mai sigur spre înțelegerea problemelor contemporane. De aici rezultă următorul fapt: cursurile universitare trebuie să reprezinte tipuri de valori transdisciplinare.

În vederea prevenirii eventualelor probleme, educația prospectivă trebuie să asimileze direcția, conținutul și ritmul dezvoltării sociale, să își prefigureze conținutul în funcție de exigențele societății de mîine, să pregătească omul pentru adaptare la schimbare, aplicînd un șir de strategii:

– *asigurarea unui echilibru optim între dimensiunea informativă și cea formativă.* Actuala abordare curriculară centrează acțiunea educațională nu pe conținuturi, ci pe formarea de *competențe complexe; a ști* nu mai este un scop în sine, ci un factor intermediar, o premisă care asigură saltul spre a *ști să faci*, *a ști să fii* și *a ști să devii*. Între aceste căi ale cunoașterii există multiple interacțiuni și schimburi, ele constituind un întreg;
– *centrarea pe învățarea inovatoare,* care are capacitatea de a acționa și în situații limită, de problemă, cînd ipoteza se schimbă. Prin operații de reformulare și de regrupare, *învățarea inovatoare* poate contribui la rezolvarea unor probleme globale care depășesc orizontul unei singure științe și solicită o acțiune educațională calitativ superioară, desfășurată în disonanța contextelor [1, p. 81];
– *implementarea principiilor și a conținuturilor învățării anticipative,* care include: simulări-contexte multiple, o gamă cazuistică diversificată; scenarii, prognoze; evaluări ale consecințelor și implicațiilor; sensuri pozitive; revalorificarea intervențiilor eșuate din lipsă de informație sau datorită nivelului tehnologic scăzut; abordări interdisciplinare; situații noi de învățare: studii de prognoză, dar și anticipări științifico-fantastice; capacități intelectuale inițiatoare (producătoare) de schimbări benefice;
– *extinderea actului educativ de-a lungul întregii vieți a individului*. Este o completare a instrucției școlare, necesară pentru re-modelarea adulților prin: participare directă, constructivă la propria devenire; corelarea noilor informații cu cele existente; selectarea strategiilor de formare în funcție de particularitățile psihopedagogice ale adulților; interesul pentru

valorificarea în învățare a oportunităților oferite de calculator; asimilarea unor modele de structurare a conținuturilor, de dirijare a activităților și de evaluare în acord cu expectanțele de moment, dar și de viitor ale societății;

– *abordarea globală și abordarea coerentă a conținutului,* asigurarea *echilibrului* dintre ele. După G. Văideanu [5, p. 169], absența unei metodologii globale diminuează posibilitatea diferitelor comisii de a satisface două dintre criteriile fundamentale pentru asigurarea unui conținut pertinent: *coerența* și *echilibrul;*
– *adaptabilitatea la schimbare.* Rezolvarea problemelor legate de impactul educației asupra modelării viitorului presupune realizarea unor studii de prospectivă, care să ofere alternative și acțiuni eficiente – *inițierea la timp a schimbării și adaptarea la schimbare.* Astfel, accentul cade pe un nou mod de a înțelege schimbarea și raportul dintre continuitate și discontinuitate. Adică, omenirea nu mai dorește transformări spontane și întîmplătoare care generează crize psihologice, economice, ci le anticipează și le provoacă.

A te gîndi la viitor înseamnă a te gîndi la alternative. Viitorul este plin de incertitudine. De aceea, scenariile sînt instrumente puternice, care te ajută să priveşti lucrurile din afară. Ele nu sînt prognoze, nici previziuni, ci descrieri plauzibile ale unui posibil viitor pentru problemele noastre, organizațiile noastre, națiunile noastre, pentru lumea noastră, concepute pe baza unor structuri de tipul „dacă-atunci".

Aşadar, educația prospectivă pune accent mai mult pe structura problemelor decît pe formularea de soluții, deoarece ceea ce azi este bun mîine riscă să se perimeze. Prin ceea ce „produce" învățămîntul se proiectează un viitor. Această proiecție se bazează pe valorile, conținuturile şi structurile puse la dispoziție de societate: activitățile desfăşurate de elevii și studenții de azi vor fi utile și valorizate în prima jumătate a secolului următor.

Educația, menită să contribuie la edificarea unei personalități apte de "a prevedea pentru a preveni", de a declanşa schimbarea pozitivă atît la nivelul propriului eu, cît şi în afara sa [3, p.27], poate fi concepută ca o reconstrucție permanentă a existenței și experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul mileniului III să corespundă, la un nivel superior, expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală, dar şi capabil a soluționa problemele contemporane. Modelul de specialist pe care trebuie să-l producă este angajat într-o rapidă schimbare: de la un utilizator de cunoştințe și tehnici la un inovator, creator de noi tehnici, aplicator de cunoştințe. De aici și noile cerințe față de procesul de formare.

Educația prospectivă deci este valorificată ca rezultat, deoarece fiecare societate elaborează tipul cetățeanului ideal şi tinde să perfecționeze atît persoane aparte, cît şi societatea în întregime.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățămîntului*, Buc., EDP, 1994.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Buc., EDP, 1979.
3. Cojocaru, V.-M., *Educație pentru schimbare şi creativitate*, Buc., EDP, 2003.
4. Dewey, J., *Democrație şi educație, O introducere în filozofia educației*, Buc., EDP, 1972.
5. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Buc., EDP, 1988.
6. http://quergeist.net/Problematique_Club-of-Rome.htm

Un conținut tradițional într-un nou context. Conotații actuale ale educației vocaționale



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Înnoirea permanentă a procesului educațional sub toate aspectele este un fenomen firesc, care se subordonează esenței sale sociale. Creşterea complexității relației individ-habitus extinde aria preocupărilor educației, fapt determinat de finalitatea procesului – pregătirea omului pentru viață.

Punctul de pornire în configurarea unui nou conținut educațional sînt problemele globale, deoarece „civilizația a constatat că doar prin educație poate fi diminuat impactul situațiilor presante asupra omenirii" (G.Văideanu, 1988).

Cercetînd tendințele fenomenului educațional, remarcăm că, la sfîrşitul secolului trecut, s-au conturat 2 caracteristici: pe de o parte, apariția de noi conținuturi educaționale şi, pe de altă parte, schimbarea rapidă a conținuturilor

tradiționale. Dacă, în linii mari, finalitățile rămîn aceleaşi, mesajul educațional, dar mai ales modalitățile de intervenție educativă, suportă modificări esențiale. Deşi în literatura pedagogică nu există clasificări stricte ale laturilor educației, analizînd teoria şi practica, observăm următoarele: conținuturile tradiționale sînt orientate spre formarea dimensiunilor de personalitate (intelectuală, morală, estetică, fizică) care îi asigură omului integralitate ca ființă socială. Din aceleaşi necesități sociale s-au conturat şi *educația patriotică, educația civică, educația tehnologică, educația profesională*. Diversitatea abordărilor în identificarea şi clasificarea conținuturilor educaționale ne ghidează spre ideea că respectiva departajare este uneori dificilă, deoarece unele se consideră a fi derivate ale altora sau părți integrante ale acestora.

Configurarea unui conținut educațional are la bază finalități specifice, un mesaj purtător de informații ce contribuie la realizarea obiectivelor şi, după caz, implică modalități distincte de intervenție educativă.

Problema *educației vocaționale* nu este una nouă. Fucționalitatea ei a fost identificată la începutul sec. XX, dar, din punctul de vedere al abordărilor metodologice şi al delimitărilor conceptuale, aceasta a fost însoțită pe parcurs de o anumită ambiguitate. În sursele de specialitate atestăm multiple modalități de stabilire a relației educație tehnologică-educație profesională-educație vocațională şi predispunerea de a atribui calificativul *vocațional* doar domeniilor artistic şi sportiv. Acea parte a educației a cărei finalitate este pregătirea/formarea persoanei pentru munca social utilă, apreciată drept premisă a integrării sociale, este numită, preponderent, *educație profesională*.

În contextul rolului crescînd al tehnologiilor moderne, se relevă importanța *educației tehnologice* şi se accentuează dificultatea de a delimita obiectivele acesteia de obiectivele educației profesionale. Dificultatea stabilirii acestui raport vine din dificultatea stabilirii raportului dintre general şi particular, dintre comun şi specific.

În unele lucrări, educația tehnologică este definită ca parte a educației profesionale, în altele – ca o pregătire generală a omului de a fi util. D. Salade şi S. Cristea susțin că educația profesională, care vizează însuşirea diverselor roluri profesionale, este o componentă a educației tehnologice, cercetătorii punînd la bază aceeaşi relație funcțională dintre general şi particular, determinată de finalitățile educației (D. Salade, 1998; S. Cristea, 2003).

Mai rar întîlnim termenul *educație vocațională*. Acesta este utilizat de I.Boboc care, deşi prezintă raportul educație tehnologică-educație vocațională cu referire preponderent la învățămîntul profesional-tehnic, indică, făcînd apel la cunoscuta teorie a lui Donald E.Super (apud J.R. Davitz, 1978), asupra unei distincții între ele. În contextul acestei abordări deci, între educația vocațională şi educația profesională se pune semn de egalitate.

Multidimensionalitatea idealului educațional profilează „fațetele" modelului de personalitate cerut de societate. Pornind de la această teză, invocăm necesitatea reliefării dimensiunii tehnologice şi a celei vocaționale, de rînd cu dimensiunile formării omului în totalitatea sa (intelectuală, morală, fizică, estetică etc.). Ținem cont şi de interdependența dintre laturile educației, deoarece tratarea complexă a procesului educațional are statut de legitate şi constituie premisa eficacității şi a reuşitei. Tot aici invocăm şi importanța principiului complementarității conținuturilor educaționale – deci nu poate fi vorba de „educații pure".

Care sînt argumentele delimitării educației tehnologice de educația vocațională? În primul rînd, corelația dintre formarea culturii generale şi a culturii de specialitate. Evoluția tehnico-ştiințifică din ultimele decenii a generat „tehnologizarea" vieții: orice persoană, indiferent de activitatea profesională, pentru a se integra în cotidian, trebuie să dețină competențe tehnologice.

Ce este educația vocațională? În ce constă corelația funcțională dintre educația vocațională şi educația profesională? Educația vocațională este o dimensiune a educației ce are drept scop valorificarea potențialului individual în direcția autorealizării prin muncă social utilă sau carieră. Între educația vocațională şi educația profesională putem pune semn de egalitate, drept argument servindu-ne coincidența finalităților şi utilizarea în acelaşi sens a termenilor *vocaționalizare* şi *profesionalizare* (E. Tiron, 2005; I. Boboc, 2004). Din considerente practice însă, vom defini educația profesională ca parte a educației vocaționale, ca proces de formare a unei culturi de specialitate, de însuşire a unei profesii, iar educația vocațională – ca aspect al educației permanente, avînd o arie mai largă şi vizînd nu doar formarea unei culturi de specialitate într-o perioadă şi un context concret, ci şi realizarea unor finalități mai complexe.

Întrucît orice latură a educației este „responsabilă" de un proces cu o anumită finalitate, cu un obiectiv general al conținutului educațional (de ex.: educația ecologică – formarea culturii ecologice; educația de gen – formarea culturii de gen; educația morală – formarea culturii/comportamentului moral; educația intelectuală – dezvoltarea potențialului intelectual), educația vocațională este "responsabilă" de *proiectarea carierei*.

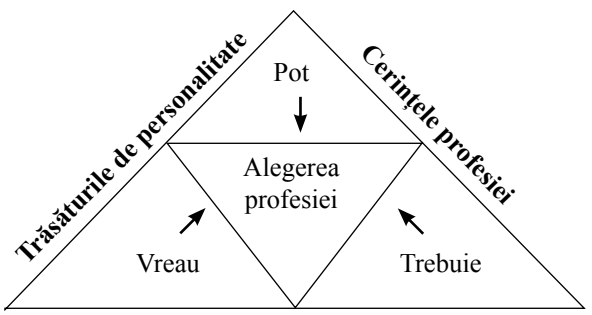
Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conştientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea

posibilităţilor de maximă valorificare a potenţialului individual. Fiind o rezultantă a întregii personalităţi în complexitatea sa, preocuparea pentru depistarea şi cultivarea componentelor deţinute de om, precum şi dirijarea lor în vederea exteriorizării/manifestării optime, prin realizarea muncii social utile, reprezintă esenţa acestui fenomen.

Proiectarea carierei implică: orientare şcolară şi profesională; opţiune profesională; decizie pentru un anumit gen de activitate profesională; strategie de realizare a deciziei (care, în mare parte, ţine de formarea profesională); managementul carierei.

Orientarea şcolară şi profesională este o formă de ajutor acordat indivizilor pentru a înţelege şi a folosi adecvat oportunităţile educaţionale, profesionale şi personale; un suport sistematic oferit elevilor pentru a se adapta la viaţă (D. Müller apud G. Tomşa, 1999, p.7).

Opţiunea şcolară/profesională rezidă în alegerea unui traseu educaţional/profesional în scopul realizării unui plan de viaţă, în funcţie de: compatibilitatea subiect-profesie; prestigiul profesiei; avantajele profesiei; disponibilitate. Există multiple momente care fac dificilă opţiunea: motivaţia; lipsa de experienţă; necunoaşterea propriilor capacităţi; lipsa de informaţie. Opţiunea pentru o şcoală, o profesie sau un stagiu de formare se axează pe 3 repere (realităţi) (D.Salade, 1998):



Orice opţiune se exprimă printr-o *decizie* – act prin care se încheie o deliberare şi care înglobează o judecată categorică, o opinie fermă privind alegerea unei alternative din mai multe posibile pe baza unei analize profunde. În general, ea este o acţiune conştientă, care îl pune pe om într-un raport determinant cu mediul, cu ceilalţi şi cu sine însuşi. A decide înseamnă a şti să apreciezi şansele de succes sau de eşec, să ierarhizezi urmările conform anumitor criterii, să întrevezi strategia de aplicare a hotărîrii. Ca acţiune premeditată, avînd scopul de a diminua la minimum situaţiile neprevăzute/surpriză, de a da caracter prospectiv conduitei şi de a pregăti viitorul, decizia se bazează pe capacitatea omului de a compara şi evalua alternativele, de a reduce numărul acestora, pentru a face o alegere raţională.

Decizia pentru o anumită formare/şcoală sau profesie succede opţiunea şi implică într-o măsură mai mare angajamentul şi responsabilitatea subiectului. O astfel de decizie conţine 2 elemente strîns legate: şcoala sau profesia aleasă şi voinţa de a o urma.

Formarea profesională. Însuşirea unor cunoştinţe de specialitate, construirea unui sistem de competenţe sînt condiţii fundamentale în realizarea unor roluri profesionale. Realităţile de astăzi, caracterizate prin schimbări social-economice rapide, atribuie formării profesionale un rol deosebit – de premisă a succesului în viaţă. Integrarea socioprofesională fiind un proces complex şi continuu, constatăm 2 forme/ipostaze ale formării profesionale: *iniţială* şi *continuă*.

Atît orientarea optimă, cît şi formarea profesională corespunzătoare nu garantează însă o eficienţă profesională şi o inserţie socială de succes. Anturajul, mediul de trai şi persoana sînt într-o permanentă schimbare. Subiectul este chemat să facă faţă cerinţelor vieţii, să îndeplinească multiple roluri sociale, să-şi manifeste creativ potenţialul. Din aceste considerente, un element important îl constituie *managementul propriu-zis al carierei* – procesul de pregătire, implementare şi monitorizare a planurilor de carieră, asumate de individ în mod singular sau proiectate de organizaţii (M.Vlăsceanu, 2002, p.18).

Procesele enumerate reprezintă etape care se realizează consecutiv, eşalonat, de-a lungul vieţii şi care au intensitate diferită în diverse faze ale acesteia. Mai mult ca atît, pe măsură ce complexitatea relaţiilor om-societate sporeşte, procesele respective se pot derula şi concomitent.

Ca orice conţinut educaţional, şi proiectarea carierei are finalităţi specifice:

1. (auto)cunoaşterea potenţialului individual din perspectiva posibilităţilor de integrare socioprofesională;
2. (auto)informarea despre lumea profesiilor şi oportunităţile sistemului educaţional;
3. (auto)formarea atitudinilor, a sistemului de valori şi a competenţelor necesare integrării socioprofesionale;
4. (auto)promovarea personalităţii în direcţia autorealizării prin valorificarea potenţialului individual.

Cunoaşterea potenţialului individual oferă informaţii veridice cu referire la posibilităţile individului de a se realiza prin anumite tipuri de activitate profesională. Diferenţele personale manifestate la nivel cognitiv, afectiv-volitiv, comportamental sînt premise fireşti ale progresului civilizaţiei umane. Conviețuim pentru că sîntem diferiţi, facem munci diferite, utilizînd capacităţile creative şi explorînd tendinţa de angajare în context social. Cunoaşterea şi autocunoaşterea potenţialului individual are următoarele *avantaje*: permite stabilirea

compatibilității între persoană şi profesie; facilitează alegerea profesiei în funcție de parametrii individuali; motivează persoana pentru realizarea unei activități profesionale; previne decalajul dintre presupusul *vreau* şi realul *pot*; diminuează cazurile de alegere greşită şi eşec profesional; conturează imaginea de sine. Pentru realizarea acestui obiectiv, factorii educaționali care ghidează cariera, precum şi persoana însăşi se vor axa pe cunoştințe din domeniul psihologiei şi fiziologiei omului, vor valorifica următoarele metode de cunoaştere a personalității: observarea, jocul, arborele genealogic, analiza rezultatelor activității, interviul, chestionarul, analiza fişelor personale etc.

Informarea despre lumea profesiilor, cerințele pieței muncii şi oportunitățile sistemului educațional oferă o viziune adecvată despre şansele de realizare profesională. O persoană bine informată poate să-şi proiecteze cariera în baza unor realități, reieşind, pe de o parte, din ofertele sistemului educațional şi, pe de altă parte, din ofertele pieței muncii, precum şi din perspectivele acesteia dictate de evoluția social-economică. În scopul informării cît mai adecvate despre necesitățile sistemului socioeconomic în forță de muncă şi posibilitățile educaționale, instituțiile specializate în acordare de suport pentru proiectarea carierei şi instituțiile de învățămînt care desfăşoară implicit şi explicit aceste activități trebuie să colaboreze cu departamentele de statistică şi previziune economică. Realizarea calitativă a acestui obiectiv generează o serie de *avantaje*: previne alegerea nefondată a unor şcoli şi profesii; evită formarea unui dezechilibru pe piața forței de muncă (în unele domenii profesionale există surplus de cadre, iar altele duc lipsă de cadre calificate); sporeşte posibilitățile de autorealizare în sectoarele ce atestă un deficit de forță de muncă; contribuie la scăderea ratei şomajului în sferele suprasolicitate din economia națională (O.Dandara, T.Turchină, 2006).

Formarea competențelor-cheie, a atitudinilor şi sistemului de valori indispensabile integrării socioprofesionale vizează deținerea competențelor sociale (care facilitează şi realizează comunicarea şi interrelaționarea), precum şi construirea sistemului de valori, atitudini, poziții/viziuni personale, care constituie parte integrantă a concepției despre lume şi viață a individului. Remarcăm caracterul mobilizator al respectivei laturi/axe a proiectării carierei. În baza sferei afectiv-volitive se conturează interesele şi tendința de manifestare. În funcție de sistemul de valori, persoana identifică criteriile de evaluare a contextului socioeconomic, a posibilităților de autorealizare şi a propriei dimensiuni vizavi de realitatea existentă.

Competențele sînt apreciate drept comportamente complexe, care integrează într-o manieră aplicativă latura cognitivă, capacitățile şi atitudinile. Formarea competențelor generale, adică pregătirea pentru integrarea socială, are următoarele *avantaje*: plasează munca în sistemul de valori al persoanei; contribuie la formarea concepției despre lume şi viață; creează o imagine realistă despre contextul socioeconomic, rolul şi locul persoanei în cadrul acestuia; motivează pentru o activitate social utilă; facilitează inserția socială. Realizarea cu succes a acestui obiectiv este susținută de cunoştințe din domeniul eticii, antropologiei, literaturii, istoriei, culturologiei etc.

Promovarea şi autopromovarea personalității în direcția autorealizării prin valorificarea potențialului propriu în scopul progresului social este o axă a proiectării carierei, ce are un caracter integrator, un obiectiv-cadru, a cărui utilitate vine din realitatea existentă. În zilele noastre contează foarte mult dacă *ştii* şi *poți să te promovezi*. Punerea în valoare a potențialului este posibilă doar într-un context favorabil, or, în condițiile de concurență pe piața muncii trebuie să vrei şi să poți să demonstrezi că eşti potrivit pentru un anumit gen de activitate profesională. Buna informare despre domeniile de activitate, chiar şi buna formare profesională, precum şi cunoaşterea particularităților individuale, dorința de a munci nu sînt suficiente. Mai e nevoie să cunoşti şi să ai abilitatea de a alege condiții favorabile de activitate, a te include în acest mediu, a putea lua o decizie şi a prioritiza criteriile de identificare şi selecție, a demonstra că poți şi aspiri să fii parte a unui mediu de învățare şi socioprofesional. Prin atingerea acestui obiectiv-cadru învățăm să realizăm un ansamblu de acțiuni cu caracter aplicativ, acțiuni care imprimă o finalitate valorică tuturor activităților determinate de obiectivele prezentate anterior. Aceste activități sînt de o responsabilitate şi o complexitate sporită şi constituie esența unui marketing vocațional – proces soldat cu edificarea unui sistem de relații prin care persoana se prezintă ca valoare pentru cei interesați a o utiliza. Realizarea acestui obiectiv are următoarele *avantaje*: transpune valoarea individului din stare potențială în stare reală; permite însuşirea mecanismului de creare a condițiilor de autorealizare prin instruire şi activitate profesională; accentuează responsabilitatea personală în obținerea succesului profesional; vizează acceptarea concurenței în context educațional şi pe piața muncii ca o stare de fapt ce stimulează tendința spre autoperfecționare; reliefează implicarea activă a persoanei în propria devenire prin identificarea condițiilor favorabile de demonstrare a valorii sale şi prin luarea deciziilor optime.

Fără a minimaliza importanța altor dimensiuni educaționale, constatăm că susținerea elevilor în proiectarea carierei trebuie să devină o prioritate a şcolii, deoarece o educație de calitate înseamnă şi corespunderea achizițiilor şcolare cu cerințele integrării socioprofesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boboc, I., *Ştiinţele educaţiei. Politici educaţionale. Teorie şi practică*, Buc., Ed. Victor, 2004.
2. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei*, Ch., Ed. Litera, 2003.
3. Dandara, O. ş.a., *Învăţ să fiu. Ghid pentru psihologi şcolari, diriginţi şi profesori*, Ch., CE Pro Didactica, 2006.
4. Dimitriu-Tiron, E., *Dimensiunile educaţiei contemporane*, Buc., Institutul European, 2005.
5. Jinga, I.; Diaconu, M., *Pedagogie*, Buc., ASE, 2004.
6. Salade, D., *Dimensiuni ale educaţiei*, Buc., EDP, 1998.
7. Super, E.D., *Dezvoltarea carierei,* în *Psihologia procesului educaţional*, Buc., EDP, 1978.
8. Tomşa, G., *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*, Buc., 1999.
9. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Buc., Ed. Politică, 1988.
10. Vlăsceanu, M., *Managementul carierei*, Buc., 2002.

Recenzenți:
dr., conf. univ. Maia ŞEVCIUC
dr., conf. univ. Tatiana REPIDA

Adolescentul şi televiziunea: confluențe şi contradicții



Mariana **TACU**
Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *The influence of television on human mentality is unquestionable today. Hundreds of scientific works have been written about psychological aspects of watching TV by various audiences. One thing has been established by all of them – television may affect people's minds in different ways depending on what kind of information is shown to them.*

The aim of this paper is to state a number of orienting suggestions in the field of further education communication between television and adolescents.

Termeni-cheie: *adolescent, televiziune, agresivitate, violență, noile educații, confluență, contradicție.*

„Educaţia este abilitatea de a asculta aproape orice lucru fără să-ţi pierzi răbdarea sau încrederea în tine."
(Robert Frost)

Relaționarea noțiunilor *confluență* şi *contradicție* configurează poziționarea vectorului de excurs în perspectiva provocărilor lumii contemporane. Adjudecîndu-şi dreptul de a fi catalogat astăzi ca fiind cel mai activ modelator de atitudini şi mentalități [1], televiziunea, prin funcțiile asumate: *de informare, consultativă, directivă, de apreciere, analitică, constructivă, de reglementare, de educare şi instruire, de socializare, compensatorie,* îşi permite să proiecteze multiple spații virtuale complementare cerințelor avansate de societate.

Dimensiunile cantitativă şi calitativă ale conținuturilor discursului televizat, în general, şi perceperea mesajelor TV de către adolescenți, în special, sînt subiecte de studiu şi de reflecție pentru numeroşi sociologi, psihologi, pedagogi etc. Efectuînd o analiză a rezultatelor obținute în 6 cercetări realizate în perioada 2004-2009 de diverse instituții de profil din România şi din SUA [2], constatăm că deocamdată n-au fost enunțate principii univoce de conceptualizare a efectelor exercitate de programele TV asupra adolescenților. Dar majoritatea studiilor reiterează impactul negativ al acestora asupra psihicului şi comportamentului tînărului, polarizînd în respectiva extensie mai ales violența şi demolarea principiilor morale.

Din optica acestor reflecții, pretențiile înaintate televiziunii se axează, în special, pe negativismul unor mesaje distorsionate şi pe modul inadecvat de uzitare a suporturilor educaționale. Convergența acestora spre accepții tradiționale induc emiterea de coduri agreate ca reguli de comunicare. Decriptate corect şi universal, ele pot influența sensibilitatea şi intuiția afectivă a adolescentului prin modele de idei-cadru, introduse deliberat în grila de emisie. La o analiză riguroasă a componentelor care particularizează cei doi subiecți – adolescentul şi televiziunea – deducem că ultima este percepută în mare parte prin imaginile şi mesajele pe care le promovează. Revizuirea priorităților formulate şi coagularea unor discursuri TV în imagini simpliste, gîndite să nu creeze dificultăți de percepție şi cantonate în extremele demersului educațional, fundamentează principial acțiunea de modelizare a profilului moral al adolescentului prin programele TV.

Analizele cantitative şi calitative ale mesajelor TV



şi ale particularităţilor de percepţie ale adolescentului sînt efectuate în diverse planuri, în acord cu specificul fiecărui participant la deliberare. Potenţialităţile formative şi deconectante ale programelor TV sugerează o abordare care oscilează între diferenţele de aşteptare ale recursului mediului de apartenenţă şi ale societăţii. Se conturează, astfel, o optică analitică a relaţiilor TV-adolescent, ancorată atît în fundamentări teoretice, cît şi practice ale acţiunii de influenţare şi modelizare a profilului adolescentului în contextul percepţiei valorilor morale.

Adolescentul contemporan, constată prestigioase studii, nu-şi poate imagina viaţa fără televizor [Lang, Dhillon & Dong, 1995; Corner John, 1998**;** Lang, Bolls, Potter & Kawahara, 1999], autorii referindu-se, în special, la numărul de televizoare deţinute de consumatorii programelor TV şi la numărul de ore petrecute în faţa ecranului [2]. Astfel, potrivit unei cercetări efectuate de *The Gallup Organization Romania* şi *Metro Media Transilvania*, din 4000 de familii cu copii supuse chestionării, 86% au un televizor color şi aproape 70% recepţionează programe TV prin cablu sau satelit; 33% din copii au în cameră un televizor. În mediul urban, mai multe familii deţin cel puţin 2 televizoare şi sînt conectate la televiziunea prin cablu (85% *vs* 36% în mediul rural), fiind înregistraţi mai mulţi copii care au televizor în camera lor.

În ceea ce priveşte frecvenţa vizionării, datele arată că aproape 56% din tineri urmăresc programele TV mai mult de 3 ore pe zi; circa 41% – mai puţin de 2 ore şi doar 3% – rar sau niciodată [2, 3].

Studii relevante n-au fost efectuate însă şi în R.Moldova, de aceea datele în domeniu sînt sumare şi aproximative. În cadrul unei cercetări realizate de noi pe un eşantion de 50 de adolescenţi cu vîrste cuprinse între 14 şi 18 ani, toţi elevi la instituţii preuniversitare din or. Chişinău, am conchis că tabloul ilustrat în studiile din România este sugestiv şi pentru R. Moldova. Astfel, 98% din cei chestionaţi au declarat că au acasă televizor; 36% – că familia lor dispune de 2 şi mai multe televizoare; 92% recepţionează programele TV prin cablu sau satelit; 42% urmăresc programele TV mai mult de 3 ore pe zi, 53% – mai puţin de 2 ore pe zi, 5% – nu urmăresc niciodată sau le urmăresc rar.

Interesul societăţii, în general, şi al factorilor educaţionali, în particular, faţă de respectivul subiect rămîne a fi unul constant şi semnificativ. Această situaţie îi determină pe specialiştii în pedagogie să elaboreze concepte şi strategii de influenţare modelizatoare pozitivă a mesajelor TV asupra comportamentului adolescentului. Prin relaţionarea parametrilor produsului TV, prin stabilirea impactului acestuia asupra profilului moral al adolescentului şi al resorturilor axiologice ale educabilităţii [4] pot fi delimitate mai multe finalităţi de ordin etic, civic şi social. Confluenţa acestora formulează numeroase critici la adresa conţinuturilor programelor TV, acuzate că predispun la conformism social şi că provoacă omogenizarea, stereotipizarea sau standardizarea comportamentelor [5]. De aici şi contradicţia TV *vs* adolescenţi, emisă ca problemă: facilitează sau nu televiziunea integrarea în societate a adolescentului şi adaptarea acestuia la cerinţele sale sau, dimpotrivă, predispune la nonconformism şi schimbă ierarhia valorilor [3, p.53] în detrimentul conduitei morale. Presupunem că aceste influenţe nu sînt radical pozitive sau negative, ci reprezintă un spectru valoric de orientare dublă.

Inventarul efectelor negative şi pozitive ale televiziunii asupra adolescentului, în particular, şi asupra tuturor telespectatorilor, în general, se face prin obturarea frontierelor dintre mesajele TV şi realitate. Cei mai mulţi specialişti afirmă că emisiunile informative, culturale, de divertisment, de ficţiune (telefilme, seriale, foiletoane etc.) [1, 3, 4] expun preponderent o realitate condimentată din abundenţă cu violenţă în diverse portretizări care tulbură capacitatea de evaluare a adolescentului.

Studiile în domeniu [2, 3] arată că televiziunea, centrată tot mai mult pe senzaţii, reliefează dominant aspectele negative ale vieţii, exagerîndu-le dimensiunea şi obiectivismul, şi, totodată, minimizează configuraţiile pozitive ale socialului care, de fapt, comportă variabilele de educabilitate.

Conturarea unui cîmp corect de acţiune reclamă un demers teoretic care să includă principii, funcţii şi tehnologii de formare la adolescenţi prin intermediul TV a atitudinilor social-morale adecvate. Astfel, televiziunea, datorită specificului său şi ca structură a mediului de apartenenţă, devine un exponent definit de anumite caracteristici: *universalitate, imediativitate, persuasivitate, instantaneitate, actualitate* – caracteristici ce o propulsează în faţa altor medii cu putere de influenţare a conduitei adolescenţilor. Sensibili la imagini, tinerii, în virtutea particularităţilor de vîrstă, se transformă uşor

în consumatori şi promotori fideli ai produsului TV, care, atenţionează specialiştii, determină o răsturnare completă a ierarhiei valorilor morale.

A.P.Cehov afirma că *omul va deveni mai bun cînd îi vei arăta cum este el în realitate*. O serie de cercetători consideră însă că etalarea realităţii produce deteriorare morală. În context, ei fac referinţă la o serie de acte amorale şi antisociale la care ar fi instigaţi copiii, adolescenţii şi tinerii prin intermediul expunerii la elemente scoase de televiziune din context pentru a arăta „realitatea feroce" [5]. Mesajul TV aglomerat de imagini şi sunet, de ex., provoacă la adolescenţi un film interior complex, ce facilitează adaptarea şi maturizarea personalităţii. Calitatea acestui proces este controlată de televiziune, care modelează şi remodelează tiparele contemporane de gîndire. Aici discursul specialiştilor este diferit: cei mai mulţi atenţionează asupra efectelor negative [3], alţii asupra efectelor benefice ale televiziunii [3, 9]. Experţii din a doua tabără susţin că personalitatea se formează şi se transformă nu doar sub influenţa televiziunii, dar şi a familiei, şcolii, străzii etc., al căror impact asupra spectrului de conturare a profilului moral al adolescentului este definitoriu. În acest caz, televiziunea are efectele benefice: accelerează memorarea informaţiei; facilitează fixarea informaţiei; provoacă interpretări, opinii, observaţii; combate plictisul; stimulează empatia; lărgeşte orizontul de cunoaştere a lumii şi vieţii [7], dar sînt utilizate în context negativ de oamenii de ştiinţă, care avertizează asupra marilor primejdii create de mediul de existenţă televizual. Aceste efecte sînt interpretate altfel: facilitarea memorării informaţiei se aliniază la standardele expuse în informaţie; stimularea fenomenului de empatie trece şi impune acceptarea de modele de viaţă; lărgirea orizontului cunoaşterii manipulează imaginea despre lume. "Telespectatorii ajung să se identifice cu ceea ce oferă imaginile şi transpun reprezentările *culturale* în viaţa cotidiană", afirmă G. Gerbner [1, 10].

Violenţa este o variabilă importantă de analiză a mesajelor TV. Un studiu efectuat de către un grup de cercetători americani relevă că în ultimele două decenii televiziunea are o tendinţă tot mai accelerată şi mai accentuată de a nu-şi îndeplini funcţiile de divertisment, de informare, de educare etc., ci doar „de a forma un om nou, spălat de tot ce e bun". Multiple programe aduc mesaje violente sub formă de ştiri de senzaţie despre accidente, hoţii, crime sau filme agresive, care induc, construiesc şi potenţează agresivitatea adolescentului. [11, 12, 13]. Violenţa, promiscuitatea, tîlhăria, perversiunea, crima, ferocitatea, ura, cinismul, egoismul, duplicitatea şi indiferenţa sînt doar cîteva finalităţi negative pe care un adolescent le vede zilnic la televizor. Valori morale ca decenţa, discreţia, delicateţea, tandreţea, solidaritatea sînt ridiculizate şi înlocuite de cultul succesului-cu-orice-preţ, al banului, al învingătorului prin orice mijloace (pumn, glonţ, viclenie), al individualismului cinic, al şmecheriei agresive [14].

Or, integralizarea factorilor de influenţă educativă asupra adolescentului modern, în general, şi a educaţiei şi televiziunii, în particular, este una din marile probleme ale lumii contemporane, care solicită acelaşi statut printre noile educaţii ca şi educaţia antidrog/antitabagism/antialcool sau educaţia pentru mediu, pentru pace, pentru familie etc. Căci azi, se pare, înainte de a proiecta şi realiza acţiuni de umanizare a educaţilor, mai important este să-i protejăm de influenţele negative ale modernităţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Pruteanu, G., *Televiziunea: generator metodic de prost-gust şi violenţă*//www.pruteanu.ro/CroniciLiterare
2. www.cna.ro
3. *Cercetare privind analiza comportamentului de consum de programe audio-vizuale ale elevilor (11-14 ani şi 15-18 ani*)//Centrul de Sociologie Urbană şi Regională CURS-SA. vol.2, iulie, 2005//www.cna.ro
4. Cucoş, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iaşi, 1996.
5. Spataru-Ostrotky, O., *Mass-media şi Iaşi*: *sistemul de educaţie – interacţionarea şi cauzalitatea reciprocă,* 26 mai, 2009//www.dralinpopescu.ro
6. Gheorghe, V., *Efectele televiziunii asupra minţii umane şi despre creşterea copiilor în ziua de azi*, Evanghelismos, Buc., 2005.
7. Bucheru, I., *Fenomenul televiziune: limbajul imaginii, publicistică, producţie, programare TV*, Ed. Fundaţiei România de mîine, Buc., 1997.
8. Pânişoară, I., *Schimbarea suporturilor educaţionale*, Ed. Fundaţiei Constantin Brâncuşi, Tîrgu-Jiu, 1997.
9. Fiske, J.; Hartley, J., *Reading Television,* Routledge, London, 1992.
10. Lull, J., *Mass-media, comunicare, cultură*, Polity Press, Oradea, 1999.
11. Diaconu, M.; Jinga, I. (coord.), *Pedagogie*//www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=387&idb=
12. Oancea, I.; Subţirelu, L., *Psihiatrii avertizează: Televiziunea face din copii bestii violente*//*Adevărul*, 1 febr. 2003.
13. Drăgan, I., *Ce* şi *cum* privesc *copiii la televizor*//*Dilema veche*, nr. 64, 8 apr. 2005.
14. Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N., *Growing Up with Television: The Cultivation Perspective.* In J. Bryant & D. Zillmann (eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research. Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, p. 17-41.

Recenzenţi:
dr. hab. Valentina LUNGU-BODRUG
dr. hab. Vlad PÂSLARU

Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada 26-28 august curent, la solicitarea Asociației Junior Achievement Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat training-ul „Formare de Formatori. Abilități de lucru cu adulții".

Obiective:

- să identifice particularitățile specifice procesului de învățare la adulți pentru a elabora activități de formare;
- să aplice cadrul de învățare şi gîndire ERR şi 3-5 strategii eficiente pentru educația adulților în schițele de proiect elaborate;
- să determine soluții pentru diminuarea barierelor în învățare generate de cursanții dificili;
- să estimeze rolul comunicării şi al jocului în desfăşurarea activităților de formare;
- să aprecieze rolul trainer-ului în motivarea, proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea cursanților la diferite etape de formare.

Componente de referință:

- particularitățile educației adulților;
- cadrul de învățare şi gîndire ERR;
- strategii pentru educația adulților;
- comunicarea în formare. Rolul feedback-ului în formarea adulților;
- sugestii pentru elaborarea programelor pe baza caracteristicilor de învățare ale adulților;
- bariere în calea învățării. Cursanții dificili;
- viziunea personală privind învățarea;
- utilizarea jocurilor în training;
- proiectarea şi evaluarea activităților pentru adulți;
- debrifarea.

Avînd ca participanți profesori experimentați ai programelor JA Moldova**,** cît şi reprezentanți ai acestei organizații, s-a observat un grad înalt de preocupare pentru subiectul propus.

În urma training-ului, s-au produs schimbări pozitive atît la nivel de cunoştințe, de abilități de lucru în echipă, cît şi la nivel de formare a competențelor de a proiecta, a realiza şi a evalua o activitate pentru adulți.

Formatorii Lia Sclifos şi Iurie Melinte consideră că participanții, beneficiind de un model de proiectare colectivă şi de un design al training-ului „Cheia Succesului", sînt pregătiți să realizeze cu succes o astfel de activitate.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect





Problematica de gen şi corectitudinea formală



Viorica **MOCANU**

Centrul Naţional pentru Dezvoltare Durabilă

Uneori, chiar dacă ceea ce vrem să spunem este corect, *felul* în care o facem îi determină pe ascultători să nu fie de acord şi să ne respingă ideile. Forma prezentărilor (scrise sau orale) este foarte importantă. Ea consolidează, argumentează, convinge. Persoanele care ne ascultă nu dispun întotdeauna de timp (sau de competenţe) ca să analizeze, separat, conţinutul şi forma prezentărilor noastre. Dacă forma nu este „convingătoare", atunci pot fi respinse şi conţinuturile.

În cazul problematicii de gen, lipsa corectitudinii formale frecvent a condus la respingerea nediferenţiată a aspectelor de gen. Integrarea acestei problematici în întreaga noastră activitate nu poate fi făcută *oricum*. Cunoaşterea aspectelor legate de analiza de gen şi construirea argumentărilor corecte sînt necesare oricui îşi dedică timpul şi competenţele promovării conceptului *egalităţii de gen*.

Termenii şi înţelesurile lor. Un termen este un cuvînt sau un ansamblu de cuvinte care se referă la unul sau mai multe obiecte sau fiinţe, reale sau imaginare. *În planul limbajului*, unui termen îi corespunde o expresie lingvistică, de ex., „acea femeie care trece pe stradă". *În planul realităţii,* unui termen îi corespunde un obiect/o fiinţă sau o clasă de obiecte/un grup de persoane, în cazul exemplului nostru, persoana fizică concretă, care are o identitate şi care tocmai trece pe stradă.

Obiectele desemnate prin termeni pot fi: *reale* – obiecte ale simţurilor, adică le vedem, auzim, mirosim etc.; *imaginare* – rezultat al imaginaţiei noastre, precum Ileana Cosînzeana, care nu există, dar ar fi putut exista; *ideale* – nu există şi nici nu ar putea exista, de ex., „omul ideal" sau „statul ideal", sau „echilibrul perfect dintre cerere şi ofertă".

În mod obişnuit, nu ne gîndim la aceste aspecte. Folosim „cuvinte" şi nu dăm atenţie faptului că ele transmit mai mult decît credem.

Înţelesul termenilor ne ajută să comunicăm ideile noastre. Vom reuşi acest lucru, dacă sensul termenilor utilizaţi este clar şi acelaşi pentru toţi interlocutorii.

De ex., dacă ne referim la termenul *gen*, am putea constata că folosirea lui poate crea confuzii. Nedefinit, acesta poate lăsa interlocutorii să creadă că ne referim la categoria gramaticală (masculin, feminin sau neutru). El poate fi înţeles ca fel de a fi al cuiva sau ca o clasă de obiecte deosebite de altele prin trăsături specifice etc. Prin urmare, este necesar să clarificăm în ce accepţie folosim un anume termen, astfel ca interlocutorul nostru să înţeleagă mesajul pe care îl transmitem.

Analiză de gen – studiul diferenţelor de condiţii, al nevoilor, al ratelor de participare, al accesului la resurse şi dezvoltare, al controlului asupra bunurilor, al puterii de decizie şi al imaginii femeilor şi bărbaţilor, în funcţie de rolurile de gen.

Dimensiune de gen – orice aspect ce se referă la egalitatea între femei şi bărbaţi ca parteneri sociali.

Discriminarea femeilor – orice distincţie, excludere sau restricţie bazată pe criterii de sex, care are ca efect sau ca scop anularea recunoaşterii, folosirii sau exercitării de către femei a dreptului omului (conform Convenţiei asupra eliminării tuturor formelor de discriminare faţă de femei – CEDAW, decembrie, 1979). Discriminare înseamnă nu doar inegalităţile dintre sexe: schimbarea numărului şi a rolurilor nu schimbă situaţia de discriminare.

Egalitate de gen – noţiune ce semnifică, pe de o parte, faptul că toate fiinţele umane sînt libere să-şi dezvolte

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul "Parteneriat pentru Dezvoltare" şi cu suportul financiar al Fundaţiei SOROS-Moldova şi al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

aptitudinile şi să-şi exprime opțiunile fără a se lăsa influențate de particularitățile datorate sexului căruia îi aparțin, iar, pe de altă parte, că diversele comportamente, aspirații şi nevoi ale femeilor şi, respectiv, ale bărbaților sînt considerate, apreciate şi promovate în mod egal.

Echitate de gen – corectitudinea tratamentului față de ambele sexe, însemnînd tratament egal sau tratament diferit, dar considerat echivalent în termeni de drepturi, beneficii, obligații şi oportunități.

Locul termenilor în propoziții ne ajută să accentuăm importanța lor. Este adevărat că la şcoală am învățat să punem în ordine subiectul şi apoi predicatul, urmate de acele părți de propoziție care le determină. Însă, atunci cînd vrem să convingem, cînd lansăm un proiect sau o idee, ordinea termenilor este foarte importantă.

Felul în care alegem termenii depinde de opțiunile pe care le avem în a indica un obiect. Atunci cînd ne „alegem cuvintele", exprimăm mai mult decît spun ele direct (de ex., colegă/tipă; soție/femeie/muiere; am absolvit şcoala/am scăpat de şcoală; egalitate de gen/echitate de gen/discriminare de gen; diferență de gen/inegalitate de gen/dezechilibru de gen).

De ce trebuie să fim atenți la corectitudinea formală?

A. Ca să construim o argumentare corectă. În general, intenționînd să convingem o persoană, un grup mic de prieteni, un număr mare de ascultători sau un eventual finanțator al unui proiect/concurs etc., noi construim argumentări. *Nevoia de argumentare apare atunci cînd se pune la îndoială utilitatea, importanța, necesitatea celor susținute de noi.* A afirma o opinie înseamnă a o susține. Ori de cîte ori susținem o opinie, trebuie să fim pregătiți să o facem argumentat. Între un argument şi opinia în cauză trebuie să fie o legătură evidentă. *Argumentul trebuie să dea sens subiectului*, el trebuie să fie relevant. De ex., dacă la o lecție de educație civică profesorul/profesoara susține că este necesară eliminarea treptată a discriminărilor de gen în domeniul educației, el/ea nu va aduce drept argument faptul că aceasta ar fi în avantajul fetelor. Un asemenea argument nu ar fi relevant, chiar dacă propoziția respectivă exprimă un adevăr. Care ar fi argumentul relevant? Eliminarea discriminărilor este în avantajul societății, al ambelor genuri.

Uneori, un argument poate fi relevant, dar insuficient. Într-o asemenea situație, mai multe argumente ce se completează ar putea deveni convingătoare.

Dacă un proiect ce ține de educația de gen a elevilor susține ideea necesității realizării unui ghid metodologic pe probleme de gen, atunci motivele/argumentele invocate ar putea fi următoarele: un asemenea ghid lipseşte în momentul de față; un asemenea ghid ar putea ajuta autorii de proiecte să redacteze mai bine şi mai uşor propuneri ce ar contribui la eliminarea dezechilibrelor şi discriminărilor de gen din domeniile social, politic şi administrativ.

Fiecare argument trebuie să aibă *pondere*, să fie *credibil*, pentru ca împreună *să dea tărie* ideii promovate/opiniei susținute.

În unele cazuri, un singur argument poate fi mai puternic decît opinia pe care o sprijină, pentru că la un argument general, de regulă, subscriem.

Dacă un proiect privind încurajarea participării fetelor din liceu la activitățile politice din cartier ar aduce ca argument necesitatea educării lor în vederea participării la viața politică a țării, acest unic motiv ar fi suficient.

Evident că relevanța argumentului nu transformă proiectul într-o acțiune de succes. Argumentarea necesității şi punerea lui în practică sînt aspecte relativ diferite, dar conştientizarea unei necesități (prin elaborarea corectă a proiectului) este o condiție importantă a succesului. Argumentele bune, elaborate corect, sînt întotdeauna edificatoare. Tăria lor poate veni fie din acțiune separată, fie din acțiune comună cu alte argumente.

B. Ca să nu comitem greşeli. Nerespectarea regulilor prezentate ar duce la construcții greşite – *sofisme*. În sens general, *sofism* desemnează exprimarea unei idei greşite sau exprimarea greşită a unei idei, iar în sens restrîns, în logică, o eroare făcută intenționat, cu scopul de a determina o persoană să creadă un anumit lucru – greşit sau neadevărat. Atunci însă cînd greşelile logice sînt făcute fără intenție, ele se numesc *paralogisme*. În acest caz, argumentarea greşită nu este susținută cu un scop anume, îndoielnic (de a determina pe cineva să adopte o poziție cunoscută ca neadecvată sau chiar greşită). Cîteva exemple de argumentări incorecte: *Dacă toți bărbații sînt curajoşi, atunci Cătălin nu este bărbat, pentru că îi este frică de dentist; Dacă toți oamenii au dreptul la studii şi toți oamenii sînt mamifere, atunci toate mamiferele au dreptul la studii; Dacă toți profesorii din liceul nostru sînt sensibili şi atenți la problemele de gen, atunci toți cei sensibili şi atenți la problemele de gen sînt profesori în liceul nostru.*

Problematica de gen trebuie promovată nuanțat. La argumentarea discriminării de gen o importanță colosală o are contextul. De ex., dacă analizăm statistica persoanelor care trăiesc *sub pragul sărăciei*, categoria de gen nu mai are sens, deoarece este vorba de însăşi condiția umană, de încălcarea demnității umane – nu mai contează dacă persoanele care trăiesc sub pragul sărăciei sînt femei sau bărbați.

Atunci cînd se discută despre *drepturile omului*, nu se admite să se facă generalizări, universalizări de genul: „Toți oamenii trebuie să fie liberi"; corect este să se spună „Fiecare om trebuie să fie liber". În asemenea caz trebuie abordată problema fiecărei persoane în parte, să se facă receptarea persoanei la problema dată.

Nu putem vorbi de discriminare de gen în cazul *persoanelor bolnave de HIV-SIDA*. Nu putem cere să fie ajutate mai mult femeile decît bărbații, deoarece cauza îmbolnăvirii ține de o decizie individuală, dar nu de politicile statului. De aceea, statul nu poate adopta politici identice pentru toată lumea bolnavă de HIV-SIDA. Fiecare persoană va fi tratată în mod individual.

Abordînd problema *traficului de ființe umane*, ne întrebăm: *Cum să tratăm egalitatea de gen, egalitatea de şanse în acest caz?* E absurd să sugerăm, pentru a avea egalitate de gen, traficarea mai multor bărbați. De aceea, ne vom focaliza eforturile pe prevenirea şi contracararea fenomenului, pe dezvoltarea sistemului de asistență multidisciplinară a victimelor traficului de ființe umane sau a utilizatorilor de droguri.

Problema şomajului este una dintre cele mai grave, dar nu şi similară cu cele descrise mai sus. Soluțiile, în cazul dat, nu sînt individualizate. Cauza acestui fenomen social nu ține de „vina" persoanelor aflate în şomaj, ci de deciziile şi situațiile provocate de stat, de angajatori. Aici sînt necesare politici la nivel de stat, orientate la grupuri sociale mari (femei, tineri, absolvenți ai instituțiilor de învățămînt, persoane de vîrstă prepensionară etc.), dar nu la fiecare persoană în parte.

ABORDĂRI ÎN PROBLEMATICA DE GEN

Termenul *abordare integratoare a egalității de gen (Gender Mainstreaming – GM)* a fost lansat în cadrul celei de-a III-a Conferințe Mondiale privind Condiția Femeilor (Nairobi, 1985) şi exprimă angajamentul guvernelor participante de a pune în practică recomandările cuprinse în strategiile viitoare de acțiune pentru promovarea femeilor. Acesta a fost preluat şi dezvoltat la Conferinta a IV-a Mondială pe Problemele Femeilor (Beijing, 1995), unde s-a cerut promovarea pe plan internațional a unei politici de abordare integratoare a egalității de gen, ceea ce presupune *includerea perspectivei de gen în toate politicile şi programele, astfel încît, înainte de luarea deciziilor, dar şi după aplicarea lor, să se analizeze efectele acestora asupra femeilor şi bărbaților.*

Abordarea integratoare a egalității genurilor umane este un rezultat al celor 2 abordări/etape mari în domeniul problematicii de gen:

Femeile în dezvoltare **Genurile în dezvoltare**	⇒	**Abordarea integratoare a egalității de gen – *Gender Mainstreaming* (GM)**

	Femeile în dezvoltare	Genurile în dezvoltare	Abordarea integratoare a egalității de gen (GM)
Abordarea	Dezvoltare axată pe problemele, nevoile şi prioritățile femeilor	Dezvoltare axată pe oameni	Dezvoltare axată pe egalitate de gen
Accentul	Femei	Relațiile dintre femei şi bărbați	Implicarea egală a femeilor şi a bărbaților
Problema	Excluderea femeilor (jumătate din resursele productive) din procesul de dezvoltare	Relațiile inegale (dintre femei şi bărbați, bogați şi săraci) care împiedică dezvoltarea echitabilă şi participarea deplină a femeilor	Ignorarea sistematică a diferențelor dintre condițiile, situațiile şi nevoile femeilor şi ale bărbaților în toate politicile şi acțiunile comunității
Scopul	Dezvoltarea mai eficientă a femeilor	Dezvoltarea echitabilă, durabilă, în cadrul căreia bărbații şi femeile să împărtăşească deciziile şi puterea	Instituirea egalității de gen (şi nu doar declararea acesteia)
Soluții	Integrarea femeilor în structurile existente	Împuternicirea persoanelor dezavantajate şi a femeilor Transformarea relațiilor şi a structurilor inechitabile	Implicarea femeilor şi a bărbaților în orice activitate planificată, inclusiv legislativă, includerea preocupărilor femeilor şi ale bărbaților ca dimensiune integrată în elaborarea, implementarea, monitorizarea şi evaluarea politicilor şi a programelor în toate sferele vieții sociale, astfel asigurîndu-se egalitatea de şanse între femei şi bărbați

Strategii	Proiecte pentru femei Componente ale proiectelor pentru femei Proiecte integrate Sporirea productivității femeilor Sporirea veniturilor femeilor Sporirea capacității femeilor de gestionare a gospodăriei	Îmbunătățirea situației prin identificarea necesităților practice şi strategice ale femeilor şi bărbaților Abordarea necesităților strategice ale persoanelor sărace prin dezvoltarea axată pe oameni	Integrarea preocupărilor privind egalitatea de gen în evaluarea şi formularea tuturor politicilor, programelor şi proiectelor

Subliniind nevoia folosirii unei *strategii duble* (*twin track strategy*) în politicile Uniunii Europene, GM presupune nu înlocuirea politicilor specifice privind egalitatea de gen, ci aplicarea unei strategii complementare care potențează efectele cumulate ale abordărilor; adică nu dispariția politicilor sau a mecanismelor care au ca scop egalitatea de gen, ci creşterea interesului pentru aplicarea acestora.

Diferențele dintre strategiile complementare		
Promovarea femeilor		**GM**
Urmăreşte	Realizarea egalității de şanse pentru fete/femei prin promovare şi acțiuni afirmative Crearea de spații pentru fete/femei	Abordarea corectă a genului social Lărgirea spațiului de manevră pentru fete/femei şi băieți/bărbați
Accentul este pus pe	Femei/fete (uneori sînt privite drept un grup special de interes)	Relațiile de gen Structuri
Măsuri	Proiecte şi programe pentru fete/femei	Integrarea perspectivei de gen în toate problematicile şi la toate nivelurile, în toate ariile şi curriculele şcolare Sensibilizarea băieților/bărbaților şi fetelor/femeilor Analiza de gen prezentă la toate nivelurile Analiza bugetelor din perspectiva relațiilor de gen etc.
Strategii	Abordare complementară Excluderea băieților/bărbaților	Strategie intersectorială Neutralitatea de gen este pusă sub semnul întrebării Responsabilizarea fetelor/femeilor şi a băieților/bărbaților

Instaurarea egalității genurilor cunoaşte 3 faze (*Materialele seminarului regional de la Lusaka*, Zambia, 11-13 ianuarie 1999):

I. Faza de „dezgheț". Problemele privind egalitatea de gen nu pot avea efectul unei explozii şi nu-i pot „orbi" totalmente pe membrii societății. La această etapă are loc activizarea participării femeilor pe piața muncii în luarea deciziilor. Femeile au obținut controlul asupra reproducerii – au fost permise contraceptivele.

II. Faza de desfăşurare a acțiunilor/implementare. La această etapă bărbații se implică în soluționarea problemelor femeilor. Ei recunosc obstacolele din calea afirmării şi realizării femeilor, care, la rîndul lor, recunosc sferele de discriminare a bărbaților şi se implică în eliminarea acestor probleme.

Deoarece femeile au un statut inferior, încadrarea bărbaților în domeniile considerate, tradițional, pentru femei şi a femeilor în cele considerate, tradițional, pentru bărbați este destul de complicată.

Mişcarea feministă din majoritatea țărilor europene se află la etapa a doua; în proces sînt antrenați şi bărbații, accentul fiind pus atît pe problemele şi nevoile femeilor, cît şi pe cele ale bărbaților; se elaborează şi se implementează politici cu privire la egalitatea genurilor umane, la egalitatea de şanse pentru femei şi bărbați. De ex., procesul de instaurare a egalității genurilor în Suedia traversează ultima perioadă a acestei faze. Feministele suedeze au început să promoveze conceptul egalității de gen la sfîrşitul anilor 1960. Educația de gen este prevăzută în toate instituțiile de învățămînt, se desfăşoară cursuri de perfecționare profesională a cadrelor didactice şi militare, sînt instruiți şi părinții. Unul dintre obiectivele politicii suedeze în domeniu se referă la asigurarea şanselor egale pentru femei şi bărbați de a îmbina munca remunerată cu funcțiile de părinte. În 1995, a fost instituită aşa-zisa „luna tatălui" – concediu de o lună plătit acordat numai taților. De asemenea, au fost organizate cursuri de „educație a taților". Au fost create şi centre de criză în sprijinul

bărbaților ce suferă de pe urma divorțului, precum și în scopul reeducării soților violenți.

III. Faza de consolidare/stabilizare. În această fază nimeni, indiferent de sex, nu este discriminat în nici un domeniu al vieții. Cu toate acestea, specialiștii afirmă că se vor succede 3 generații pînă cînd umanitatea va accepta egalitatea genurilor sub toate aspectele. Pentru că, recunosc ei, chiar și femeile, care sînt mai sensibile din punctul de vedere al genului, au viziuni preconcepute.

Mișcarea femeilor din Moldova se află la prima etapă (femeile în dezvoltare) – de *instruire*, *consolidare* a poziției și *solidarizare* a femeilor. *Obstacole cu care se confruntă mișcarea femeilor:* mentalitatea patriarhală a societății; schimbarea ideologiei comuniste cu ideologia relațiilor de piață, care a condus la formarea unor „stereotipuri inversate": ceea ce era rău a devenit bun și viceversa; democrația nu este scutită de fenomenul „persoanelor elitiste", care, uitînd că sînt alese de popor, încep să reconstruiască lumea ținînd cont numai de opiniile și interesele proprii; neînțelegerea faptului că mișcarea este feminină nu pentru că e promovată de femei, ci pentru că are de realizat scopuri și obiective specifice, a căror soluționare va contribui la redresarea statutului femeii în societate, instaurarea egalității genurilor; lipsa de solidaritate între femei.

Precizînd că "guvernele și alți factori trebuie să favorizeze o politică activă și transparentă în vederea integrării unui demers atent privind egalitatea între genuri în toate politicile și programele, analizînd consecințele ce rezultă din acțiunea de luare a deciziilor", abordarea integratoare reprezintă strategia cea mai relevantă pentru atingerea egalității de gen**.**

De ce este importantă abordarea integratoare? Pentru că: ***poziționează*** persoanele în centrul elaborării politicilor globale, sectoriale, regionale, naționale; ține cont de interesele acestora și introduce indicatori economici și ideologici noi; ***conduce*** la o mai bună gestiune guvernamentală: permite o mai bună informare pentru elaborarea politicilor guvernului; ***implică*** atît femeile, cît și bărbații și utilizează pe deplin toate resursele umane; ***face vizibile*** problemele referitoare la egalitatea între femei și bărbați în contextul general al societății: deși este considerată "un lux", egalitatea de gen trebuie privită ca o problemă fundamentală care se referă la fiecare dintre noi, dar și la dezvoltarea societății în ansamblu; ***ține cont de*** diversitatea intereselor și de comportamentele relative ale femeilor și bărbaților: femeile și bărbații sînt grupuri cu identități și interese specifice.

Pași ce trebuie urmați pentru planificarea atingerii egalității de gen: crearea de comitete/comisii naționale/locale/echipe comunitare pentru problemele femeilor și egalitatea de gen – instrumente importante pentru dialog și acțiune; includerea în echipă a "experților" cu experiență în analiza de gen; căutarea de aliați/parteneri/simpatizanți în organizații pertinente; sensibilizarea altor persoane sau grupuri care pot sprijini strategia egalității de gen; asigurarea consultării atît a femeilor, cît și a bărbaților: analiza nevoilor, a priorităților, a resurselor etc., metodologia utilizată pentru consultare fiind foarte importantă; consultarea cu experți locali în egalitatea de gen (instituții academice, ONG-uri, structuri guvernamentale etc.).

Așadar, GM cuprinde ideile, atitudinile sau activitățile caracteristice unei societăți normale/armonioase; este o etapă în care aceste idei, atitudini sau activități includ în mod uzual o perspectivă de gen și devin parte a gîndirii generale.

Pentru factorii de decizie, includerea dimensiunii de gen în strategii înseamnă să identifice în mod constant consecințele acestora asupra diverselor grupuri de femei și bărbați și să rezolve orice problemă apărută pe parcursul aplicării lor: să ia în considerare relațiile complexe dintre bărbați și femei, să înțeleagă circumstanțele în care aceștia acționează, să analizeze diferențele de gen și diversitatea acestora.

GM diferă de abordările precedente ale egalității de gen care au urmărit, în principal, aplicarea unor măsuri specifice în favoarea femeilor. Acestea sînt importante, dar nu pot remedia inegalitățile structurale din organizarea vieții profesionale și a vieții de familie, care impun constrîngeri asupra participării multor femei pe piața muncii și în viața publică.

De reținut că GM este complementară politicilor privind egalitatea de gen și că acestea sînt interdependente. În timp ce politicile privind egalitatea de gen sînt elaborate pentru a rezolva o problemă care rezultă dintr-o discriminare de gen sau dintr-un dezechilibru istoric (de ex., legislația anti-discriminare privind discriminarea de gen, relațiile dintre rase și remunerarea egală), GM este o strategie sistematică pentru introducerea egalității de gen în atenția generală, ca obiectiv permanent al politicilor publice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Barometrul de Gen 2006. Republica Moldova.* Rezultate și studii în baza sondajului de opinie, Ed. ARC, Ch., 2006.
2. *Buletin Informativ*, Centrul "Parteneriat pentru Dezvoltare", 1999-2002.
3. Grunberg, L., Ștefănescu, D. *Integrare versus separare. Ghid prietenos la gen,* Buc., 2004.
4. *Ghidul utilizatorului statisticilor de gen,* UNIFEM, Ch., 2008.
5. *Percepția fenomenului de discriminare de gen pe piața muncii din R. Moldova*. Rezultatele studiului-pilot, Centrul "Parteneriat pentru Dezvoltare", Ch., 2006.
6. *Proiectul Strategiei Naționale de asigurare a egalității de gen în R. Moldova pentru anii 2009-2015,* Ch., 2008.
7. Văileanu, C., *Gender Mainstreaming. Mic manual de integrare de gen în politici, programe și proiecte,* Ch., 2007.

Genosanaliza – o perspectivă de explorare a textului literar



Galina **FILIP**

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

Limba rămîne a fi elementul esențial al construirii comunicării umane, tezaurul spiritual al unui neam în timp, identitatea unui popor, dar şi a unei persoane. Însăşi existența noastră este marcată de „limbaj şi dialog" – proiectare a gîndului ce „se odihneşte" în cuvînt. "Nu doar felul în care gîndim, ci şi percepțiile noastre sînt influențate de limbă", menționa M.Vulcănescu în lucrarea "Dimensiunea românească a existenței". Am putea presupune că, la rîndul lor, cuvintele contemplă lumea, iar diferențele dintre sistemele lingvistice, în care sîntem crescuți şi formați, ne influențează şi ne definesc ființa. Astfel, se pare că limba maternă se face „vinovată" de modelarea perspectivei noastre asupra lumii, a perceperii şi chiar a „trăirii" ei; avea dreptate M. Eminescu: „e stăpîna noastră".

În "Cuvînt împreună despre rostirea românească", C. Noica ne îndeamnă să descoperim lumea uitată a cuvintelor limbii noastre, în care „s-au îngropat înțelesuri", căci această „amintire" poartă în sine însemnele unui „act de cultură" [3, p.7]. Referindu-se la „perechile cu destin ales" din spațiul vast al limbilor, principiul *masculin şi cel feminin,* autorul remarcă că acestea se regăsesc în toate limbile europene (*logos* şi *eros* – l. greacă, *animus* şi *anima* – l. latină), dar şi în cele orientale. Limba română este definită prin păstrarea „perechii absolute", *sinele şi sinea,* care „cuprind" tot ce e realitate, iar lumea se află într-un permanent „dialog al *sinelui* cu *sinea*" [idem, p. 18] care-i determină evoluția şi echilibrul printr-o necontenită căutare în adîncuri.

Studierea textului literar din perspectiva genului deschide oportunități inedite de explorare a „minelor de aur" ale limbii şi extragerea de noi semnificații. Într-un studiu al său, I. Petraş constată că „limba română este feminină", drept argument fiind invocată prezența dominantă a substantivelor feminine, care constituie „materia primă" a limbii şi exprimă lucrurile cele mai importante pentru om şi pentru existența sa (*viață, moarte, naştere, înțelepciune, onoare, frumusețe, bogăție, minte, prietenie, lumină, dragoste* etc.), accentuate de infinitivele lungi *(iubire*, *cugetare*, *cîntare*, *deşteptare*, *nemurire*, *visare*, *nemărginire*, *putere* etc.*),* plasate „în tihna substantivelor". „Jocul liber" de la un gen la altul al ambigenului (autoarea afirmă că limba română nu are genul neutru, ci îl defineşte ca ambigen – n.a.) cu personalitatea sa dublă conferă limbii noastre calități androgine, ale căror valențe nebănuite se ascund încă în umbra misterului. I. Petraş face o inedită analiză a lexicului pentru a demonstra că femininele au o pondere indiscutabilă în țesătura lingvistică şi constituie „apa vieții verbalizate", iar prin ambigen omul românesc, femeie sau bărbat, are acces liber la echilibru şi unitate. Aceste forme ale ambigenului nu se neutralizează, ci se potențează reciproc într-o armonie care împacă firesc „suflul masculinului" cu „argintul viu" al formelor feminine, oferindu-le şanse egale de afirmare.

Întru susținerea tezelor enunțate, cercetătoarea se retrage în spațiul literaturii şi aduce o nouă perspectivă de abordare a textului prin prisma *genosanalizei,* care se alătură multiplelor oportunități de receptare a operelor literare şi oferă noi valențe de explorare a acestora. „*Genosanaliza* este – poate fi o analiză paralelă, complementară, de verificare" [4, p. 100], care nu are intenția „de a micşora rolul vreunui element din instrumentarul poetic", ci, dimpotrivă, de a-l potența în contextul dat. Gaston Bachelard menționa că analiza unei pagini literare prin *genosanaliză* poate ordona bucuriile simple ale vorbirii. În acelaşi timp, ea împrumută din „mecanismele hipnozei", consideră I. Petraş, deoarece depăşeşte inhibițiile, pătrunde dincolo de versul finit pînă la cuvintele care se cheamă şi se rînduiesc după legile unei autonomii secrete. Totodată, *genosanalizele* realizate de I. Petraş pe texte din creația poeților români (M. Eminescu, V. Alecsandri, G. Coşbuc, A. Macedonski, G. Bacovia, I. Barbu, L. Blaga, N. Stănescu etc.) evidențiază influența benefică a „presiunii" genului asupra imaginii poetice şi semnificațiile noi care le conferă acesteia. Nici proza, nici critica literară nu se pot „eschiva" de la această analiză şi autoarea o face într-un stil elegant, în care miracolul descoperirii unor orizonturi intangibile, dar sesizabile prin puterea de atracție a cuvintelor devine o cale spre cunoaşterea unor „adevăruri adînci". Scopul pledoariei autoarei este de a ne convinge că *feminitatea limbii române* poate fi un spațiu de „reconciliere" a femininului şi masculinului, căci, odată acceptată, ne-ar înlesni înțelegerea prejudecăților şi a stereotipurilor de gen care ne marchează existența şi, poate, abolirea lor ar fi „mai puțin traumatizantă".

Tatonări

Opera literară, avînd o structură deschisă, se pretează

multiplelor interpretări: „limitele" acestora nu sînt prestabilite, ci, dimpotrivă, se lasă spațiu pentru descoperirea de noi semnificații şi valori. Receptarea textului literar este un prilej de stimulare şi a capacităților interpretative ale elevilor/elevelor, oferindu-le libertatea de a-şi dezvălui reacțiile emoționale şi reflexive în contact direct cu opera artistică. De aceea, perspectiva de abordare a textului literar, elaborată de I. Petraş şi aplicată la orele de limba şi literatura română, reprezintă o tatonare în *genosanalize,* desigur, fără a fi neglijate şi celelalte, devenite canonice.

În cadrul studiului poeziei eminesciene "Lacul", la etapa de *realizare a sensului*, elevii/elevele au lucrat în 5 echipe, în baza tehnicii ***Graficul conceptual***, avînd ca puncte de reper: a) identificarea substantivelor; b) determinarea genului şi a numărului acestora; c) ocurența substantivelor feminine şi masculine în raport cu starea eului liric; e) formularea de concluzii (2-3 enunțuri); f) prezentarea produsului. După completarea graficului comun de pe tablă, cîte o strofă de către fiecare echipă, s-a obținut următoarea imagine a grupului nominal din text:

Nr. de ord. al catrenelor	**Substantive masculine**	**Substantive feminine**	**Substantive neutre**	
			Nr. singular (masculine)	**Nr. plural (feminine)**
I.	*nuferi*	*barcă*	*lac*	*cercuri*
II.		*trestii*	*piept*	*maluri*
III.		*luntrea, ape, mînă, cîrma, lopețile*	*glas*	
IV.		*lumina, lune, trestii, apă*	*farmec, vîntu*	
V.	*nufăr*	*flori*	*lacul*	
În total	2 8	12 14	6	2

Iată cîteva dintre concluziile trase de echipe:

– În prima strofă substantivele sînt plasate simetric după gen şi număr, ceea ce conferă un echilibru, reflectat şi în descrierea cadrului natural. Aceeaşi stare de armonie o trăieşte şi eroul liric, care este încîntat de frumusețea naturii şi se lasă furat de amintiri… Numai un asemenea cadru armonios poate da naştere sentimentului de dragoste.
– Strofa a doua este lipsită doar de un substantiv la masculin, situație ce creează dezechilibru şi în starea eroului liric care se desprinde de realitate şi îşi țese imaginar visul de dragoste. Aceste clipe frumoase de iubire, trăite virtual alături de ființa dragă, îl determină pe tînărul îndrăgostit să plutească pe aripile visului şi să aibă certitudinea împlinirii lui.
– Substantivele feminine domină în catrenul al treilea prin număr (5), cele masculine lipsesc, fiind susținute doar de vocabula „glas" (genul neutru). Abundența lexemelor la feminin denotă cufundarea onirică a eroului liric, obsedat de sentimentul de iubire şi materializat prin acțiuni concrete, gesturi, ce trădează dorința de împlinire, de restabilire a echilibrului interior.

Elaborînd rețeaua nominală în baza gramemelor de gen, analiza stilistică s-a realizat în tehnica ***Jurnalul dublu***. Concomitent cu recitirea integrală a textului, elevii/elevele au făcut, individual, notițe în coloana din stînga paginii, iar în cea din dreapta – comentarii, respectînd parametrii: selectarea conceptului din graficul conceptual; stabilirea conexiunilor semantice, a relațiilor de gen; raportarea la contextul ideatic; comentarii; prezentare.

Discuția comentariilor în cadrul grupului a fost urmată de o prezentare în plen. Cîteva secvențe din comentariile prezentate sînt redate în tabel:

Concepte, conexiuni semantice, raportări la context	**Comentarii, reacții personale la cele citite**
Dominanta feminină (14 cuvinte)	*"Numărul substantivelor de genul feminin din întreaga țesătură a textului liric este mai mare decît al celor masculine (12 față de 1-2 masculine; acelaşi raport se menține dacă le adăugăm şi pe cele neutre:14 feminine şi 8 masculine), deci dominanta este feminină. Acest fapt deschide perspectiva feminină de contemplare a lumii, însă într-o inerentă armonie cu masculinul."* ***"Ea** e doar rodul imaginației eului liric, al dragostei neîmplinite, dar prezența sa se simte totuşi prin utilizarea preponderentă a substantivelor feminine, ale căror reverberații refac chipul iubitei."* *"Eroul liric este cel care domină prin exprimarea directă a sentimentelor şi a stărilor pe care le trăieşte (aşteptare, singurătate, împlinire prin iubire, frustrare, regret). În toate însă există o armonie şi limba menține acest echilibru, restabilindu-l indirect, la nivel lexical, prin utilizarea substantivelor la feminin în raport cu perspectiva masculină la nivel ideatic. "*

Prezența masculinului *nuferi, nufăr*	*"Faptul că masculinul este prezentat printr-un singur cuvînt „nuferi", preluat în ultima strofă prin forma de singular „nufăr", evidențiază starea de singurătate şi tristețe a eului liric, dacă alături nu se află **Ea**, unica, cea care ar putea să-i aducă în suflet armonia iubirii împlinite."* *"Acest cuvînt, „prin culoarea sa galbenă", anticipează o posibilă despărțire între îndrăgostiți sau destrămarea visului de iubire al eroului liric… Viabilitatea sentimentului de dragoste este într-o strînsă dependență de ambii."* *"Frecvența masculinului (nuferi, nufăr), în primul şi în ultimul catren, confirmă construcția inelară a poeziei, care se închide la fel ca sufletul rănit din dragoste al eului liric… Acest cuvînt-nucleu atrage prin semnificațiile sale celelalte lexeme feminine."*
Interacțiunea masculin-feminin	*"Prezența femininului şi a masculinului în versurile fiecărei strofe constituie un element al simetriei poeziei, dar şi al echilibrului interior, care este într-o permanentă căutare prin dragoste a sinelui – un principiu universal."* *"Relația dintre feminin şi masculin, care sînt într-o permanentă interacțiune, este armonioasă, lipsită de agresivitate, în pofida durerii provocate..."* *"În text este prezent **El.** Personajului feminin nu i se oferă posibilitatea de a se exprima, fiind redus la tăcere. Doar **El** este cel care îi atribuie **Ei** o identitate, o întruchipare a eternului feminin… Deşi **El** îşi imaginează/îşi aminteşte clipele fericite petrecute alături de iubita sa, decizia de a veni sau nu o ia totuşi **Ea**, de aceea femininul domină prin cuvinte, fiind evidențiat şi de scrierea cu majusculă – **Ea**."*
Emoțiile, sentimentele trăite la lectura poeziei	*„Sincer, m-am simțit frustrată, mai ales cînd am citit poezia prima dată, deoarece, se pare, doar fata este vinovată că această dragoste nu a reuşit să prindă viață. Analizînd însă textul, am descoperit frumusețea naturii şi a dragostei, care m-au făcut să-l înțeleg mai bine şi să-mi placă."* *„Mi-a plăcut mai puțin această poezie, deoarece ne arată că băieții suferă. De obicei, fetele reacționează astfel, atunci cînd sînt respinse. Un băiat trebuie să fie puternic şi rezistent, chiar şi în fața dragostei."* *„Textul mi-a arătat interiorul ascuns al eroului liric, m-a făcut să-mi dau seama cît de uşor e să răneşti pe cineva din dragoste, nu contează: fată sau băiat."* *„Eroul liric este o fire romantică ce visează la o ființă care să-l iubească. Acest lucru şi-l doresc toți, dar mulți, chiar dacă suferă, se tem să nu se facă de rîs şi preferă să tacă, să-şi ascundă sentimentele."*

Comentariile elevelor/elevilor au scos în lumină valențele genuriale ale limbii, a cărei dominantă feminină la nivel cantitativ, lexical şi gramatical nu are efect discriminatoriu, ci păstrează alături formele masculine, creînd simetrii. Armonizarea interioară adusă la suprafață prin cuvînt este în discordanță cu diferențele, stereotipurile de gen transmise deja adolescenților/adolescentelor; aceste scheme mentale observăm că „funcționează".

Ar fi eronat să se creadă că *genosanalizele* în baza textului literar se reduc doar la constatarea gramemelor de gen, de aceea se impune şi evidențierea altor aspecte (modele de feminitate şi masculinitate, valori promovate, limbaj, caracterizarea personajelor feminine/masculine raportate la contextul cultural, istoric, social), inclusiv definirea termenului *gen*.

Pentru a evita confuziile, sînt inerente unele precizări ale lexemului *gen* care, conform DEX-ului, are şi sensul de „categorie gramaticală bazată pe distincția dintre obiecte şi ființe, precum şi dintre ființele de sex masculin şi feminin", din distincția biologică, de sex a individului uman; femeie-bărbat. În afară de acest strat biologic, socioculturalul i-a atribuit roluri, norme construite în timp şi variabile în funcție de perioada istorică, de contextul social care determină calitățile psihologice, comportamentele şi activitățile femeilor şi ale bărbaților. De aceea, studiile definesc noțiunea de *gen* ca „noțiune politică", ca roluri sociale care nu se suprapun celor lingvistice, ci se includ „într-un set coerent de opinii despre ceea ce constituie feminin şi masculin" [1, p. 310]. În acelaşi timp, fiind construit social, respectivul concept este relativ din perspectivă culturală, deoarece se află într-o permanentă modificare: ceea ce într-un context era definit ca masculin devine feminin sau, în general, iese din această definire a masculinului şi femininului. Totodată, literatura reprezintă un fenomen spiritual şi contribuie la modelarea „ființei sociale" prin valorile estetice, morale, intelectuale ale feminității şi ale masculinității promovate legitimînd, concomitent, rolurile şi relațiile de gen, dar şi diferențele, inegalitățile, stereotipurile de gen prezente în societatea dată. Prin diversitatea conținuturilor artistice, literatura valorifică modele de feminitate şi masculinitate. De aceea, analiza textului literar din perspectiva de gen scoate în evidență atît potențialități de gen, cît şi modele anacronice, dominate de androcentrism, sexism şi chiar misoginism, care nu pot fi perpetuate în sec. XXI, cînd promovarea valorilor democratice, bazate pe egalități de şanse pentru ambele genuri, a devenit un deziderat al societății moderne. Desigur, implementarea dimensiunii

de gen nu ar trebui percepută ca un „atentat" la valoarea artistică a textului literar care, incontestabil, este primordială în studiul literaturii, dar şi invizibilitatea ei este în detrimentul elevului/ei, pe care îl/o îndepărtăm de lumea ficțiunii artistice în care nu-şi regăseşte identitatea de gen. „Infuzarea" educației de gen în conținuturile existente ar contribui la îmbunătățirea demersului educațional autohton, la promovarea valorilor şi modelelor de gen bazate pe echitate şi parteneriat.

În studiul "Modele şi valori de gen în învățământul public din R. Moldova" se menționează că autorii textelor literare din manuale sînt preponderent bărbați. Introducerea lucrărilor de valoare scrise de femei ar oferi elevelor/elevilor posibilitatea să cunoască o altă perspectivă asupra lumii, alte modalități de soluționare a problemelor. Totodată, multe dintre texte sînt anacronice, ne prezintă o realitate în care valorile prezentului, ale exprimării masculinității şi feminității sînt marginalizate. De aceea, o analiză atentă a textelor incluse în manualele şcolare ar evita transmiterea unor mesaje încărcate cu stereotipuri de gen, inegalități şi diferențe genuriale.

Pornind de la acest deziderat, o oportunitate ar fi studiul operelor literare care se pretează genosanalizei, determinînd nucleul lor valoric, potențialitățile de gen, modelele de gen promovate în raport cu contextul istoric, cultural reflectat. Iată cîteva texte:

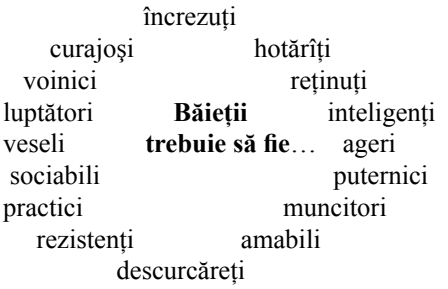
*Limba şi literatura română, cl. X: "*Moromeții" de M.Preda*,* partea II, cap. VII; "Baltagul" de M.Sadoveanu, "Pentru un album" de D. Țepeneag sau "Logodna" de D. Vighi*, "*Epopeea spațială" de I. Groşan*,* "Frumoasa fără corp" de G.Crăciun etc.;

Literatura română, *cl. XI*: "Romeo şi Julieta" de W. Shakespeare, "Cidul" de P. Corneille, Scrisoarea XXXVIII, "La Smirna" de Montesquieu, "Floare albastră" de M.Eminescu etc.;

Literatura română, cl. XII: "S-a dus amorul" de M. Eminescu, "Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război" de C. Petrescu etc. Evident, un rol important îi revine profesorului, care urmează să organizeze demersul didactic astfel încît să faciliteze interpretarea textului literar din perspectiva de gen, să formuleze sarcini evitînd un limbaj cu elemente de sexism, deoarece nu le putem pretinde elevilor/elevelor să facă opțiuni dacă nu le oferim posibilități reale de alegere, nealterate de clişee sau idei preconcepute.

Pentru exemplificare, vom face referință la Scrisoarea XXXVIII, "La Smirna" de Montesquieu (cl. XI) şi "Logodna" de D. Vighi (cl. X). La etapa *evocare,* celor 2 grupuri formate li s-a propus să lucreze în tehnica ***Grafitti***, continuînd enunțurile de pe cele 2 postere (*Băieții/bărbații trebuie să fie…/Fetele/femeile trebuie să fie…*).

După un schimb de postere, acestea, completate, au revenit în grupurile inițiale, elevele/elevii discutînd şi sintetizînd informațiile acumulate şi prezentîndu-le. Iată cîteva aspecte generale ale modelelor de masculinitate şi de feminitate identificate:





Astfel, opțiunile elevilor/elevelor s-au conturat, pornind de la experiența socială acumulată, în care rolurile de gen sînt departajate: băieții sînt activi şi orientați spre sfera socială, iar fetele sînt mai pasive, lor fiindu-le rezervat prioritar spațiul domestic.

Prezentările au fost însoțite de întrebări, care au provocat discuții aprinse şi au demonstrat perpetuarea unor stereotipuri de gen tradiționale, susținute şi promovate inclusiv de şcoală. De asemenea, s-a relevat prin comparație rolul femeilor în spațiul european şi în cel asiatic, arătîndu-se deosebirile şi asemănările între aceste culturi, dar şi schimbările care se produc.

La etapa de *realizare a sensului,* elevii au citit Scrisoarea XXXVIII, "La Smirna" de Montesquieu şi au discutat despre problemele abordate. A trezit interes problema libertății femeilor în viziunea europenilor şi a asiaticilor. Textul însuşi lansează idei discriminatorii la adresa femeilor, uneori cu o tentă de misoginism (de ex.: „…cînd sîntem nefericiți în calitate de soți, găsim întotdeauna mijlocul de a ne despăgubi în calitate de amanți. Pentru ca un bărbat să se poată plînge pe drept de necredința soției, ar trebui să nu existe pe lume decît trei persoane; dar ar fi chit dacă ar exista patru"). De aceea, tratarea acestor modele ca reflecție a unei perioade istorice, a unei culturi şi a intenției

autorului de a le critica ar putea fi o oportunitate de interpretare. Ulterior, în baza tehnicii ***Pînza discuției*** elevii au completat fișa-grilă cu întrebarea: *Băieții/bărbații sînt superiori fetelor/femeilor?* În timpul dezbaterii ambele echipe au adus argumente convingătoare, ancorate în contemporaneitate. Dacă inițial majoritatea băieților și fetelor considerau dominarea masculină o legitate acceptată, susținută în text și de cuvintele profetului: „…ei au avantajul de a sta cu o treaptă mai sus", atunci la finele discuției unii și-au schimbat părerea. O dovadă ar fi și eseul redactat la faza *reflecției,* pornind de la enunțul: *„În societatea noastră relațiile de gen sînt…"*. Iată cîteva secvențe: *„În societatea noastră relațiile de gen nu se bazează pe egalitate în drepturi. Există legi nescrise care separă aceste două lumi: bărbați și femei, dar, în același timp, iubirea îi apropie…"; „…e o luptă care își are începuturile de la Adam și Eva, alternînd între matriarhat și patriarhat. Lucrurile se vor schimba spre bine. Poate am înțeles acest lucru? Doar atunci cînd ambele părți vor depune armele și vor construi împreună relații bazate pe respect și dragoste"*.

Textul "Logodna" de D. Vighi prezintă o realitate cotidiană în care personajele apar, mai degrabă, ca "antieroi" și sînt preocupate de probleme mărunte, asumîndu-și, totodată, diferite roluri sociale: contabil, elev, învățător etc. O caracteristică a stilului autorului este prezentarea spațiului domestic și a rolurilor asumate de eroi. Astfel, personajului masculin i se atribuie un caracter dominant; deși lipsit de o identitate certă, are totuși un statut social – „contabil", celelalte personaje fiind definite doar în raport cu el, capul familiei: „nevasta/soția contabilului", „feciorul contabilului". Modelul masculin, conturat de „eroul principal", denotă "activism" și în spațiul casnic, manifestat printr-o agitație excesivă, în schimb în ospeție e amabil, fotografiază, spune toasturi, dă sfaturi, feciorul preluînd acest model neschimbat. Mamei, care reprezintă modelul feminin, i se atribuie un rol secundar, ea fiind preocupată de menaj, de educația feciorului. Nu întîmplător, și în ospeție se plimbă pe lîngă straturile de zarzavat.

Doar o caracteristică este evidențiată în mod deosebit de autor: „NEVASTA CONTABILULUI SE PARFUMEAZĂ", preocupare considerată esențială pentru femei, iar majusculele intensifică această latură în raport cu pregătirea bucatelor, dîndu-i și o tentă ironică.

Din perspectiva de gen, rolurile sînt prezentate separat, personajele nu interacționează, de aceea segregările de gen subliniază stereotipizarea modelelor de gen promovate. Astfel, interpretarea textului din perspectiva de gen, determinarea dezechilibrelor și lansarea de soluții ar fi un prilej de promovare a unor relații de gen echitabile și de parteneriat. Promovarea conceptului de egalitate de gen în manuale ar oferi modele diversificate de feminitate și masculinitate, contribuind la eliminarea unor stereotipuri, iar formarea competențelor de gen la eleve/elevi ar înlătura barierele care persistă, ar evita scepticismul și rigiditatea acelora care subestimează valoarea femininului.

Femeia „ar fi o plantă crescută atît de mult timp în spatele gratiilor, încît a continuat să crească în același fel, chiar după ce unele gratii dispăruseră", remarcă Gloria Steinem. În acest proces de surmontare a „gratiilor" prezente încă în realitatea noastră, inclusiv în spațiul educațional, cadrului didactic îi revine un rol important.

REFERINȚE BIBLIGRAFICE:

1. Dragomir, O., Miroiu, M. (ed.), *Lexicon feminist*, Iași, Ed. Polirom, 2002.
2. Miroiu, M., *Neprețuitele femei. Publicistică feministă,* Iași, Ed. Polirom, 2006.
3. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Buc., 1987.
4. Petraș, I., *Feminitatea limbii române. Genosanalize,* Cluj-Napoca, 2002.
5. Stănculescu, E., *Psihologia educației – de la teorie la practică,* Buc., 2008.
6. Steinem, G., *Revoluția interioară. Cartea respectului de sine,* Iași, Ed. Polirom, 2001.
7. Ștefănescu, D.-O. ș.a., *Modele și valori de gen în învățămîntul public din R.Moldova*, Ch., 2005.

Despre educaţia prin simboluri



Silviu **ANDRIEŞ-TABAC**

Academia de Ştiinţe a Moldovei

Gîndirea simbolică a omului se formează din fragedă copilărie. Copilul absoarbe simbolurile pe care i le transmit părinţii şi bunicii, fraţii şi surorile, prietenii şi colegii, educatorii şi profesorii, fiecare om cu care individul intră în contact. Gîndirea simbolică, mitică, bazată pe arhetipuri culturale şi o mentalitate arhaică, nu va fi depăşită atîta timp cît omul va fi crescut de şi printre oameni. Condiţia umană presupune însuşirea naturală a unei astfel de gîndiri, crearea unui respect conştient şi subconştient faţă de simbolurile absorbite prin comunicare, revenirea şi apelarea constantă la simbolurile şi miturile formatoare pentru personalitatea individului. Societatea, ca o colectivitate de indivizi cu gîndire simbolică personală, moşteneşte aceleaşi simboluri şi mituri pe care le poartă indivizii ce o creează şi îşi constituie o gîndire simbolică colectivă care să o ajute la buna sa organizare.

Pînă la şcolarizare, educaţia simbolică se rezumă la deprinderea semnelor, gesturilor şi emblemelor, care să-l ajute pe copil la orientarea în viaţa cotidiană, la realizarea dorinţelor şi necesităţilor elementare, la apărarea de pericolele mediului şi de cele cauzate de oameni. Învăţămîntul primar şi secundar însă urmăresc o educare superioară a personalităţii, care să-i permită copilului o socializare constructivă. Pe lîngă apelul la simbolurile ştiinţifice şi practice (matematice, fizice, chimice, literare, rutiere etc.), şcoala promovează şi simboluri civice, menite să educe un cetăţean loial, activ, patriot. În această sarcină, şcoala face uz de anumite simboluri istorice şi etnice, naţionale şi străine, de anumite valori universale, de lirica poetică şi muzica patriotică etc. Un loc de frunte îl ocupă facerea cunoscută a simbolurilor de stat: stemă, drapel, imn. Dar alături de aceste simboluri majore şi culminante, alte simboluri, de o arie de aplicare mult mai restrînsă, educă simţul apartenenţei la aceeaşi clasă, aceeaşi şcoală, acelaşi sat sau oraş – un simţ al micului patriotism, fără de care nu se poate edifica naţiunea. De prezenţa şi calitatea acestor mici simboluri de importanţă locală depinde gradul de percepere generală a simbolicii naţionale, politice, culturale, sportive etc. mari.

Printre simbolurile din învăţămînt un rol deosebit îl au stema, drapelul şi imnul şcolii, care prin valoarea intrinsecă şi prin impactul unificator reproduc la o scară redusă triada simbolică naţională. Mişcarea pentru o simbolică academică adecvată este nouă în R. Moldova, cuprinzînd mai întîi instituţiile învăţămîntului superior, a căror tradiţie simbolică îşi are originea în universităţile medievale occidentale[1]. Instituţiile învăţămîntului primar şi secundar fac abia primii paşi în această direcţie, situaţie ce poate fi uşor înţeleasă, dacă vom şti că dorinţa de identificare simbolică este manifestarea unei gîndiri simbolice mature la care se ajunge în timp. Pe de altă parte, lipsa unei vechi tradiţii şi insuficienţa de specialişti în domeniul ştiinţei şi artei heraldice sînt factori care nu facilitează penetrarea stemelor, drapelelor şi imnurilor calitative. Adeseori, o adunătură de simboluri banale, insignifiante pentru instituţia dată, asociate la întîmplare şi desenate stîngaci sînt declarate stemă, drapel sau emblemă a şcolii. Sau, cine nu a auzit la serbările şcolare din localităţile noastre rurale un „imn al satului”, bazat se pare pe o veche melodie despre oraşul Bucureşti, cu versurile: „Ixuleşti, Ixuleşti, Ixuleşti, Ixuleşti/ Satul meu iubit!/ Nu de ieri, nu de azi, nu de ieri, nu de azi/ Eu te-am îndrăgit!” şi despre care sătenii îţi vor spune cu toată convingerea cînd şi cine a scris şi interpretat pentru prima dată acest cîntec „original” în satul lor. Or, o vorbă populară ne atenţionează că nu

1 Vezi: S. Andrieş-Tabac, “Heraldica universitară în Republica Moldova”, în “Arta-2003”, Ch., 2003, p. 69-76.

tot ce zboară se şi mănîncă. Astfel, nu orice „pictogramă" este o stemă, nu orice bucată de pînză aninată de un băţ este un drapel şi nu orice lălăială entuziasmată poate fi citită drept imn[2]. Caracterul solemn şi adecvat al acestor simboluri se poate realiza numai ţinînd cont de anumiţi factori obiectivi, unii dintre care intenţionăm să-i elucidăm în cele ce urmează.

I. Heraldica (ştiinţa despre steme), vexilologia (ştiinţa despre drapele) şi imnologia (ştiinţa despre imnuri) sînt domenii de strictă cunoaştere şi specializare ştiinţifică şi artistică, încît diletanţii şi semidocţii nu se pot apropia de pătrunderea lor. Doar cunoaşterea perfectă a legităţilor ştiinţifice, a regulilor canonice, a tradiţiei şi a normelor naţionale în domeniu poate fi un punct de pornire pentru alegerea unor viitori autori de steme, drapele şi imnuri din rîndul specialiştilor. După cum o intervenţie chirurgicală nu poate fi operată decît de un chirurg, tot aşa o stemă nu poate fi concepută decît de un heraldist.

II. Autoritatea naţională care supraveghează simbolurile heraldice, vexilologice şi imnice publice în R. Moldova este Comisia Naţională de Heraldică, care activează pe lîngă Preşedintele Republicii din 4 decembrie 1995. Comisia stabileşte cadrul normativ naţional în domeniu, expertizează simbolurile publice şi pe cele calitative le înregistrează în Armorialul General al R. Moldova, un registru de stat special.

III. Pentru stemele şi drapelele instituţiilor de învăţămînt, Comisia Naţională de Heraldică a stabilit deja mai multe norme, printre care pot fi menţionate anumite forme şi decoruri exterioare ale scutului stemei şi pînzei drapelului care marchează locul ierarhic al instituţiei în sistemul învăţămîntului naţional; conceperea obligatorie a stemei şi drapelului în tandem; elaborarea drapelului în baza stemei; simbolizarea localităţii în care se află instituţia de învăţămînt şi altele. Astfel, conform ultimei norme citate, nu se poate purcede la elaborarea stemei şi drapelului unui liceu sătesc, de exemplu, înainte de înregistrarea în Armorialul General al R. Moldova a stemei şi drapelului satului însuşi.

IV. Compoziţia heraldică şi implicit cea vexilologică trebuie să opereze cu embleme individualizatoare clare pentru instituţia-beneficiar, şi nu cu embleme banale de duzină specifice oricărei instituţii de învăţămînt. Astfel, cartea, condeiul, făclia, eprubeta şi altele asemenea nu contribuie la identificarea individuală a posesorului şi, prin urmare, trebuie evitate. În acelaşi timp, repertoriul de piese şi mobile heraldice este destul de limitat „temporal": obiectele care nu existau în sec. XI-XVI sînt greu de adaptat sistemului, încît un calculator sau un telefon celular nu se vor înscrie în instrumentarul cu care operează heraldica. Manualele de heraldică şi vexilologie oferă şi alte condiţii de compoziţie, a căror cunoaştere este iminentă.

V. Simbolurile elaborate corect şi înregistrate în modul stabilit nu vor juca un rol activ dacă nu vor fi promovate după încheierea procedurilor de oficializare. Astfel, stema poate figura în sigiliile oficiale, pe antetul hîrtiilor oficiale, pe edificii şi în birouri de serviciu, săli de clasă, auditorii, pe bunurile mobile şi imobile, pe însemne uniformistice, pe medalii, insigne, diplome de onoare şi alte distincţii, pe diverse suvenire şi obiecte de protocol. Drapelul se arborează pe sediile instituţiei şi alte edificii care îi aparţin, poate fi folosit în cadrul unor manifestaţii ştiinţifice, sportive, culturale, festive, acţiuni oficiale, unde are loc şi intonarea imnului. Pentru implementarea simbolurilor se adoptă întotdeauna şi un regulament de utilizare.

* * *

În cele ce urmează vom prezenta stema şi drapelul Liceului Teoretic „Gheorghe Asachi" din mun. Chişinău, prima instituţie de învăţămînt secundar care şi-a elaborat şi înregistrat oficial în Armorialul General al R. Moldova stema şi drapelul.

Istoricul liceului[3]. La 8 martie 1864, în Chişinău, în casa Grunberg din str. Gubernskaia, a fost deschisă prima instituţie medie laică de învăţămînt destinat fetelor din familiile nobile din Basarabia. În primii ani, această şcoală a funcţionat ca una privată, cu durata studiilor de şapte ani, avînd-o ca directoare pe Liubov A. Beliugova (născută Uspenskaia), şi se numea *Gimnaziul de fete nr. 1*. Începînd cu anul 1870, instituţia este reformată în *Liceul public de fete nr. 1*, cu şapte clase de bază şi două pregătitoare, şi, pe parcursul anilor, va arenda diferite clădiri, una dintre adrese fiind casa negustorului Şmakov din str. Moscovskaia (azi – bd. Ştefan cel Mare şi Sfînt). De la 1 iulie 1871 se transformă în *Liceul de fete nr. 1 al Zemstvei*, cu opt clase. În 1882, Zemstva construieşte un local propriu, cu două niveluri, care s-a păstrat pînă în zilele noastre (str. Bucureşti, colţ cu str. Puşkin).

În 1895, prin ctitorirea nobililor Teodor şi Eufrosinia Krupenski şi contribuţia arhitectului Alexandru Bernardazzi, s-a construit capela liceului, sfinţită abia în 1922 cu hramul Sf. Mucenic Teodor Tiron, astăzi biserica Sf.Cuvioasă Teodora de la Sihla (între anii 1895 şi 1922, în cadrul liceului a funcţionat o altă capelă, cu hramul Sf. Nicolae, a cărei încăpere din 1922 funcţionează ca sală de festivităţi).

2 Vezi: S. Andrieş-Tabac, "Simbolurile naţionale din estul Europei, Partea I. Noţiuni teoretice", în "Cursuri la masterat în domeniul studiilor sud-est europene", USM, Catedra UNESCO de Studii Sud-Est Europene, vol. 3; V. Pâslariuc, M. Cerchez, S. Andrieş-Tabac, "Europa de Sud-Est: elite locale, spiritualitate şi simboluri naţionale", Ch., USM, 2009, p. 106-173.

3 Istoricul liceului a fost rezumat după: L. Argint, "Pagini din istoria Gimnaziului nr. 1 de fete din Chişinău", în "Destin Românesc", I (XII), 2006, nr. 3-4, p. 123-134, precum şi alte materiale oferite de conducerea liceului. Aducem mulţumiri doamnei dr. L. Argint pentru sprijinul oferit la redactarea acestui rezumat.

După o pauză de un an (1917-1918), în octombrie 1918, odată cu naţionalizarea învăţământului, *Liceul nr.1 de fete* al Zemstvei este redeschis, păstrînd temporar aceeaşi denumire şi parţial, în clasele superioare, limba de predare rusă (pînă în 1921). Liceul a rămas în aceeaşi clădire, dar adresa sa era str. Regele Carol I, nr. 24. După desfiinţarea Zemstvelor din Basarabia, începînd cu 1920 a obţinut denumirea de *Liceul de fete „Regina Maria" din oraşul Chişinău*, sub care a activat pînă în 1944, cu o pauză în anul de ocupaţie sovietică 1940-1941, editînd şi un anuar. După retragerea trupelor sovietice în 1941, liceul a fost redeschis în fostul local[4] din 1942 acordîndu-i-se profilul comercial/industrial. În aprilie-august 1943 este evacuat la Craiova în localul *Liceului comercial de băieţi „Gh. Ghiţu*".

După reevacuarea forţată, *Liceul comercial de fete „Regina Maria"* este desfiinţat, iar în localul lui, din 1944, se deschide *Şcoala medie moldovenească de fete nr. 1*.

În 1953, aceasta şi Şcoala nr. 4 de băieţi se unesc într-o şcoală mixtă, *Şcoala medie moldovenească nr. 1*, care din 1954 primeşte numele lui Grigore Cotovschi. Din 1960, prin ordinul Ministerului Învăţământului, aici a fost introdusă studierea aprofundată a limbii franceze. În anul 1974 a fost dat în exploatare noul bloc al şcolii, alături de construcţia veche, cu care a fost unit printr-un coridor. În vechiul lăcaş au rămas clasele primare, iar o parte din săli, pînă la 1989, erau ocupate de Palatul Pionierilor din Chişinău.

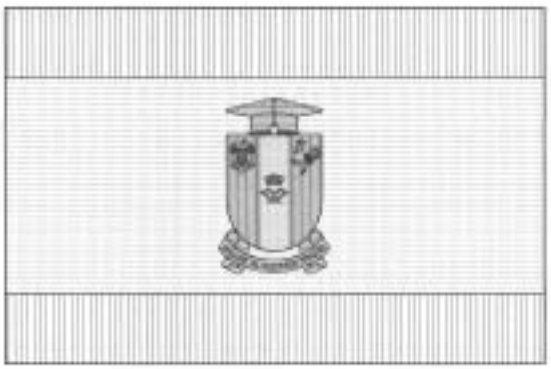
În baza hotărîrii Guvernului nr. 484 din 26 decembrie 1990 şi a ordinului Ministerului Ştiinţei şi Învăţământului nr. 18 din 23 ianuarie 1991, Şcoala medie moldovenească de cultură generală nr. 1 cu studierea aprofundată a limbii franceze şi Gimnaziul nr. 1 au fost reorganizate în *Liceul moldo-francez „Gheorghe Asachi"*. Odată cu introducerea limbii române ca limbă de predare în şcoli devine *Liceul român-francez „Gheorghe Asachi"*, iar în 2006 este reorganizat în *Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi" din mun. Chişinău.*

Iniţiativa creării stemei şi drapelului Liceului aparţine Consiliului profesoral în frunte cu directorul Boris Volosatîi şi pictorului Iurie Caminschi. Liceul folosise un însemn vexilar elaborat pe la începutul anilor 1990, dar pentru că acesta nu întrunea calităţile necesare, a fost abandonat. Noile proiecte de stemă şi drapel, elaborate de subsemnatul şi pictorul Iurie Caminschi, au fost aprobate în şedinţa Consiliului profesoral al Liceului din 9 februarie 2009 şi în şedinţa Comisiei Naţionale de Heraldică din 11 februarie 2009.

Stema reprezintă: pe roşu, un pal de aur, flancat în capul scutului la dextra de o acvilă heraldică conturnată, iar la senestra de un cocoş, ambele de acelaşi metal, şi încărcat cu litera *„M"*, roşie, surmontată de o coroană regală, de aceeaşi culoare; scutul este timbrat de un beret universitar albastru, cu ciucure de aur; deviza, cu litere de aur pe o panglică albastră: *Salus in virtute decu*s (*Mîntuirea în virtute este o podoabă/o onoare*) sau, după Sorin Iftimi, *Mîntuirea e în virtute, demnitate şi onoare!* (fig. 1).



Drapelul, elaborat în baza stemei, reprezintă o pînză dreptunghiulară (2:3), împărţită orizontal în 3 brîie (1:3:1) roşu-galben-roşu, brîul galben avînd în centru stema liceului (fig. 2).



Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi" din Chişinău are şi un imn, dar acesta încă nu a fost oficializat în modul stabilit.

Cele două însemne – heraldic şi vexilar – au următoarea explicaţie.

Emblema principală a stemei liceului este *palul* – o piesă heraldică onorabilă de prim ordin, care în limbaj de specialitate sugerează, în acest blazon, cifra 1, cea care a figurat în denumirea instituţiei în anii 1870-1917 şi 1944-1991, determinînd întîietatea respectivei şcoli în mai multe domenii.

4 Adresele din 1941: str. I. Brătianu, nr. 64 (1.09.1941, 1943-1944); str. Regele Ferdinand, nr. 115 (16.09.1941).

Litera „*M*” stilizată şi surmontată de o coroană regală reprezintă cifra regală a reginei Maria[5], cifră care a figurat şi pe Ordinul *Crucea Regina Maria*, instituit în 1917[6]. Ea marchează denumirea liceului din anii interbelici şi din 1941-1943.

Culoarea roşie a cîmpului scutului, în calitate de culoare feminină, arată în această stemă că instituţia, de la înfiinţarea ei în 1864, a fost concepută pentru învăţămîntul de fete şi aşa a rămas pînă la 1953. Este culoarea supremă heraldică şi mai semnifică curajul, sîngele, focul, jertfa, dorinţa de a-ţi servi patria.

Acvila heraldică care flanchează palul din dextra este preluată din stema mun. Chişinău[7] şi semnifică faptul că Liceul se află în acest oraş. Acvila este conturnată în semn de curtoazie faţă de celelalte elemente ale compoziţiei heraldice.

Cocoşul care flanchează palul din senestra nu este altul decît cocoşul galic menit să simbolizeze studierea aprofundată a limbii franceze în liceu. Acest simbol naţional francez foarte îndrăgit, datînd din epoca romană, îşi datorează cariera faptului că acelaşi cuvînt latin *gallus* desemna şi cocoşul, şi locuitorii Galiei[8].

Aurul piesei şi mobilelor heraldice se datorează anumitor condiţii tehnice heraldice. În heraldică aurul simbolizează şi inteligenţa, prestigiul, virtutea, grandoarea, lumina solară[9].

Scutul este timbrat de un *beret universitar*, numit şi tocă, – unul din cele patru (alături de catedră, cartea deschisă şi inelul de aur) însemne ale funcţiei de profesor în evul mediu[10], astăzi utilizat numai în cadrul unor ceremonii universitare oficiale, atît de profesori, cît şi de studenţi. De obicei, beretul pentru universitari era de culoare neagră[11], culoare păstrată în R. Moldova pentru instituţiile de învăţămînt superior. Culoarea albastră a beretului şi ciucurele de aur arată poziţia Liceului în ierarhia instituţiilor de învăţămînt din R. Moldova ca instituţie de învăţămînt secundar, general şi profesional, cu asigurarea studiilor medii complete, finalizate cu diplomă de bacalaureat[12].

Deviza, cu litere de aur pe o panglică albastră: *Salus in virtute decus* este preluată din stema lui Gh. Asachi[13], avînd deci legătură cu marele erudit român şi exprimînd crezul corpului profesoral şi al absolvenţilor liceului.

Stema personală a lui Gh. Asachi[14] s-a conservat într-un singur exemplar, pe o amprentă sigilară în ceară roşie, destul de ştearsă şi ilizibilă, care se păstrează azi la Arhivele Naţionale din Iaşi[15]. Acesta a fost semnalat de arhiviştii ieşeni în 1973[16] şi publicată cu explicaţii de heraldistul Sorin Iftimi în 2008[17].

Stema (fig. 3) reprezintă un scut rectangular cu vîrful în acoladă jumătate-despicat şi tăiat.



În prima partiţiune este reprezentată o liră însoţită de două stele, care ar putea simboliza, după Sorin Iftimi, la modul generic, preocupările artistice ale posesorului (poet, dramaturg, pictor, arhitect). După heraldistul Tudor-Radu Tiron, citat de Sorin Iftimi, această compoziţie ar putea fi citită ca un herb polonez cu o potcoavă însoţită de două stele, dat fiind faptul că tatăl lui Gh. Asachi venea din Galiţia. Într-adevăr, mai multe herburi poloneze au potcoava ca mobilă principală, cele mai apropiate de compoziţia asachiană fiind herburile Jastrzębiec (pe albastru, o potcoavă cu coarnele în sus, înconjurînd o cruce labată, ambele de aur) şi Podkowa (pe albastru, o

5 “Enciclopedia României”, vol. I, Buc., 1938, pl. color [I].

6 C. Flondor, C. Moisil, “Decoraţiunile româneşti”, în “Enciclopedia României”, vol. I, Buc., 1938, p. 89; Şt. Catone, N. Şerbănescu, D. Bedivan, “România. Decoraţii. 1859-1991”, Buc., 1992, p. 18, pl. VIII, fig. 15; I. Safta, J. Rotaru, T. Velter, F. Marinescu, “Decoraţii româneşti de război. 1860-1917”, Buc., Ed. Universitaria, 1993, p.75-78.

7 S. Andrieş-Tabac, “Heraldica Chişinăului: trecut şi viitor”, în “Pergament. Anuarul arhivelor Republicii Moldova”, I (1998), Ch., 1999, p. 109-126: il.; Idem, “Simbolurile Chişinăului”, în “Cugetul”, Ch., 2000, nr. 3, p. 8-22 + 9 fig. col. pe coperta 2; Idem, “Simbolurile mun. Chişinău”, în “Limba Română”, Ch., 2003, nr. 4-5, aprilie-mai, p. 33-38.

8 M. Pastoureau, “Les emblèmes de la France”, Paris, Bonneton, 1988, p. 62-83.

9 O. Neubecker, «Le grand livre de l’Héraldique. L’histoire, l’art et la science du blason», édition Bordas, 1995, p. 86.

10 J. Le Goff, “Intelectualii în Evul mediu”, Buc., Ed. Meridiane, 1994, p. 94.

11 Г. Вейс, “История цивилизации. Новое время. XIV-XIX вв.”, том. III, Москва, Ексмо-Пресс, 1998, с. 103.

12 S. Andrieş-Tabac, “Heraldica universitară...”.

13 S. Iftimi, “Iaşii. Simbolurile unui oraş simbol”, Iaşi, Ed. Trinitas, 2008, p. 181-183.

14 Aducem mulţumiri şi pe această cale heraldiştilor T.-R.Tiron şi S. Iftimi pentru ajutorul frăţesc acordat la depistarea stemei Asachi.

15 “Arhivele Naţionale Iaşi”, Colecţia “Documente”, 551/63.

16 “Documente”, ediţie, note şi glosar de Gh. Ungureanu, D. Ivănescu, V. Isac, Buc., Ed. Minerva, 1973, p. 69.

17 S. Iftimi, op. cit., loc. cit.

potcoavă de argint cu coarnele în jos)[18] şi nu este exclus ca Gh. Asachi să fi conceput primul cartier al stemei sale printr-o derivare din unul din aceste herburi. Dar nici ipoteza cu semnificarea preocupărilor sale artistice nu poate fi exclusă, atîta timp cît nu ştim calea pe care a mers Asachi, un om care nu a fost deloc străin de heraldică.

În cartierul al doilea apare un obiect rotund, citit de arhiviştii ieşeni, la 1973, ca trei cercuri concentrice – o figură heraldică cunoscută. Tudor-Radu Tiron a propus însă citirea acestei mobile şterse ca un glob pămîntesc care să simbolizeze preocupările lui Asachi în domeniul ştiinţelor exacte.

În partiţiunea a treia este reprezentat un leu trecînd şi ţinînd în laba dreaptă anterioară o sabie, o cruce şi o ramură de palmier (sau o pană, un spic etc.). Acesta putea fi inspirat de leul purtător de spadă din stema domnitorului Mihail Sturdza, al cărui slujitor devotat şi apropiat a fost Gh. Asachi, dar şi din stema familiei Conachi (un braţ care ţine înmănuncheate o sabie, o cruce şi o ramură de palmier), mitropolitul Moldovei Veniamin Costachi fiind un protector al lui Lazăr Asachi, tatăl scriitorului, el însuşi scriitor şi om apropiat al mitropolitului, dar şi al lui Gheorghe care fusese trimis de mitropolitul Veniamin cu o bursă în străinătate. Sub scut, pe o eşarfă apare deviza *Salus in virtute decus!,* din care azi nu se văd decît primele două cuvinte, dar care a putut fi întregită datorită consemnării acesteia de istoricul literaturii române G. Călinescu[19]. Gh. Asachi a mai folosit o deviză, gravată pe frontispiciul casei sale: *Lucrul şi al meu repaos*, care l-a îndemnat pe poetul V.Gheorghian să scrie un sonet dedicat scriitorului, în care se găseşte şi următoarea strofă: *Lucrul e a ta deviză şi c-o rară bărbăţie/Ai lucrat şi lucrezi încă prin silinţă şi amor/Aprinzînd în a ta ţară a ştiinţelor făclie/La altarul de lumină adunat-ai un popor*[20].

Exemplul Liceului "Gheorghe Asachi" este unul de pionierat simbolic şi deocamdată singular. Ne exprimăm încrederea că modelul său va servi drept imbold pentru alte instituţii de învăţămînt secundar din R. Moldova şi familia simbolurilor academice moldoveneşti realizate în tradiţie europeană se va lărgi în următorii ani.

Recenzent:
dr. Sorin IFTIMI,
Complexul muzeal naţional Moldova (Iaşi)

18 T. Gajl, "Polskie rody szlacheckie i ich herby", Białystok, 2003, p. 262, 292.

19 G. Călinescu, „Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent", ed. II, Buc., Ed. Minerva, 1986, p. 97.

20 G. Ungureanu, "Figuri de arhivişti români. Gheorghe Asachi (1788-1869)", Buc., 1969, p. 3.

Rezultatele Proiectului Tempus "Developing the ICT capable schools in Moldova" (DICSIM)

În zilele de 26 şi 27 iunie 2009, în incinta Institutului de Formare Continuă, a avut loc Conferinţa ştiinţifico-practică "Promovarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în educaţie", la care au participat 91 de persoane din 30 de raioane şi municipii ale republicii: şefi de direcţii municipale şi raionale de învăţămînt, directori de licee, responsabili pentru implementarea Tehnologiilor Informaţionale şi de Comunicare (TIC) din cadrul direcţiilor de învăţămînt, cercetători şi cadre didactice din instituţiile de învăţămînt superior şi instituţiile de cercetare, profesori şcolari. Conferinţa a fost organizată în cadrul Proiectului Tempus "Developing the ICT capable schools in Moldova (DICSIM)", realizat de un consorţiu, din care fac parte Institutul de Formare Continuă, Universitatea de Stat „A. Russo" din Bălţi, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă", Universitatea din Alicante (Spania), Institutul Regal de Tehnologii (KTH) din Stockholm (Suedia), Universitatea Nouă din Lisabona (UNL) (Portugalia) şi a marcat finalizarea unei etape importante în derularea proiectului. Rezultatele finale ale Proiectului, care are drept scop formarea unei reţele de şcoli-pilot din toate raioanele şi municipiile R. Moldova, capabile să utilizeze tehnologiile informaţionale şi de comunicare în procesul de învăţămînt, vor fi publicate la finele anului 2009.

Proiectul DICSIM reprezintă o iniţiativă valoroasă, care se integrează perfect în activităţile de informatizare a societăţii şi a sistemului de învăţămînt din republică (Strategia Naţională de Edificare a Societăţii Informaţionale "Moldova Electronică", programul prezidenţial "Salt", Concepţia sistemului informaţional educaţional) şi care contribuie semnificativ la dezvoltarea şi implementarea TIC în procesul de predare-învăţare-evaluare în şcoală.

După cum s-a constatat în cadrul Conferinţei, în pofida faptului că cercetările ştiinţifice privind dezvoltarea şi implementarea TIC în practica educaţională sînt la o etapă incipientă, există numeroase exemple de bune practici ce ţin de utilizarea acestora în educaţie. Mulţi profesori, atît din învăţămîntul preuniversitar, cît şi din cel universitar, au pregătirea necesară pentru folosirea noilor tehnologii, iar o parte din ei aplică metode inovatoare

chiar şi în cazul resurselor financiare limitate.

Participanţii au subliniat faptul că utilizarea adecvată a TIC poate contribui esenţial la îmbunătăţirea calităţii instruirii. Răspîndirea experienţei acumulate în şcolile-pilot nu este un exerciţiu uşor şi cere implicarea factorilor de decizie.

Prin luările de cuvînt, prezentările şi discuţiile realizate au fost identificate *priorităţile* în dezvoltarea şi implementarea TIC în educaţie, care pot fi puse pe agenda de lucru a factorilor de decizie, managerilor şi cercetătorilor din domeniu la nivel local şi naţional.

Rolul TIC în educaţie. Într-o lume a schimbărilor rapide, rolul tehnologiilor informaţionale şi de comunicare este unul cardinal. În educaţie, acestea facilitează accesul la un învăţămînt de calitate. Crescut de la o vîrstă fragedă într-un mediu din ce în ce mai informatizat, elevul percepe necritic posibilităţile tehnologiilor informaţionale. De aceea, una din obligaţiile cadrelor didactice constă în formarea la elevi a unei atitudini critice. TIC comportă, concomitent, diverse resurse informaţionale (biblioteci, baze de date, mediateci etc.), metode de acces şi de utilizare a acestora în procesul de învăţămînt. Multe din exemplele de integrare a TIC în educaţie demonstrate la conferinţă au dovedit că TIC reprezintă mult mai mult decît calculatoarele personale şi că, utilizînd jocuri programate, sisteme robotizate, camere digitale, scanere, telefoane mobile, casete audio şi video, table interactive, pot fi obţinute rezultate notabile.

Curriculumul şi didactica. În R. Moldova, TIC nu sînt integrate deocamdată în Curriculumul Naţional. Acestea, în opinia participanţilor la conferinţă, impun elaborarea şi implementarea unor noi metode didactice. Atît cercetătorii, cît şi cadrele didactice au prezentat multiple exemple de bune practici cu implicări în curriculum şi în didactica şcolară şi universitară, dovezi privind modalităţile de stimulare a creativităţii şi de încurajare a elevilor întru a dobîndi noi cunoştinţe şi competenţe.

Formarea continuă a cadrelor didactice. Conferinţa s-a pronunţat univoc asupra faptului că formarea continuă a cadrelor didactice şi recalificarea profesională a personalului este esenţială pentru implementarea cu succes a TIC în practica educaţională. Succesul acestui demers depinde de oportunităţile de colaborare, de schimbul de cele mai bune practici de predare-învăţare-evaluare, precum şi de calitatea materialelor didactice şi a altor resurse informaţionale elaborate pentru elevi. Este important ca formarea continuă să contribuie la dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor cadrelor didactice în domeniul TIC, axîndu-se pe impactul TIC asupra procesului didactic, realizării curriculumului şi lucrului cu părinţii.

Resursele şi baza materială. Fiecare unitate şcolară urmează să dispună de o bază materială minimă (reţea locală de calculatoare) şi de resursele informaţionale respective. Diferite forme inovatoare de învăţare prin intermediul calculatoarelor, softul educaţional, accesul la Internet trebuie să fie disponibile în fiecare instituţie de învăţămînt şi utilizate ca instrumente multifuncţionale, care pot fi integrate cu alte activităţi.

Formarea cunoştinţelor şi dezvoltarea competenţelor. Există puţine studii privind impactul utilizării TIC în practica educaţională. Mai mulţi cercetători reliefează importanţa modelului constructivist şi a celui socioconstructivist al învăţării în era digitală. Succesul implementării TIC depinde de conlucrarea, la nivel local şi naţional, a practicienilor şi cercetătorilor, a cadrelor didactice şi managerilor, a unităţilor şcolare şi părinţilor.

Alte aspecte evidenţiate în cadrul conferinţei

a) ***Echitatea digitală.*** Sub echitate digitală se are în vedere nu numai înlăturarea disproporţiilor privind accesul elevilor la TIC în diferite unităţi şcolare, dar şi oferirea şanselor egale în utilizarea posibilităţilor TIC. În multe instituţii de învăţămînt se atestă disproporţii uriaşe privind accesul elevilor la TIC. Discuţiile privind "divizarea digitală" trebuie să ia în considerare nu numai aspectele de acces. Cadrele didactice trebuie să conlucreze cu părinţii, pentru a le oferi copiilor şanse reale de educaţie, nu doar oportunităţi de divertisment sau amuzament.

b) ***Softul educaţional.*** Este nevoie de un soft educaţional deschis, cu o durată „nedeterminată", care să realizeze obiectivele specifice ale educaţiei, să stimuleze creativitatea, să încurajeze colaborarea şi să lase loc profesorilor pentru a interveni, a susţine şi a interacţiona cu elevii.

c) ***Părinţii.*** Se impune o conlucrare mai strînsă a unităţilor şcolare cu părinţii în domeniul implementării TIC, inclusiv organizarea cursurilor de alfabetizare digitală, formularea unor sarcini pentru elevi care presupun implicarea părinţilor.

Recomandări

1. A elabora Strategia Naţională de dezvoltare şi integrare a TIC în educaţie. În baza acesteia, fiecare instituţie de învăţămînt va elabora propria strategie şi planuri de dezvoltare şi integrare a TIC în practica educaţională – instrumentul de bază în implementarea TIC conform bunelor practici şi noilor idei.
2. A prevedea în Strategia Naţională de dezvoltare şi integrare a TIC în educaţie planificarea de investiţii pentru dotarea instituţiilor de învăţămînt cu tehnică de calcul şi alte mijloace informatizate.
3. A accelera activităţile de realizare a Strategiei Naţionale de edificare a Societăţii Informaţionale "Moldova Electronică" şi a Hotărîrii Guvernului R. Moldova nr. 270 din 13 aprilie 2007 (Concepţia sistemului informaţional educaţional).
4. A solicita Ministerului Educaţiei şi Tineretului examinarea posibilităţii introducerii în statele instituţiilor de învăţămînt a funcţiei de coordonator TIC, pentru a menţine ritmul şi nivelul de informatizare a sistemului

de învățământ din R. Moldova. Realizarea activităților este posibilă numai în cazul în care instituția de învățământ dispune de o persoană cu o pregătire specială în domeniul managementului TIC şi se bucură de susținerea conducerii şcolii în utilizarea TIC.

5. A urgenta activitățile de formare continuă a cadrelor didactice şi de recalificare profesională a personalului în domeniul dezvoltării şi integrării TIC în educație. A utiliza plenar rezultatele proiectului DICSIM pentru perfecționarea profesorilor în domeniul utilizării TIC în educație.
6. A elabora cadrul normativ-juridic referitor la reglementarea învățământului la distanță şi a proceselor de certificare a acestei forme de învățământ.
7. A diviza disciplina *Informatica* în 2 discipline de sine stătătoare: *Informatica* şi *Tehnologii informaționale şi de comunicare*. A elabora şi a implementa curriculumul şi standardele educaționale la disciplina *Tehnologii informaționale şi de comunicare* în cadrul ariei curriculare *Tehnologii* din învățământul preuniversitar.
8. A examina problema posibilității divizării claselor la disciplina şcolară *Informatica* în cazul cînd numărul elevilor din clasă este mai mare decît 20 (atît în cadrul lecțiilor teoretice, cît şi al celor de laborator). Organizarea orelor cu clase a cîte 25-35 de elevi scade eficiența procesului de învățământ şi afectează nivelul competențelor de utilizator al absolvenților.
9. A crea o comunitate virtuală a promotorilor TIC în educație, aplicînd posibilitățile platformei de învățare Moodle DICSIM.
10. A recomanda universităților să utilizeze la specialitățile cu profil pedagogic cursul elaborat în cadrul Proiectului DICSIM "Inițiere în utilizarea TIC în şcoală".
11. A lansa pentru elevi un Proiect Interdisciplinar Național „Localitățile Moldovei mele" cu utilizarea serviciilor Web2.0.
12. A testa în prealabil toate aplicațiile informatice utilizate în scopuri educaționale.

Simion CAISÎN,
Institutul de Formare Continuă
Valeriu CABAC,
Universitatea de Stat „A. Russo"
Ion SPINEI,
Institutul de Formare Continuă,
membrii Comitetului de organizare al Conferinței

Teaching Writing Postcards and Letters



Marina **BELAIA**
Liceul "Liviu Deleanu", mun. Chişinău



Olga **TEMNICOV**
Liceul "Liviu Deleanu", mun. Chişinău

As we know, the task to write a letter on a given topic is included in the final exam for school graduates. But, unfortunately, there isn't enough material and tasks in our textbooks for practicing letterwriting. Moreover, or postcard writing letters is a part of friendly relationships. Friendship is a really important part of our students' lives. Taking all these reasons into account, we decided to provide our colleagues with a sample lesson plan on letter writing for the 7th form students. This lesson can be very useful exercise for your students.

Objective: Students will be able to compose a letter to a pen friend, choosing from a variety of openings and closings.

Warming up: Motivate students to participate. The teacher should remind students that people all over the world write and send postcards in their everyday life. The teacher asks the students to answer the questions written on the blackboard.

- Have you ever sent a postcard?
- Who did you send it to?
- Where were you when you sent it?
- What did you write on it?

As students answer the questions, the teacher provides them with the vocabulary they need to express their

thoughts. If necessary, any new vocabulary items could be written on the blackboard and explained.

e.g.: to write postcard
to receive letter
to open (opening) – as in the beginning of a letter
to close (closing) – as in the closing of a letter.

(The list of words can be enlarged according to the students' level.)

Next, show one or two postcards to the class and ask the questions:

- What is the picture on this postcard?
- What do you think is written on this postcard? (Elicit for names, date, place, activity, opinion, etc.)

Practice: Hand out written postcards to each student. The postcards need to be written with a variety of openings and closings.

Openings	*Closings*
Dear_____,	Love,
Greetings_____!	Your friend,
Hi _____!	See you soon!
Hello, _____!	With love,
Hello, my friend_____,	Take care,

The postcards should be short and sweet, for example:

Hello, Robert!
I am in Italy now on vacation and I am having a great time!
The food here is excellent, the best pizza in the world!
I hope you are well at home.

With love,
Maria.

The students read their postcards to themselves and answer the following questions, writing the answers in their copybooks:

1. Who is writing the postcard?
2. Who is receiving the postcard?
3. How does he/she open the postcard?
4. How does he/she close the postcard?
5. What is one thing he/she says about his/her trip?

After a few minutes choose some students to read their postcards and share answers.

Write two words on the blackboard: "Openings" and "Closings".

Choose a student to record on the board the different openings and closings given by other students and the rest copy the information in their copybooks.

Application: You should prepare several cards which describe some children. For example:

Name:	*John Brown*
Age:	*11*
Hobbies:	*Collecting stamps, drawing*
Favourite sports:	*Tennis, football*

Ask students what some of their hobbies and favourite sports are.

For hometask, students should write a pen friend letter to one of the children on the given cards.

While teaching students letter writing, you can use the same activity on all levels, with the only difference that the letter should be bigger.

So, you can start teaching letter writing in the 7th form and of course at the lyceum level the tasks should be more complicated.

We hope our experience will be useful for other teachers.

* * *

Teaching "Unreal Conditionals" Can Be Fun

Teaching "unreal conditionals" is not as difficult as it might seem. Some students consider this topic both rather difficult and boring. This can be boring when the teacher just asks the question "What would you do if …?" In this case just a few students will be able to generate some responses but most of the class will be lost. When you just ask the students "What would you do if …?" they do not answer. The reason is that they try to do two things: to formulate their thoughts and to use the correct sentence structure. So, if you provide an example of the sentence structure, it will give the necessary assistance to most of the students.

We would like to share our experience in teaching unreal conditionals using advice and moral dilemmas, based on a lesson plan example for the 10th form.

Objective: Students will practise using the unreal conditionals.

As materials should be made cards with "What would you do if …?" situations and response choices. For example:

- What would you do if you found 20 lei in your book?
  1. Take it to the police.
  2. Keep it.
  3. Give it to your mother.
- What would you do if your friends were drinking wine and wanted to drive home?
  1. Go with them.
  2. Walk home.
  3. Ask someone else to drive.

- What would you do if a young man/woman gave you a red rose and said you were the most beautiful person he/she had seen in a long time?
  1. Blush.
  2. Thank him/her.
  3. Run away.
  4. Give him/her a rose too.

Motivation: Complainer/ Advice giver activity. Write on the board: "If I were you, I'd …".

Complaint	*Advice*
I'm hungry	Take a nap
I'm tired	Go to the doctor
I'm sick	Take out the garbage
I don't like school	Iron them
My clothes are dirty	Eat something
My clothes are wrinkled	Stay at home

Presentation: Explain what it means to complain and to give advice. Demonstrate complaining and giving advice. Acting out the roles is effective. Have the students play the roles of complainer and advice giver, using the conditionals in their dialogues.

Practice: Divide class into pairs and have them think of more complaints/ advice. They must present their situations to the class. Pass out the "What would you do if …?" cards and have students respond. Depending on the level of the students, you can discuss the consequences of their decisions.

Application: As the hometask you can ask your students to write a paragraph about what they would do if they were a president, a millionaire, a director, etc.

You can also use conditionals in class discussion. The students read a letter and should think of advice.

Sample letter:

I'm a 20 year old student at the University. I have been dating a man from my village since I was in the 11th form. Now he has asked me to marry him. I think I would be crazy to refuse. I don't love him, but I'm fond of him. I'm from a small village so I'm afraid I won't get another chance. I don't want to be alone. My mother says love grows if you marry someone who is good to you. Do you think she's right?

Ask your students to use conditionals and add the phrases: "You should/could", "I suggest that", and "Why don't you…?"

Using this kind of tasks can make your students feel more comfortable with conditionals and make your lessons more interesting.



Nelly **CECIUI**

Liceul "Petru Movilă", mun. Chişinău

Use of Authentic Materials in Revealing the Topic "Fame, Celebrities, and Stereotypes"



Ludmila **SCRUPSCHI**

Liceul "Spiru Haret", mun. Chişinău

We live now in a special period of time when 'correct attitude' to culture, which is taught at school and supported by family and literature, is now rivaled by two new powerful agents fighting for a child's soul: they are TV and Internet. And we cannot avoid feeling that those two newcomers behave like intruders. They are not always friendly and should not be easily trusted.

Fame is one of the core sections of human culture, like wealth or dignity. And many great tutors and philosophers considered teaching the correct attitude to fame as a touchstone of pedagogical science.

While in previous periods craving for fame was associated with the psychology of a person striving for power, in the last half-century we more often see that people strive for fame just because it sells. Fame has been commercialized more than ever. For better sale any fame suffices. As one of the quotations says: 'You can extract use from any notice mentioning your name except for your obituary.'

We cannot isolate or protect our children against the informational atmosphere, which becomes more and

more unfriendly and even hostile every day. What we can and must do is to teach them to distinguish between the good and the evil. And even more important – to teach them to do the right choice willingly.

Another important point: we, as teachers, must care about the way to fame. If previously we were taught that fame comes through hard work or talent (which also implies hard work), now we sadly observe that practically all sources of information: TV and radio, newspapers and magazines, books that form the 'contemporary' literature – they all declare: "Money doesn't stink" and teach that fame of any sort may be exchanged into money.

Interest in the subject, curiosity, belief in the future use of the acquired knowledge, pride in one's talent – all these are the components of a student's motivation in learning any subject. When you teach language you can apply all those components much easier, if you add authentic materials to the standard textbook. Authentic materials may be clips from newspapers and magazines, text and live sound of popular songs, video clips from films and serials. Sometimes one can use detailed topic from the Internet based on the fresh news presented by BBC or Reuters. In preparation of additional topic, a teacher is limited only by one's free time and technical resources used in the classroom.

One of such lessons based on the live materials was called 'Fame and Celebrities'. Celebrities are those real people who strive for and gain fame. Within the topic we could offer the students and demand from them examples of different types of celebrities. The bunch of recognizable photos over the blackboard was crowned with three slogans: "Really Famous", "Is it a Real Fame?", and "Famous for Nothing".

What are celebrities, the people who are much talked about? It seems that the so called "yellow press" forces upon us its "yellow" news. Memoirs of famous, or better to say notorious, criminals: robbers, serial killers, great swindlers, porno-stars, and etc. are published and advertised more aggressively than works of businessmen, economists or philosophers. Why Paris Hilton is known better than Anna Netrebko? Scandal, noise, screams are more attractive to "yellow" taste than quiet effective work. Throughout the history of mankind there were two distinctive trends: one – to develop and heighten human morals, mainly along the hard way of discipline and restrictions, starting with the ten Moses' Commandments, and the other – to negate all moral rules and profess total liberty, starting under the slogans of freedom and resulting in devastation of human lives and dispersing of nations.

With the help of bright photos and hand-outs, the students get involved into discussion on the essence of fame, its value, and responsibility. Recognizable names and events make their arguments more distinctive. They actively do various exercises, discuss questions in groups. The relevant, possible questions for discussion are:

1. Why are people so much interested in gossip about the rich and famous?
2. What are the advantages of being a celebrity?
3. Do you think that fame could change your personality? If yes, how?
4. Why would a lot of people do everything for the sake of becoming famous?
5. What could be the negative aspects of being famous?
6. What are people famous for?
7. Has the role of celebrities changed in the recent years?
8. Is it OK for kids to just want to be famous?
9. What kind of qualities do you need to become famous?
10. Do celebrities deserve the money they get from the fact of being famous?
11. People who become famous for nothing make it difficult for the talented ones to achieve fame. Do you agree with this statement?
12. Do you think that journalists have the right to show us the private lives of celebrities without their consent?
13. Do celebrities in our country set good examples? Are they good role models?
14. Do you know any celebrities who have a bad influence on young people?
15. Why do you think adolescents need to have heroes?

These materials and discussions help the students to define the threshold separating a true fame from a false one; the students argue on stereotypes, they support some of them and reject others.

All those materials not only bring into the class the real world problems, they also bring the details that are interesting and familiar to them: the news from the fields of science and economy, sports and art, popular moments from private lives of famous people. This approach develops great interest among any group of students.

Educație pentru *ascultarea de bună voie* – consecință şi condiție pentru o cultură a democrației



Maria **VASILIEV**

Universitatea Tehnică din Moldova

„Singura cale de a forma copii buni este să devenim mai întîi părinți buni."

(Zig Ziglar)

O societate care pretinde a fi democratică trebuie să promoveze şi o educație democratică a cetățenilor săi, a cărei temelie o constituie *educația pentru ascultarea de bună voie*. Pentru o mai bună argumentare a necesității şi actualității subiectului luat în dezbatere, se cuvine să descifrăm noțiunea de *ascultare* sau, mai bine-zis, să găsim răspunsul la întrebarea: *Ce înseamnă "a fi ascultător"?* O definiție pertinentă o găsim în aserțiunea lui Kay Kuzma, care o interpretează ca fiind „dispoziția de a trăi în limitele stabilite de alții" (3, p. 101). După felul în care este dobîndită, delimităm: *ascultare prin constrîngere* şi *ascultare de bună voie,* aceasta din urmă fiind o condiție, dar şi o consecință a unei educații prin şi pentru democrație. Într-o societate posttotalitaristă (aşa cum este cea în care trăim), *educația pentru ascultarea de bună voie* constituie o condiție indispensabilă creşterii/sporirii culturii democratice şi a şanselor de integrare a personalității în această cultură.

Ascultarea joacă un rol esențial în viața omului, în raporturile cu semenii lui, dar, mai ales, cu lumea din jur. Ascultarea (în sensul de a te supune, nu de a auzi) este o relație între persoane cu demnitate egală, bazată pe prietenie (nu pe frică), pe anticiparea şi împlinirea nevoilor celuilalt. Văzută prin această prismă, ascultarea reprezintă o altă formă de relație, de conduită, de disciplină, în care o persoană este atentă la trebuințele celeilalte şi caută să le satisfacă cu multă grijă şi respect. Aceasta este esența adevăratei *ascultări de bună voie*.

O astfel de înțelegere a ascultării reprezintă o provocare pentru fiecare dintre noi. Deşi este un obiectiv dorit, nu-i putem cere cuiva ascultare (nici să o obținem prin ceartă, cicăleală, moralizări îndelungate, amenințări, pedepse sau manipulări), în caz contrar, nu mai este ascultare de bună voie. De aici, singurul mod prin care părinții o pot „dobîndi" de la copii este chiar propriul exemplu de grijă, respect şi dragoste: un răspuns logic şi spontan la dăruirea părintească.

Educația pentru ascultarea de bună voie, prin definiție, îşi are începuturile în familie, părinții fiind primii şi cei mai responsabili educatori chemați să o realizeze. De fapt, copii cuminți şi disciplinați este aspirația oricărui părinte. Dar nu toți copiii ajung să acopere respectiva aşteptare. De ce? Cum se explică că unii sînt ascultători, iar alții, de mici, manifestă neascultare? Cum se obține *ascultarea de bună voie*?

Părinții merg pe căi diferite pînă ajung să se bucure de ascultarea propriilor copii. Unii parcurg o cale scurtă, fără dificultăți. Alții rătăcesc, ca printr-un labirint, cheltuind timp, energie şi sănătate, dar pînă la urmă reuşesc să-şi atingă scopul. O altă categorie de părinți sînt "condamnați" să caute prin labirint toată viața, întrebîndu-se: *De ce oare copilul meu nu mă ascultă?* Şi îl găsesc vinovat pe acesta. Dar copiii nu se nasc nici buni şi nici răi, nici ascultători şi nici neascultători, ei ajung să fie unii sau alții datorită educației. De aceea, pentru a înțelege de ce ascultă sau de ce nu ascultă, să ne gîndim serios la propriile atitudini față de limite, restricții sau legi, să analizăm propriile comportamente în situațiile în care ne sînt impuse limite, restricții sau legi.

De unde porneşte neascultarea? De ce, la un an şi jumătate, copilul deja nu ascultă de părinți? Cu certitudine, la această vîrstă el nu este rău intenționat şi nu o face pentru a ignora cerințele dumneavoastră. El nu ascultă din cauza că nu vrea, ci din cauza că *nu înțelege ce se vrea, ce se aşteaptă de la el,* ce înseamnă *să fii cuminte, ascultător* etc., acționînd din impulsuri interioare, şi nu exterioare, fapt care îi supără pe părinți. Deseori, supărarea se soldează cu aplicarea unei pedepse corporale, ceea ce îi provoacă copilului şoc, pentru că nu înțelege de ce a fost sancționat. Părinții îşi însuşesc astfel de tratamente din necunoaşterea particularităților de vîrstă ale copilului, iar acesta învață că trebuie să le respecte cerințele din frica de a nu fi pedepsit. În felul acesta, se obține o *ascultare prin constrîngere*.

O altă cauză a neascultării din partea celor mici îşi are rădăcinile în *cerințele exagerate* ale părinților şi pedagogilor, cerințe peste puterile copiilor (de ex., a-i cere copilului să lase jucăria şi să vină la masă ar fi similar cu a-i cere maşinistului să frîneze brusc). Vă imaginați ce s-ar întîmpla cu motorul trenului? Copilul nu poate întrerupe brusc o activitate, dar mai ales pe cea de joc. El trebuie pregătit psihologic pentru schimbarea tipului de activitate. În cazul în care îl vom forța să „ne asculte", adică să ni se supună, vom avea o reacție negativă care, ulterior, ne va da peste cap toate intențiile bune. Deseori, mediul, felul cum este amenajat şi ordonat acesta, exemplul altor persoane impulsionează copiii spre nerespectarea regulilor înaintate de maturi. Alteori, aceştia dau dovadă de neascultare pentru a fi „observați", luați în seamă, „cerşind" atenția celor dragi.

În contextul celor relatate mai sus, prezentăm o analiză comparativă a caracteristicilor ascultării de bună voie şi ale celei obținute prin constrîngere, a consecințelor acestora asupra formării personalității copilului şi pregătirii lui pentru viață.

Ascultarea de bună voie se caracterizează prin:	**Ascultarea prin constrîngere se caracterizează prin:**
Respect pentru personalitatea copilului	Desconsiderare şi umilire a copilului
Relații afectuoase	Relații distante şi reci
Atingeri încurajatoare	Atingeri descurajatoare, pedepse
Stimulări constructive	„Încurajări" distructive
Dorința de a face cum cere maturul	Dorința de a face contrariul
Acceptarea regulilor ca fiind necesare	Opunere de rezistență
Bună dispoziție, pozitivism	Indispoziție, negativism
Stimularea acțiunilor	Pedeapsă, pasivitate
Comportament adecvat în lipsa controlului din partea adultului	Comportament neadecvat în lipsa controlului din partea adultului
Imagine de sine adecvată	Imagine de sine deteriorată
Încredere în forțele proprii	Neîncredere în forțele proprii
Curaj	Frică
Sociabilitate, deschidere	Nesociabilitate, închidere în sine
Echilibru, calm	Impulsivitate, irascibilitate
Intelect înalt	Intelect scăzut
Reuşită în activități	Insucces în activități
Eficiență în comunicare	Comunicare defectuoasă
Spirit de cooperare	Spirit de necooperare
Integrare în grup	Inadaptabilitate, respingere din partea grupului
Coeficient de inteligență emoțională înalt	Coeficient de inteligență emoțională scăzut
Capacități de lider	Supuşenie şi obedință
Independență în luarea deciziilor	Dependență de deciziile luate de cineva
Responsabilitate pentru reuşita personală	Responsabilitatea pentru reuşită aparține altei persoane

Comparînd aceste caracteristici, putem afirma că ascultarea de bună voie pregăteşte individul pentru viață într-o societate democratică, cultivă calitățile necesare unei personalități responsabile pentru acțiunile şi faptele sale, disciplinată, autonomă, capabilă să respecte şi să fie respectată.

Cu scopul de a identifica măsura în care părinții se bucură de ascultarea propriilor copii, dar şi comportamentele lor în cazul unor acte de neascultare, în anul 2008 am întreprins un studiu, aplicînd un chestionar pe un lot de 556 de părinți avînd copii cu vîrste cuprinse între 2 şi 15 ani (în număr de 862). Precizăm că acesta a fost aplicat doar părinților! Caracteristica lotului o prezentăm în tabelul ce urmează.

Caracteristica lotului de copii						
Vîrsta copiilor	**Nr. de copii**	**%**	**Băieți**	**%**	**Fete**	**%**
2-4 ani	150	17,40	68	15,38	82	19,52
5-7 ani	260	30,16	126	28,51	134	31,90
8- 11 ani	184	21,34	108	24,43	76	18,10
12-15 ani	268	31,09	140	31,67	128	30,48
Total	**862**	**100**	**442**	**100**	**420**	**100**

Caracteristica lotului de părinți														
Părinți		**Copii**	**Roluri parentale**				**Nivel de studii**				**Proveniență socială**			
Nr.	**%**	Vîrsta	Tați	%	Mame	%	Medii	%	Spec./sup.	%	Urban	%	Rural	%
130	23,38	2-4	68	26,15	62	20,95	76	25,42	54	21,01	60	20,76	70	26,22
130	23,38	5-7	56	21,54	74	25,00	64	21,40	66	25,68	65	22,49	65	24,34
154	27,70	8- 11	64	24,62	90	30,41	83	27,76	71	27,63	82	28,37	72	26,97
142	25,54	12-15	72	27,69	70	23,65	76	25,42	66	25,68	82	28,37	60	22,47
Total														
556	**100**		**260**	**100**	**296**	**100**	**299**	**100**	**257**	**100**	**289**	**100**	**267**	**100**

Rezultatele chestionării au relevat următoarele:

1. În opinia majorității părinților, copiii de azi manifestă mai multă neascultare, atît în familie, cît și la școală/grădiniță. Referindu-se la frecvența unor asemenea comportamente, răspunsurile au variat, în funcție de vîrsta copiilor. Din cei aproximativ 47% din părinți cu copii mici (2-7 ani), 31% au ales varianta de răspuns *foarte rar*, dintre aceștia 21% avînd în educație fetițe. Părinții cu copii de 12-15 ani au apreciat cazurile de neascultare ca fiind foarte frecvente – 26%, frecvente – 18%, rare – 6% și foarte rare – doar 2%. Pentru această vîrstă nu am putut desprinde diferențe de ascultare legate de gen. Analizînd însă aprecierile părinților, se observă o legitate: cu cît copiii sînt mai mici cu atît sînt mai ascultători, ponderea mai mare deținînd-o fetițele. Explicația o găsim în „problematica vîrstei", caracterizată de rezistență la toate influențele educative, nu în zadar psihologii numesc preadolescența „vîrsta cactusului ghimpos".

2. Comparînd răspunsurile mamelor (53,24% din respondenți) cu cele ale taților (46,76%), observăm și aici unele diferențe cu caracter de legitate. La toate grupurile de vîrstă, cu excepția primei (2-4 ani), mai „ascultați" sînt tații, dar atunci cînd este vorba de educația fetelor, inclusiv la celelalte grupe de vîrstă, preponderența o dețin mamele. În ceea ce privește reacția părinților la neascultare, „terapia de șoc" o aplică mai frecvent mamele; tații dețin întîietatea la acest capitol doar la grupul de copii de 12-15 ani (19% din 27% de tați ce au copii de această vîrstă).

3. În funcție de nivelul de studii al părinților, aprecierile date măsurii în care se fac ascultați pot fi clasificate astfel: cei cu studii medii incomplete și medii generale relevă că neascultători copiii lor sînt *uneori*, dar aplică sancțiuni disciplinare *foarte frecvent*, iar părinții cu studii medii de specialitate și superioare susțin că deși *neascultare* copiii dovedesc *foarte frecvent*, sancțiuni disciplinare aplică *frecvent*. Diferențele țin mai mult de tipurile de sancțiuni. Prima categorie folosește mai des pedeapsa, iar cea de a doua – discuția, cearta. Aceste diferențe, în opinia noastră, țin de percepție și de cerințele părinților. Nu putem spune că nivelul de ascultare impus prin constrîngere este mai mare la părinții din primul grup. Părinții din grupul al doilea au cerințe mai înalte, dar sînt tentați să obțină o ascultare de bună voie. Și totuși, se pare, ascultarea de bună voie rămîne a fi un deziderat al majorității părinților. De aceea, vom oferi cîteva sugestii cu privire la educarea acesteia.

Cum poate fi obținută ascultarea de bună voie la etapele timpurii ale educației?

- Copilul se va conforma cerințelor mai ușor dacă se va simți iubit, dacă va avea certitudinea că este respectat.
- Părinții și pedagogii se vor face mai repede auziți dacă vor enunța cerințele cu tact și voce blîndă.
- Satisfacția manifestată atunci cînd copilul a făcut ceva corect îl stimulează să repete acțiunea.
- Uneori, pasionat de ceva, copilul nu aude cerința. Este bine să vă convingeți că el a auzit ceea ce i s-a solicitat.
- Comunicînd, uitați-vă în ochii copilului și cereți-i să vă privească pe dumneavoastră.
- Copilului mic îi este specifică uitarea. Nu vă supărați dacă trebuie să mai repetați o dată regula, sarcina.
- Cerințele vor fi executate dacă vor fi clare și pe potriva puterilor copilului. Nu-i solicitați să facă ceea ce nu poate.
- Eșecurile descurajează. Ajutați copilul să obțină succes: bucuria îi alimentează dorința să încerce să facă mai mult decît poate la moment.
- Încurajarea și lauda îl vor stimula pe copil să se comporte conform regulilor stabilite.
- Copilul va fi bine dispus și se va supune mai ușor cerințelor dacă viața lui va fi organizată conform unui regim.
- Copilul va respecta de bună voie cerințele dacă acestea vor fi aplicate sistematic și vor fi înaintate la fel de către toți membrii familiei.

– Exemplul părinților și al educatorilor este mai convingător decît orice povață sau indicație. Nu-i cereți copilului să respecte ceea ce nu respectați dumneavoastră.

Pentru a obține realizarea mult rîvnitului deziderat de către părinți, dar și de pedagogi, se impun a fi respectate cîteva principii de bază, principii care vor avea repercusiuni benefice în construirea unor relații de înțelegere și armonie între educatori și educați.

Principiul acceptării copilului. A accepta copilul înseamnă să-i respecți dreptul de a fi individualitate, de a fi deosebit de ceilalți, inclusiv de părinți. A-l accepta înseamnă să-l asculți; să-i acorzi timp, să-l apreciezi, iar atunci cînd a greșit – să nu-l critici pe el, ci acțiunea. A accepta copilul mai înseamnă să te bucuri de prezența, existența lui. Satisfacția reprezintă limbajul prin care el simte și înțelege că este acceptat necondiționat. Copilul care se simte acceptat crește și se dezvoltă mai bine.

Principiul respectării copilului. A respecta copilul înseamnă să-l tratezi corect, ca pe o personalitate aflată în curs de devenire, să-l accepți ca partener în relația de comunicare, oferindu-i posibilitatea și libertatea de a-și exprima opinia, de a face alegeri în mod independent etc. Atunci cînd îi acordăm atenție, cînd dăm importanță lucrurilor pe care le face, cînd ascultăm cu interes ceea ce ne spune, nu facem altceva decît să-i dovedim că îl respectăm, oferindu-i încredere în forțele proprii, asigurîndu-i cadrul propice pentru formarea unei imagini de sine adecvate, să îi satisfacem necesitatea de a se simți protejat și iubit. Și, lucrul cel mai important, copilul învață ce este respectul și învață să respecte la rîndu-i.

Principiul încurajării și stimulării independenței copilului. Copilul tinde să fie independent foarte de timpuriu. La hotarul celui de al treilea an de viață el deja declară cu fermitate *„Eu singur”*. Acest început de „autonomie” cere respect și răbdare. Este important să i se permită să facă „singur” unele lucruri. Nu-i impuneți ajutorul dumneavoastră. În caz contrar, el va opune rezistență, manifestînd capricii, nervozitate, furie. Chiar dacă nu îi izbutește să facă lucrul pe care și l-a dorit (să-și încheie nasturii, să-și tragă pantalonașii etc.), trebuie să-l încurajați, apreciindu-i intenția. A-l priva de independență înseamnă a crește un copil lipsit de inițiativă, pasiv și neîndemînatic.

Principiul folosirii limbajului responsabilității impune o formă de comunicare, prin care copilului i se permite exprimarea propriilor emoții, trăiri, opinii fără a fi criticat, etichetat. El focalizează comunicarea pe comportament, și nu pe persoană. Un mesaj transmis prin *limbajul responsabilității* se constituie din 3 elemente: a) descrierea comportamentului (de ex.: „Atunci cînd nu te speli pe mîini…”, „Dacă vorbești urît…” etc.; b) exprimarea propriilor emoții și sentimente vizavi de comportamentul interlocutorului („Mă îngrijorez…”, „Mă supără…” etc.; c) formularea consecințelor comportamentului asupra persoanei („Poți să te îmbolnăvești...”, „Poate să ți se întîmple...”). Un mesaj integru, transmis prin limbajul responsabilității, este construit în felul următor: „*Mi-e teamă* că, dacă *nu te speli* pe mîini înainte de masă, ar putea *să te doară burtica*”. Limbajul responsabilității îl ajută pe copil *să înțeleagă și să simtă* de ce trebuie să accepte și să respecte regulile înaintate de maturi, îi furnizează încrederea că este iubit și că părintele îi cere să se conformeze unor norme benefice anume lui. Aplicat cu multă dragoste, limbajul responsabilității îl îndeamnă pe copil să se supună benevol. Numai în acest caz, din dorința de a nu-l îngrijora sau întrista, copilul nu va încălca cerința părintelui.

Principiul comunicării proactive. A folosi limbajul proactiv înseamnă a folosi doar cuvinte care încurajează, care-i comunică copilului încredere în forțele și capacitățile sale. Optimismul adultului în comunicare programează copilul pentru reușită.

Principiul stimulării activismului verbal. A stimula activismul verbal al copilului înseamnă a-i încuraja încercările de a rosti sunete și cuvinte, a-i oferi posibilitatea de a formula și a-și exprima opiniile. Exteriorizarea bucuriei atunci cînd copilul a înregistrat anumite progrese, dar mai cu seamă cînd acestea țin de domeniul verbalului, incită la activism verbal.

Principiul respectării spațiului intim al copilului. Copilul are nevoie de intimitate, de un loc al său, în care să se simtă confortabil și în siguranță. Cu cît este mai mic, cu atît spațiul intim de care are nevoie este mai mare. Drept dovadă ne servește comportamentul nounăscutului. Chiar dacă doarme, atunci cînd în cameră intră persoane străine, el simte și se poate trezi. Trebuie să avem grijă să nu ne „apropiem” prea mult de spațiul copilului, să nu-l privăm de el sau să evităm intervenția în acest cadru a persoanelor necunoscute copilului.

Cum își convinge un părinte copilul de dragostea și grija pe care i-o poartă? *Dedicîndu-i mult timp. Respectîndu-i nevoile. Învățîndu-l să își exprime emoțiile. Arătîndu-i cît de valoros este.*

Nivelul de ascultare pe care îl putem aștepta de la copii este direct proporțional cu dragostea, grija și respectul acordat acestora. Dacă nu alegem această cale – a unei ascultări de bună voie – vom avea un permanent război al puterii, ținta fiind controlarea vieții și comportamentului copilului. În defavoarea mitului potrivit căruia „un copil răsfățat este un copil prea mult iubit” aducem următoarea axiomă: „Nu prea multă dragoste răsfață un copil, ci prea puțină disciplină”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Campbell, R., *Educația prin iubire*, Buc., Ed. Curtea veche, 2001.
2. Chapman, G.; Campbell, R., *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Buc., Ed. Curtea veche, 2001.
3. Kay, C., *Ascultarea de bună voie*, Buc., Casa de Editură Viață și Sănătate, 2000.

Dezbaterea publică – metodă eficientă de implicare a populației în rezolvarea problemelor comunitare



Serghei **LÎSENCO**

expert național

Ne-am propus să prezentăm în acest articol cîteva experiențe care şi-au probat eficiența, oferindu-le ca posibile soluții pentru minimum 3 probleme specifice societății şi anume:

- **discrepanța dintre competențele formate în şcoală şi cerințele vieții** – educații au posibilități limitate de aplicare în viață a cunoştințelor acumulate în instituțiile de învățămînt;
- **competențe civice slab dezvoltate**, în primul rînd cele ce țin de elaborarea şi implementarea inițiativelor comunitare (drept indicatori ne servesc numărul redus de inițiative, frica de a-şi expune ideile în public, intoleranța față de opinii ce nu coincid cu cele ale majorității, indiferența şi neparticiparea);
- **calitatea modestă a deciziilor ce țin de viața comunitară** – majoritatea hotărîrilor reprezintă o simplă copiere a experienței altora, fără a fi adaptate la specificul comunității. În general, lipsa unei analize critice a avantajelor şi riscurilor ce le comportă proiectele propuse spre implementare este o caracteristică a deciziilor luate în comunitățile Moldovei.

Intuiesc că cititorul critic şi-a formulat deja întrebarea: *Oare e posibil să prezinți într-un articol de 2-3 pagini o soluție practică pentru probleme atît de vaste şi complexe?* Răspunsul nostru este: *Da, e posibil*. Aceste soluții sînt inserate într-o metodologie specifică, elaborată de Veronica Crețu, Dorian Furtună, Lia Sclifos şi Serghei Lîsenco în cadrul Proiectului "Eu votez pentru că..."[1], avînd ca element principal de abordare *dezbaterea publică.*

Dezbaterile, ca strategie didactică, le este familiară multor profesori, în special cititorilor revistei *Didactica Pro*... şi participanților la training-urile de formare organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, inclusiv în cadrul Programului "Dezvoltarea Gîndirii Critice". O mare parte dintre ei le utilizează eficient la ore, oferindu-le elevilor posibilitatea de a studia mai profund subiecte controversate şi de a-şi dezvolta abilitățile de prezentare.

De asemenea, acestea au fost aplicate de un grup de profesori, care au colaborat cu Liga Națională de Dezbateri Preuniversitare în cadrul unui curs opțional.

Frecvent, dezbaterile publice au fost utilizate şi pentru sensibilizarea opiniei publice asupra unor teme actuale: integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în societate; participarea activă la procesul electoral; rolul femeilor în societate; metode de combatere a corupției şi traficului de ființe umane etc.

Experiența acumulată în cadrul Proiectului "Eu votez pentru că..." a servit drept bază pentru un salt calitativ în aplicarea dezbaterii în republica noastră.

1 Proiectul "Eu votez pentru că..." este implementat de Hilfswerk Austria în Moldova, în parteneriat cu Centrul de Training "CMB" şi Alianța Centrelor Comunitare de Acces la Informație şi Instruire din R. Moldova, cu suportul financiar al Delegației Comisiei Europene şi cofinanțat de Austrian Development Cooperation. Detalii puteți găsi la adresa: www.hilfswerk-austria.md/euvotez

Utilizată şi ca metodă de luare a deciziilor în mod participativ la nivel de comunitate, acest instrument a permis luarea unor hotărîri care s-au soldat cu schimbări reale.

Dar, înainte de a prezenta dovezile de rigoare, vom descrie pe scurt activitățile principale ale proiectului. A fost elaborat un Ghid pentru pilotarea exercițiului de simulare a alegerilor. În cadrul unui training, în baza ghidului, au fost pregătiți 36 de facilitatori locali. În perioada ianuarie-februarie 2009, în 19 localități din 7 raioane (Edineț, Soroca, Rezina, Ungheni, Cimişlia, Basarabeasca, Cantemir) au fost create grupuri de inițiativă care, îndrumate de formatorii locali, au analizat problemele comunitare şi le-au identificat pe cele mai importante, au elaborat proiecte de soluționare a acestora, redactate sub forma unui mesaj electoral şi promovate în comunitate. Aplicînd diverse metode, grupurile de inițiativă au reuşit să convingă membrii comunității să participe la exercițiul de simulare a alegerilor (3179 de persoane).[2] În cadrul acestuia, reprezentanții grupurilor de inițiativă şi-au prezentat proiectele, au răspuns la întrebările publicului, încercînd să-l convingă că proiectul lor este mai bun decît cel al oponenților. La finele dezbaterilor, fiecare persoană a avut posibilitate să opteze pentru un proiect sau altul prin vot: procedura a inclus lista alegătorilor, buletine de vot, cabină special amenajată etc. Rezultatele au fost anunțate public de către Comisia electorală.

Aici am putea pune punct activității... Dar, uneori, aceste rezultate deschid perspective noi, ceea ce s-a întîmplat şi în cadrul Proiectului "Eu votez pentru că... *"*. Entuziasmul şi energia tinerilor, implicarea în analiza problemelor comunității, soluțiile propuse şi argumentarea acestora au creat premise pentru a merge mai departe – implementarea proiectului cîştigător. Şi adulții, care au fost invitați la dezbateri, nu au rămas indiferenți față de decizia luată.

Este momentul să prezentăm şi cele mai interesante experiențe înregistrate.

Pe data de 27 februarie curent, sala de festivități a Gimnaziului Manoileşti din r. Ungheni a fost arhiplină.[3] Membrii comunității au venit să participe la dezbaterea publică a 2 proiecte. Problema identificată de grupul "Succes" a vizat dezvoltarea fizică a tinerilor şi promovarea modului sănătos de viață prin dotarea sălii de sport cu utilaj şi echipament necesar. Grupul "Minerva" a lansat ideea amenajării unei săli de lectură care ar contribui la dezvoltarea intelectuală a tinerilor. Sătenii urmau să aleagă care dintre proiecte li se pare a fi mai important. Din 273 de buletine de vot extrase din urnă, 163 au pledat pentru proiectul echipei "Succes" şi 110 – pentru cel al echipei "Minerva". După comunicarea rezultatelor, participanții la dezbateri – tineri, agenți economici, primarul şi directorul şcolii – şi-au anunțat disponibilitatea de a realiza ambele proiecte.

Un alt eveniment reprezentativ a avut loc la Criuleni, la 4 iulie,[4] care a avut drept scop prezentarea proiectului "Eu votez pentru că..." şi a metodologiei elaborate în cadrul acestuia. Membrii Consiliului Local al Tinerilor (CLT) însă au propus să se organizeze o dezbatere publică despre condițiile de odihnă şi serviciile de agrement oferite pe plaja din Criuleni. Tinerii s-au documentat la fața locului: au făcut fotografii, au efectuat un sondaj de opinie şi au înființat 2 echipe care să elaboreze proiecte întru remedierea stării de lucruri. În rezultat, au fost concepute proiectele "Plaja perfectă" şi "Plaja amenajată". La dezbateri au fost invitați factori de decizie: reprezentanți ai Primăriei şi ai Consiliului orăşenesc, şeful stației de salvare, agentul economic care îşi desfăşoară activitatea în zona de odihnă, reprezentanți ai comisariatului de poliție şi, evident, membri ai comunității – beneficiarii direcți ai plajei. Atît problemele, cît şi proiectele prezentate au provocat discuții aprinse, deoarece reprezentanții APL au încercat să demonstreze că Primăria a făcut tot posibilul pentru o bună organizare a odihnei: s-a interzis spălarea automobilelor, aprinderea rugurilor, tăierea copacilor şi aruncarea neregulamentară a gunoiului. În opinia lor, vina pentru nerespectarea acestor hotărîri le revine cetățenilor. Totodată, în opinia tinerilor, reprezentanții APL n-au creat şi mecanisme de implementare a deciziilor, n-au desemnat responsabilii direcți. De menționat că dezbaterea nu s-a limitat la învinuiri reciproce şi căutarea „țapului ispăşitor". Discuțiile au fost direcționate spre analiza situației şi propunerea de soluții constructive care, în final, au fost notate de moderator. În scurt timp, această dezbatere „a dat roade" – după 2 săptămîni, situația pe plajă s-a schimbat: Primăria a trimis un tractor pentru a ara suprafața nămolită după inundația din vara trecută, gunoiul se evacuează mai des; agentul economic a organizat o discotecă, membrii CLT au amenajat un teren pentru minifotbal.

Descrierea succintă a metodologiei exercițiului de simulare a alegerilor[5]. Aceasta presupune 2 etape: studierea situației şi elaborarea soluțiilor; luarea deciziilor.

I. Prima etapă include formarea a 2 grupuri de inițiativă, care vor elabora şi vor prezenta proiectele

2 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/3179_de alegători_au_participat_simularea_alegerilor...-227.html

3 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/manoileşti_ungheni_27.02.2009-180.html

4 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/criuleni_4.vii.2009-261.html

5 Metodologia este perzentată detaliat într-un ghid în curs de apariție.

de decizii. Membrii echipelor studiază problemele comunității, aleg una prioritară şi pregătesc soluții pentru rezolvare. La etapa dată, moderatorul sau formatorul local monitorizează activitatea grupurilor de inițiativă şi oferă tinerilor asistența necesară în colectarea datelor, efectuarea sondajelor, promovarea soluțiilor. La finele etapei, sînt elaborate 2 discursuri (prezentarea problemei şi a soluțiilor) şi materialele pentru promovarea acestor soluții. Membrii comunității sînt informați despre subiectul dezbaterii, precum şi despre ora şi locul desfăşurării activității. La dezbateri sînt invitate persoane care pot fi implicate în soluționarea problemelor identificate.

Realizarea calitativă a obiectivelor respectivei etape reclamă de la 10 zile pînă la 2 luni (în funcție de complexitatea problemei).

Discursul pentru prezentarea programului poate fi structurat după modelul dezbaterii *Policy*, acesta urmînd să conțină răspunsuri la 6 întrebări-cheie:

1. Care este problema?
2. Ce trebuie de făcut pentru soluționarea problemei?
3. Cine trebuie să soluționeze problema?
4. Cum trebuie soluționată problema (prin ce metode şi modalități)?
5. Ce costuri implică acțiunile de soluționare?
6. Ce beneficii directe şi indirecte vor fi obținute în urma soluționării problemei?

II. Etapa de luare a deciziilor presupune 2 activități: *dezbaterile publice* şi *votarea*.

Participanții la dezbateri au următoarele responsabilități:

- *concurenții* (cîte 2 sau 3 membri din fiecare grup de inițiativă) – prezintă, conform unui model, problema şi modalitatea de soluționare; formulează întrebări pentru oponenți; răspund la întrebările publicului, ale oponenților şi ale moderatorului;
- *facilitatorul/moderatorul* – oferă cuvîntul participanților, colectează întrebările, supervizează respectarea principiilor, menține interesul publicului;
- *cronometristul* – la expirarea timpului alocat alocuțiunii, semnalizează cu ajutorul cartonaşelor cu cifre şi al unui clopoțel sau gong;
- *publicul* – adresează întrebări concurenților, exprimă opinii pro sau contra.

Regulamentul dezbaterilor se elaborează în baza următoarelor principii:

- toți cei prezenți au dreptul la libera exprimare a ideilor, concurenții au timp egal pentru discurs, nu se permite monopolizarea discuției;
- participanții manifestă respect reciproc şi îşi exercită dreptul la libera exprimare;



- concurenții trebuie puşi în situația de a vorbi spontan, nu numai de a prezenta discursurile pregătite din timp;
- publicul trebuie încurajat să formuleze întrebări şi contraargumente.

În funcție de situație (gradul de activism al membrilor comunității, specificul problemei, gradul de experiență al membrilor grupurilor de inițiativă etc.), identificați ordinea şi alocați timp pentru discursurile concurenților şi ale publicului, respectînd cîteva stadii importante:

- *prezentarea problemei şi a soluțiilor* (fiecare concurent are la dispoziție cîte 5 minute);
- *întrebări şi răspunsuri*. La această etapă, atît publicul, cît şi oponenții au posibilitatea de a pune întrebări. Acestea trebuie formulate laconic şi adresate unei persoane concrete (pentru răspuns concurentului i se oferă 1 minut). Oponenții îşi pot adresa reciproc nu mai mult de 3 întrebări. Publicul va fi încurajat să formuleze cît mai multe întrebări (8-10 este un indicator bun);
- *critica soluțiilor prezentate*. Concurenții au posibilitate să atace poziția oponenților prin demonstrarea ineficienței soluțiilor lansate (fiecare concurent are la dispoziție cîte 4 minute);
- *sugestii şi propuneri din partea publicului* (doritorilor li se oferă maximum 2 minute);
- *discursurile finale ale concurenților*. Concurenții generalizează ideile emise pe parcursul dezbaterii şi evidențiază punctele forte ale soluțiilor propuse (timp de 3 minute).

Dezbaterea este succedată de procedura de votare şi procesare a rezultatelor. În cadrul proiectului "Eu votez pentru că..." se aplică votul secret, în alte situații se poate recurge la votare deschisă sau la generalizarea rezultatelor de către moderator. Important este ca deciziile să fie formulate în aşa fel încît toți să înțeleagă cine este responsabil şi care este mecanismul de implementare a acestora.

Petre Andrei – reprezentant al pedagogiei sociale interbelice



Ana-Maria **PETRESCU**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Petre Andrei (1891-1940) este primul sociolog român, format aproape în întregime în țară, care şi-a demonstrat valoarea în plan teoretic şi practic, academic şi social-politic. El s-a afirmat ca sociolog, dar şi ca filozof, ca pedagog (teoretician şi practician în mediul liceal şi universitar), ca politician şi om de cultură cu o influență mereu activă în societatea interbelică.

Concepția sa sociologică se regăseşte într-o serie de cărți importante pentru evoluția domeniului: *"*Problema fericirii. Fundamentul său etic" (1921), "Probleme de metodă în sociologie" (1927), "Sociologia generală" (1936), "Filozofia valorii" (1945). La acestea se mai adaugă un număr impresionant de studii şi articole publicate atît în țară, cît şi în străinătate.

Opera pedagogică a lui P. Andrei se înscrie pe traiectoria ascendentă înregistrată de pedagogia românească interbelică, dezvoltată pe mai multe coordonate. Analizînd acest fenomen socio-cultural, Ion Gh.Stanciu evidențiază importanța direcției pedagogiei sociologice în care este integrat P. Andrei. Contribuția pedagogiei sociologice este considerată remarcabilă din punct de vedere tematic şi metodologic. Astfel, "sub impulsul cercetărilor sociologice, al orientării acestora spre lumea satelor, precum şi al curentului de idei specifice țărănismului – în perioada interbelică – s-a dezvoltat o puternică mişcare de *pedagogie sociologică*. Pe de altă parte, „cercetările sociologice au constituit un temei pentru efortul de ştiențifizare a pedagogiei" [7, p. 140].

Marcînd poziția ocupată de P. Andrei în contextul curentului *pedagogiei sociologice interbelice*, I. Gh. Stanciu semnalează linia de continuitate tematică şi metodologică existentă, comună unor autori reprezentativi. Astfel, observă autorul citat, "ideile susținute de Gusti în scrierile sale de *sociologia educației* le întîlnim şi la alți oameni de cultură din vremea lui, cum au fost: celălalt mare sociolog – P. Andrei, psihologul-filozof C. Rădulescu-Motru, precum şi la reprezentanții *regionalismului* şi *localismului* educativ, I. C. Petrescu şi St. Stoian" [7, p. 142].

Petre Andrei a îndeplinit şi importante funcții de stat, printre care şi pe aceea de ministru al Învățămîntului (1938-1940). În această calitate a contribuit la reorganizarea învățămîntului de toate gradele din România acelor vremuri. Aportul său la reformarea învățămîntului s-a concretizat în două inițiative legislative importante: Legea pentru învățămîntul primar şi normal (26 iunie1939) şi Decretul-lege pentru învățămîntul secundar teoretic (3 noiembrie 1939). Ca ministru al Învățămîntului, prin intermediul Legii pentru învățămîntul primar şi normal, el a inițiat o grupare a obiectelor de studiu şi a conținuturilor instruirii pe „*unități de viață*" care reflectă pedagogic probleme ale existenței specifice mediului social şi natural românesc; de asemenea, şi-a extins concepția despre organizarea învățămîntului, plecînd de la ideea legării şcolii de viața cotidiană, cu implicarea educației adulților în procesul formativ conceput la scară socială. Astfel, în viziunea sa pedagogică, sociologică, politică şi culturală, învățămîntul complementar şi şcolile țărăneşti reprezentau forme de învățămînt importante în contextul unei veritabile "educații populare", deschisă spre ceea ce astăzi constituie ideea de *educație permanentă*.

Tot în această perioadă a fost reorganizat şi învățămîntul secundar. Astfel, Decretul-lege pentru învățămîntul secundar teoretic oferea posibilitatea încheierii cursurilor liceale chiar după absolvirea cl. a VII-a, cl. a

VIII-a fiind frecventată numai de cei care intenționau să urmeze o formă de învățământ superior.

Conform aspirațiilor sale de om de cultură, P. Andrei dorea, prin adoptarea acestei măsuri, să faciliteze selecția unei veritabile *elite culturale şi ştiinţifice*. De altfel, el considera că "reforma şcolii trebuie să fie o reformă a culturii şi a mentalității omului" [4, p. 271]. Soluția reformatoare preconizată este una pedagogică, dar şi socială şi culturală – promovarea prin şcoală a unei culturi spirituale, superioară celei materiale care încurajează mai mult "tehnicizarea" educației şi a învățământului. P.Andrei îşi dorea ca România să devină un „*stat cultural*", capabil să asigure transmiterea şi reproducția unor valori cum sînt: cultura, sănătatea şi bunăstarea economică a populației şi în special a țărănimii, care ani la rînd a fost privată de aceste avataruri. "**Statul cultural românesc** – subl.n. – trebuie să facă din cultură un scop pentru orice om, indiferent de clasa socială din care face parte, iar şcoala trebuie să arate valoarea omului muncitor şi a valorii muncii pentru selecția valorilor în conducerea statului" [2, p. 599].

Demnă de subliniat este şi contribuția lui P. Andrei la dezvoltarea învățământului tehnic-profesional, pe care îl vedea organizat pe 3 grade: elementar, secundar şi superior. Şcoala elementară ar trebui să asigure o formare profesională bazată pe principiile *politehnismului*, care să îl pregătească pe elev pentru practicarea mai multor meserii, la nivelul economiei timpului. Această viziune demonstrează o înțelegere superioară a raportului dintre şcoală şi societate în contextul dezvoltării unei noi ramuri a economiei – industria.

Criticînd sistemul de învățământ existent, P. Andrei accentua că realizarea unei reforme şcolare autentice trebuie să aibă în vedere aspectele de bază ale educației. De aceea, concepția sa despre reformă rezistă în timp. O analiză istorică, sincronică şi diacronică relevă faptul că P. Andrei atinge problemele de bază ale unei reforme: legăturile dintre finalități şi structura sistemului de învățământ. Astfel, în cazul său, „la nivelul structurii sistemului de învățământ, noile finalități pedagogice ale statului cultural național trebuie realizate, în primul rînd, prin contribuția *şcolii de bază* care, în condițiile societății interbelice, este reprezentată prin *şcoala primară*" [4, p 272]. Analiza şcolii primare, în calitate de „şcoală de bază", este realizată, de asemenea, în funcție de anumite repere valorice esențiale unei reforme. Astfel, **şcoala primară** situată la *baza structurii sistemului de învățământ*, trebuia să fie:

- *democratică, unitară,* asigurînd cunoştințele de bază (trunchiul comun de cultură generală) necesare pentru viață tuturor copiilor, fără discriminări legate de mediul de proveniență rural sau urban, adică implementarea a ceea ce pedagogii zilelor noastre numesc "egalitate de şanse";
- *practică,* bazată pe corelația dintre conținuturile teoretice şi activitățile aplicative, acest caracter fiind mai evident în şcolile rurale, în care accentul trebuie pus pe deprinderea copiilor cu muncile agricole;
- *regională*, promovînd o educație prin muncă şi pentru muncă, adaptată mediului geografic şi economic în care trăieşte copilul;
- *reformatoare,* ceea ce presupune, în primul rînd, o reformă a învățământului normal, cît şi formarea continuă a cadrelor didactice în spiritul unor metode de predare-învățare moderne, cu valențe formative superioare.

Sistemul de management educațional este structurat de către P. Andrei, pornind de la principiul separării puterilor, pe 2 categorii distincte de organe de conducere şi anume: organe pedagogice (Consiliul pedagogic central, Consiliul inspectorilor generali, Consiliul permanent, Oficiul central de studii şi statistică) şi organe administrative care realizează "o grupare a direcțiunilor şi o transformare a tuturor serviciilor după principiul economiei şi al colaborării factorului politic cu cel ce reprezintă experiența şi competența pentru realizarea politicii culturale" [3, p. 174-175].

În contextul *reformei educației* în *statul cultural*, P.Andrei acordă o atenție specială **învățământului superior.** În *Introducerea* lucrării "Sociologie generală", el afirmă următoarele idei importante pentru înțelegerea destinului modern al învățământului superior: "**Universitatea** trebuie să urmărească, în primul rînd, cercetarea şi creația ştiințifică. Acestea constituie cele mai înalte şi mai nobile scopuri ale ei. Ştiința are un caracter dinamic, ea nu este niciodată ceva devenit şi sfîrşit, ci se reduce, în esența ei, la o serie de probleme care se cheamă una pe alta şi care frămîntă la infinit spiritul" [3, p. 12]. Pe lîngă pregătirea de specialitate, sociologul consideră că universitatea, ca veritabil *centru de acțiune ştiințifică şi culturală*, trebuie să fie preocupată şi de educarea spirituală a studentului, ca premisă a formării profesionale eficiente. Analizînd locul pe care îl ocupă **sociologia ca ştiință**, în contextul social şi politic al perioadei interbelice, P. Andrei insistă asupra relației dintre aceasta şi practica socială. În acest context, el vorbeşte despre o „sociologie rurală" care „trebuie să studieze condițiile vieții rurale, să explice viața comunităților rurale, aplicînd principii raționale şi ştiințifice de cercetare" [1, p. 58]. Pornind de la numeroasele studii de *sociologie rurală*, P. Andrei încearcă să definească în mod obiectiv această „cvasi-ştiință" ca pe o ramură aplicativă a sociologiei generale. Admițînd că sociologia rurală se ocupă de studiul comunităților sătești cu scopul de a le surprinde elementele de specificitate şi tendințele de evoluție, pentru a putea formula, în mod adecvat, principiile de eficiență sau progres şi strategiile de acțiune, el atrage totuşi atenția asupra faptului că aceasta nu poate fi redusă la „un simplu instrument practic".

Bazîndu-se pe relația dintre societate şi individ, P.Andrei defineşte şi **conceptul de cultură** ca proces de creație şi de

transformare a realității (societății), realizat de individ sub influența unor valori. Potrivit concepției sale, **cultura** nu-şi restrînge aria de cuprindere numai la nivelul unor creații de excepție, ci presupune deopotrivă şi îndeplinirea conştiincioasă a obligațiilor pe care le are individul în diferite contexte ale vieții sociale. Astfel, sociologul consideră că fiecare individ contribuie la transformarea morală a omenirii. Totodată, prin **creația** sa **culturală** – „temeiul autentic al fericirii" – individul îşi prelungeşte personalitatea şi reuşeşte să pătrundă în viața umanității.

P. Andrei analizează **conceptul de umanitate** din 2 perspective: a) *teoretică*, după care *umanitatea* reprezintă totalitatea valorilor culturale acumulate de omenire; b) *practică*, după care umanitatea este un ideal etic sau o tendința către omul perfect şi societatea perfectă. O atenție deosebită acordă şi raportului dintre **sociologie şi pedagogie** sau *ştiința educației,* cum o numeşte el. Relația strînsă dintre ştiințele date este justificată de faptul că ambele operează cu acelaşi material – individul, dar nu luat ca o entitate separată, ci plasat într-un context social. De asemenea, cercetătorul subliniază faptul că în toate epocile istorice finalitățile educației (idealuri, scopuri) şi valorile care au stat la baza lor au fost unele determinate social, cultural, politic, religios de societatea acelor vremuri.

Pentru a reliefa, o dată în plus, caracterul social şi implicit politic al educației, P. Andrei aduce în discuție problemele complexe cu care se confruntau societatea şi şcoala în perioada interbelică. Astfel, fascismul în Germania şi Italia şi, respectiv, bolşevismul în Rusia urmăreau "crearea unui anumit tip de om, pe care societatea îl vrea" şi, în consecință, idealul educațional se subordonează regimului social-politic. Făcînd referire la sistemul de învățămînt din România acelor vremuri, P. Andrei evidențiază importanța adaptării formelor de organizare a acestuia şi a tipurilor de şcoli la specificul mediului social. Astfel, el vorbeşte despre şcoli: regionale, rural-agrare şi urban-industriale. Definitivînd analiza relației dintre sociologie şi pedagogie, P. Andrei conchide că "pedagogia va forma pe omul nou, pe acel creator de valori, care prin personalitatea sa se poate detaşa într-un anumit moment de realitatea prezentă, poate reacționa cu vigoare şi poate da impulsiuni pentru o nouă formă de viață socială. Dar pentru a fi o astfel de forță, individul trebuie să înceapă prin a-şi asimila şi interioriza tendințele realității sociale în care trăieşte" [1, p. 185].

P. Andrei a fost preocupat şi de unele aspecte ce țin de **metodologia cercetării** sociologice, care pot fi extinse la scara epistemologiei ştiințelor socio-umane. El afirma că metoda de cercetare trebuie să țină seama întotdeauna de obiectul cercetării şi de aceea a încercat să elaboreze o metodă de cercetare a realității sociale conform *concepției* sale *integralist-deterministe*. În acest scop, el atrage atenția asupra faptului că, deşi o societate apare întotdeauna ca un întreg cu o anumită structură, prin prisma căreia trebuie privite categoriile de fenomene sociale, totuşi procesul dinamic al vieții sociale nu se poate explica fără a se apela la factori de natură spirituală, individuală. Ca atare, sociologia va utiliza în activitatea de cercetare atît metodele sale specifice, cît şi metode proprii altor discipline socio-umane cum ar fi psihologia, economia sau pedagogia.

Potrivit lui A. Neculau, *pedagogia socială* (*sociologică*) interbelică, în care se încadrează şi concepția sociopedagogică a lui P. Andrei, se caracterizează prin următoarele idei de bază:

- educația socială reprezintă o activitate sistematică de culturalizare a maselor, în special a țărănimii;
- intelectualilor le revine sarcina dificilă de a aduce "flacăra culturii" în lumea satului;
- personalitatea se formează şi se dezvoltă prin "muncă creatoare şi profesiune";
- demersul educativ trebuie să vizeze formarea unor personalități active şi creatoare, care să poată face față cu succes cerințelor societății;
- educația trebuie să pregătească pe individ „pentru viață", pentru a face față cerințelor pe care aceasta le presupune;
- instituțiile educative din care fac parte şi şcolile pentru adulți, trebuie să urmărească cerințele societății şi să formeze competențele practice;
- comunitățile de muncă reprezintă un mijloc de formare a individului pentru şi prin participare şi cooperare [6, p. 38].

În concluzie, P. Andrei, în calitate de intelectual de primă mărime al României interbelice, rămîne o personalitate de necontestat, atît prin contribuția adusă la fundamentarea sociologiei româneşti, cît şi prin promovarea unei conştiințe româneşti autentice, bazată pe valorile culturii şi ale democrației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Sociologie generală*, Iaşi, Ed. Polirom, Fundația Academică "Petre Andrei", 1997.
2. Andrei, P., *Politica culturală a noului stat român*, în Gusti, D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, cultelor şi artelor, 1932-1933*, Buc., 1934.
3. Bîrsănescu, Şt., *Politica culturii în România contemporană.Studiu de pedagogie*, Iaşi, Ed. Concesionară Alexandru "A. Terek", 1937.
4. Cristea, G.C., *Reforma învățămîntului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Buc., EDP, 2001.
5. Durkheim, E., *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
6. Neculau,A., *Pedagogie socială*, Iaşi, Ed. Universității „Al. I. Cuza", 1994.
7. Stanciu, I.,Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice ale sec. XX*, Iaşi, Institutul European, 2006.

Recenzent:
prof. univ., dr. Sorin CRISTEA,
Universitatea din Bucureşti

Educaţie nutriţională prin probleme de calcul. Aplicaţii pentru învăţământul matematic primar



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Problemele textuale de matematică pot fi definite ca modele semantice extrinseci ale unor situaţii de problemă, în care procesele reale se refractă prin prisma unor esenţializări şi idealizări specifice matematicii (ca ştiinţă şi ca disciplină de studiu) şi vîrstei subiecţilor rezolvatori. Tradiţional, procesele modelizate în problemele de matematică se abordează sub aspect cantitativ şi de funcţionare. Însă, de rînd cu acestea, pot fi relevate şi aspecte educaţionale globale, acţiune realizabilă sub 2 forme:

– *explicită* – presupune includerea în enunţul problemei a unui conţinut factologic real şi concret, referitor la procesele lumii reale, în limitele accesibilităţii vîrstei elevilor;
– *implicită* – presupune inducerea prin subiectul problemei a unor situaţii problematice educaţionale ce permit percepţia şi trăirea afectiv-axiologică a contextului real sau idealizat relevat în problemă.

Aceste forme nu se exclud reciproc, ci pot fi realizate concomitent. Conţinutul factologic al problemei poate oferi oportunitatea unei problematizări cu impact afectiv-axiologic şi, invers, o situaţie problematică poate fi concretizată printr-un material factologic ce va determina formularea unei probleme matematice.

Respectivele caracteristici ale problemelor textuale de matematică oferă teren fertil pentru realizarea tuturor laturilor şi dimensiunilor educaţiei, inclusiv a educaţiei nutriţionale. Astfel, se creează oportunităţi de infuziune a educaţiei nutriţionale în aria disciplinei şcolare *Matematica*, conectînd într-un circuit formativ unic obiectivele educaţionale şi cele specifice. Problemele matematice cu conţinut de educaţie nutriţională pot fi utilizate şi la orele de *Ştiinţe*, şi la cele de dirigenţie – în cadrul problematizării, descoperirii, studiului de caz.

Sarcinile de calcul, îmbrăcate în haina unor exerciţii-decodificări, de asemenea asigură un cadru propice familiarizării cu diverse aspecte de educaţie nutriţională.

Propunem în continuare exemple de probleme şi sarcini de calcul pentru clasele primare, structurate în conformitate cu sistemul de cunoştinţe necesare construirii unui comportament nutriţional sănătos. Efectul educaţional poate fi sporit prin utilizarea metodelor LSDGC: ***Turul galeriei, Gîndeşte-Perechi-Prezintă, Interogare multiprocesuală, Rezolvare în lanţ*** etc.

I. CONŢINUTURI

Educaţie nutriţională: ***Factorii nutritivi şi valoarea nutritivă a alimentelor***

Matematică:

a) Fracţii (cl. IV)

Informaţii

Iodul este un microelement indispensabil sănătăţii. Insuficienţa de iod în organismul unui copil poate încetini creşterea şi dezvoltarea lui intelectuală. Sursa principală de iod sînt legumele, fructele, carnea, peştele, ouăle, produsele lactate.

Cel mai sigur mijloc de a-i asigura organismului o doză constantă de iod este consumul de sare iodată.

Probleme

1. *La prelucrarea termică a bucatelor, cantitatea de iod din alimente se reduce.*

De ex., la fierbere, cartofii păstrează doar 13/25 din iodul conținut, fasolea – circa 1/2, peștele – 3/5, carnea – 39/50, ouăle – circa 83/100. Exprimați prin fracții pierderile de iod ce au loc în urma prelucrării termice a acestor alimente. Argumentați de ce se recomandă ca: înainte de prepararea bucatelor legumele curățate să nu fie lăsate prea mult în apă; apa în care au fiert legumele să fie folosită pentru prepararea altor bucate (sosuri, ciorbe).

2. *În jumătate de an, într-un ambalaj bine închis, sarea iodată pierde circa 3/10, iar într-un ambalaj deschis – circa 4/5 din iodul conținut.*

Comparați fracțiile și argumentați modul corect de păstrare a sării iodate.

b) Aflarea numerelor necunoscute în adunări, scăderi, înmulțiri, împărțiri (cl. III)

Informații

Vitamina A este necesară pentru rezistența organismului la infecții, acuitatea văzului, sănătatea pielii etc. Aceasta posedă proprietatea de a se acumula în organism. De aceea, consumați vara și toamna legume și fructe bogate în vitamina A și vă veți asigura o bună rezervă pentru iarnă și primăvară.

Exerciții-decodificări

1. Aflați valoarea fiecărei litere, apoi descifrați denumirile unor legume și fructe bogate în vitamina A.

O × 100 = 1 000
C : 10 = 10 000
Ş + 100 = 10 000
A – 100 = 100 000

10 × **M** = 10 000
1 000 000 : **V** = 100
1 000 + **I** = 100 000
10 000 – **S** = 1 000

1 000 × **E** = 1 000
P : 100 = 0
10 + **R** = 10 000

1 000	10	9 990	100 000	10	10 000

9 990	10	9 900	99 000	99 000

100 000	100 100	99 000	9 000	1

0	99 000	1	9 990	9 000	99 000	100 000	99 000

II. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Regimul alimentar***
Matematică:

a) Modalități de reprezentare a datelor (cl. IV)

Informații

Pentru o funcționare normală a aparatului digestiv, rația zilnică urmează a fi distribuită pentru 4 mese.

Problemă

1. Reprezentați rația zilnică într-o diagramă circulară, știind ponderea recomandată pentru fiecare masă: micul dejun – 3/10; prînzul – 4/10; gustarea – 1/10; cina – 2/10.

b) Unități de măsură pentru timp (cl. II-IV)

Informații

Pentru ca organele digestive să lucreze ritmic și să li se asigure perioade de odihnă, omul trebuie să mănînce la ore fixe.

Problemă

1. Reprezentați pe cadrane de ceas orele regimului alimentar recomandat elevilor ce învață:

în schimbul I: 07:30 Micul dejun → peste 3 ore → Gustare caldă la cantina școlii → peste 3 ore → Prînzul → peste 4 ore → Cina

în schimbul II: Micul dejun → peste 4 ore → 12:00 Prînzul → peste 3 ore → Gustare caldă la cantina școlii → peste 4 ore → Cina

III. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Igiena alimentației***
Matematică:

a) ***Numerele naturale pînă la 1 000; adunarea și scăderea numerelor naturale pînă la 1 000, fără sau cu o trecere peste ordin (cl. II)***

Informații

Sănătatea omului depinde, în mare măsură, de starea dinților. Aceștia trebuie spălați zilnic, cu periuță și pastă, după fiecare masă principală și, obligatoriu, seara, înainte de culcare. Curățarea trebuie executată prin mișcări verticale de la gingii spre extremitățile dinților, atît pe fața exterioară, cît și pe cea interioară.

Exerciții-decodificări

1. Sînt date numerele: 336, 306, 603, 636, 36, 363.
   a) Subliniați cifra zecilor celui mai mic număr. Această cifră arată cîte minute, cel puțin, trebuie să dureze curățarea dinților cu peria și pasta de dinți.

b) Încercuiți cifra unităților celui mai mare număr. Această cifră arată peste cîte săptămîni se recomandă schimbarea periuței de dinți la copii.

2. Calculați valoarea fiecărei litere.

L =70 + 150	**U**=555 + 50	**T**=170 + 170	**E**=320 + 180
N=1 000 - 600	**C**=400 - 40	**A**=210 - 90	**I**=800 - 150

Scrieți sub fiecare număr din tabel litera corespunzătoare şi veți afla ce alimente contribuie la menținerea sănătății dinților.

220	120	360	340	120	340	500	220

400	605	360	650	220	500

3. Calculați valoarea fiecărei litere.

905 - **L** = 370	**A** + 15 = 570	**C** -107 = 478	306 + **R** = 871
	M - 226 = 324	**E** - 26 = 519	694 - **A** = 119

Scrieți literele în ordinea crescătoare a valorilor şi veți afla ce fel de bomboane pot dăuna sănătății dinților.

b) Unități de măsură pentru timp (cl. IV)

Informații

Nerespectarea normelor de păstrare şi preparare a alimentelor poate cauza afecțiuni provocate de paraziți, viruşi, microbi; toxiinfecții alimentare etc.

Probleme

1. *Termenul de păstrare a untului la frigider este de, cel mult, 45 de zile.*
   a) Stabiliți data la care a expirat termenul de păstrare a untului, dacă data fabricării este: 20.11.2008; 20.02.2009.
   b) Stabiliți data fabricării untului, dacă termenul de păstrare expiră la: 01.09.2009; 15.12.2009.

Aduceți etichete ale unor produse alimentare folosite frecvent în familia voastră. Determinați, în baza acestora: data fabricării; condițiile de păstrare; termenul de valabilitate; data expirării termenului de valabilitate.

2. *Pentru a evita îmbolnăvirea cu salmoneloză, un ou de găină se fierbe 1/5 dintr-o oră.*
   a) Cîte minute se recomandă a fierbe un ou?
   b) Cît timp veți fierbe 5 ouă într-o cratiță? (problemă de perspicacitate)

IV. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Alimentarea rațională, echilibrată, completă***

Matematică: ***Rezolvarea de probleme cu, cel puțin, două operații (cl. IV)***

Informații

Pentru asigurarea unei alimentații adecvate vîrstei de 7-10 ani, rația zilnică trebuie să includă, în medie, următoarele produse:

Pîine de grîu	150 g		Peşte	50 g
Pîine de secară	100 g		Ouă	1 buc.
Cereale, paste făinoase, boboase	70 g		Unt	35 g
Cartofi	300 g		Ulei vegetal	10 g
Alte legume	300 g		Brînză	45 g
Fructe	300 g		Lapte	500 g
Dulciuri, patiserie	10 g		Smîntînă	15 g
Carne	125 g		Caşcaval	5 g

Probleme

1. *Fulgii de cereale serviți la micul dejun sînt o sursă excelentă de energie pentru organism.* Reieşind din normele prezentate în tabel, stabiliți pentru cîte zile ajung 2 pachete a cîte 500 g de fulgi?
2. *Peştele este un aliment necesar pentru creşterea şi sănătatea copiilor. Se recomandă ca un copil de 7-10 ani să consume acest produs de 2 ori pe săptămînă.* Reieşind din norma zilnică dată în tabel, calculați cît peşte trebuie să consume un copil la o masă.
3. *Brînza este bogată în calciu – un microelement ce fortifică oasele şi dinții.* Într-o săptămînă, Alin a consumat cîte o brînzică de 50 g peste o zi. A respectat el norma prezentată în tabel?
4. Într-o săptămînă, Diana a mîncat 0,5 kg de portocale şi tot atîția struguri, iar mere – cît portocale şi struguri la un loc. Reieşind din datele prezentate în tabel, stabiliți dacă fetița a respectat recomandările specialiştilor.
5. Reieşind din datele prezentate în tabel, stabiliți cîte copturi cu masa de 20 g se pot consuma într-o săptămînă.

V. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Arta culinară***

Matematică: ***Fracții, modalități de reprezentare a datelor (cl.IV)***

Informații

O alimentație corectă trebuie să cuprindă cruditățI, care favorizează curățarea dinților şi vitalitatea gingiilor.

Probleme-rețete pentru salate de cruditățI

1. Morcovii, țelina şi merele se spală şi se curăță. Morcovii şi țelina se rad fin, iar merele se taie felii subțiri. Totul se amestecă cu o maioneză uşoară.

Salata obținută cîntăreşte 1 kg 600 g. De cîte grame de fiecare ingredient este nevoie, dacă merele constituie jumătate din masa totală, iar morcovii şi țelină se ia în cantități egale?

2. Morcovii şi merele se dau pe răzătoare. Stafidele se țin cîteva ore în apă şi se taie în două, se amestecă cu morcovii şi merele, se adaugă uleiul şi zeama de lămîie şi se potriveşte gustul de sare.

Reprezentați într-o diagramă circulară ingredientele, ştiind că se folosesc 500 g de morcovi, 500 g de mere, 100 g de stafide, 100 g de lămîie.

VI. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Spirit de chibzuință; acurateţe; intoleranță față de risipă, de nepăsare*** **etc.**

Matematică: ***Rezolvare de probleme (cl. IV)***

Probleme

1. Iulian vroia să-şi cumpere apă pentru excursia de mîine. La magazin se vindea apă plată la prețul de 3 lei şi băutură carbogazoasă cu gust de căpşuni la prețul de 4 lei. La sfatul vînzătoarei, băiatul a procurat o sticlă de apă plată, care este mai sănătoasă şi mai ieftină. Cu banii rămaşi, a cumpărat 200 g de covrigi la prețul de 10 lei/kg. Cîți bani a avut la el Iulian?
2. Norma zilnică de pîine de grîu, rezervată pentru prînzul unui elev la cantină, constituie 80 g, iar de secară – 120 g. După ce 154 de elevi au luat prînzul, ospătarii au adunat şi au cîntărit bucățile de felii căzute pe jos şi lăsate pe mese. S-a constatat că a rămas 1/8 din cantitatea de pîine de secară şi 1/7 din cantitatea de pîine de grîu. Cîtă pîine a fost risipită din vina elevilor nepăsători?
3. Plecînd la bunici, sîmbătă la ora 8.00, Nătăfleață nu a închis bine robinetul şi din acesta curgeau circa 120 de picături pe minut. La întoarcere, a doua zi, la ora 20.00, mama a constatat gafa lui Nătăfleață şi a închis robinetul. Ştiind că 3 600 de picături fac un litru de apă, aflați cîtă apă s-a risipit din vina lui Nătăfleață?
4. O familie, formată din 4 membri, consumă la dejun cîte 250 g de pîine, 1 ou fiert, 50 g de caşcaval şi 1 pahar cu lapte (250 ml) de persoană. Calculați, conform datelor din tabel, costul dejunului în această familie.

Produs	Preț	Produs	Preț
Pîine (1 kg)	4 lei	Caşcaval (1 kg)	68 lei
Ouă (10 buc.)	17 lei	Lapte (1 l)	12 lei

Calculați costul unui dejun în familia voastră.

VII. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: ***Ceremoniale culinare (aranjarea şi servirea mesei, organizarea meselor festive)***

Matematică: ***Perimetrul şi aria suprafeței unui dreptunghi, unui pătrat (cl. IV)***

Probleme

1. *O față de masă trebuie să fie destul de mare pentru a ascunde, pe cît posibil, picioarele mesei.*

Masa din sufrageria familiei Codreanu are lungimea de 360 cm, lățimea de 1 m şi grosimea de 6 cm, iar picioarele acesteia au înălțimea de 75 cm. Dna Codreanu are 3 fețe de masă de formă dreptunghiulară: a) cu lungimea de 6 m şi lățimea de 2 m; b) cu lungimea de 550 cm şi lățimea de 350 cm; c) cu lungimea de 550 cm şi lățimea de 3 m. Care dintre acestea este potrivită pentru masa din sufragerie?

Efectuați măsurările necesare şi stabiliți dimensiunile unei fețe pentru masa din sufrageria familiei voastre.

2. *De regulă, scaunele sînt aranjate în jurul mesei la cel puțin 50 cm unul de la altul şi la cel puțin 20 cm de la colțul acesteia.*

Suprafața mesei din sufrageria familiei Moraru are forma unui pătrat cu latura de 2 m, iar scaunele au lățimea de 50 cm. Cîte persoane, cel mult, pot sta la această masă?

Efectuați măsurările necesare şi aflați cîte persoane, cel mult, poate găzdui masa din sufrageria familiei voastre.

3. *La o masă festivă, se cuvine a pune un şervețel de pînză, frumos împăturit, pe farfuria fiecărui invitat.*

Mama a cumpărat o bucată de in cu lungimea de 2 m şi lățimea de 1 m. Cîte şervețele pătrate, fiecare cu aria de 2 500 cm^2, poate croi ea din stofa cumpărată?

La final, ținem să menționăm că obiectivul major al educației nutriționale vizează nu doar interiorizarea unor norme şi cerințe, dar şi motivarea unor comportamente nutrițional-alimentare sănătoase. Cu alte cuvinte, elevii trebuie implicați în propria formare – de la achiziții pasive şi conformiste la acțiuni transformatoare ale modului de viață.

Noile educații în pedagogia postmodernă



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Noile educații reprezintă un set de *conținuturi speciale*, afirmate ca răspunsuri pedagogice la *problematica lumii contemporane*. Sînt generate de evoluțiile pozitive şi negative înregistrate în societatea *modernă* şi *postmodernă* la nivel de situație a mediului, populație, mass-media, sănătate, democrație, schimbare socială, economie, valori civice, existență casnică, relații internaționale, interculturalitate etc. În consecință, au ca sferă de referință educația ecologică, educația demografică, educația prin şi pentru mass-media, educația sanitară modernă, educația pentru schimbare, educația economică, educația civică, educația pentru democrație, educația casnică modernă, educația pentru pace şi colaborare, educația interculturală etc.

Importanța noilor educații este recunoscută la nivel de politică globală prin contribuția UNESCO, semnificativă începînd cu anii 1970-1980. Direcțiile angajate vizează recunoaşterea şi valorificarea noilor educații la nivel de *sistem* şi de *proces* (vezi G. Văideanu, "UNESCO – 50 – EDUCAȚIE", EDP, RA., Buc., 1996, p. 65-67).

La *nivel de sistem de învățămînt,* noile educații sînt purtătoare de noi obiective şi mesaje, care au stimulat adoptarea unor principii reformatoare în proiectarea curriculumului: *abordarea sistemică* (în termeni de *educație permanentă* şi de *interdisciplinaritate*); *abordarea psihologică* (în termeni de *competențe*); *abordarea managerială* (în termeni de *formare continuă a profesorilor*).

La nivel de *proces de învățămînt,* noile educații sînt *resurse* pentru reconstrucția programelor şcolare care pot fi *valorificate* prin 4 tipuri de *demersuri*:

a) *infuzional*, realizabil de fiecare profesor prin exemplificări, aplicații, studii de caz, propuse în cadrul activităților didactice curente, posibil la toate disciplinele (în mod special la *Geografie, Chimie, Fizică, Biologie, Istorie, Filozofie, Ştiințe sociale* etc.);

b) *modular*, realizabil prin construirea unor *module de studiu* şi integrarea lor în structura unor discipline (de ex., modulul de *demografie* integrat în programa de geografie etc.);

c) *disciplinar*, realizabil prin includerea în planul de învățămînt a unor noi discipline de învățămînt (ecologie, cultură civică etc.);

d) *interdisciplinar* şi *transdisciplinar*, realizabil prin sinteze, activități organizate nonformal etc.

Din *perspectivă istorică*, lansarea noilor educații coincide cu momentul afirmării, la scară socială, a unei noi *paradigme* definitorii pentru stadiul *pedagogiei postmoderne*. Este vorba despre ***paradigma curriculumului***. Ea oferă o nouă modalitate de abordare a *ştiinței pedagogice* al cărei obiect de studiu îl reprezintă *educația* (*teoria generală a educației*), *instruirea* (*teoria generală a instruirii*), *proiectarea educației şi a instruirii* (*teoria generală a curriculumului*). În viziunea acestei noi paradigme, la baza educației sînt fixate *finalitățile pedagogice* (*idealul, scopurile, obiectivele*) construite la nivelul *unității dintre cerințele* ***psihologice*** ale celui *educat* (exprimate în termeni de ***competențe***) şi *cerințele societății* (exprimate în termeni de ***conținuturi***, *validate social*).

Pedagogia postmodernă valorifică paradigma *curriculumului* care reflectă cerințele *modelului cultural al societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaştere*. Prin plasarea finalităților în centrul oricărui demers *formativ*, este depăşită opoziția, existentă la

nivelul *pedagogiei moderne*, între tendința de abordare *psihologică* a educației (paradigma *psihocentristă*) și tendința de abordare *sociologică* a educației (paradigma *sociocentristă*) – vezi S. Cristea (coord. gen.), "Curriculum pedagogic", vol.1, ed. II, EDP RA., Buc., 2008.

O caracteristică importantă a ***curriculumului***, ca ***paradigmă a postmodernității***, este cea referitoare la *deschiderea* spre *educația permanentă* care integrează, în structura sa, pe tot parcursul vieții și în fiecare moment al vieții, toate *conținuturile* și *formele generale ale educației/instruirii* (vezi L.D'Hainaut (coord.), "Programe de învățământ și educația permanentă", EDP, Buc., 1981, R.H.Dave (coord.), "Fundamentele educației permanente", EDP, Buc., 1991).

În acest proces este accentuată însă și tendința de decupare a unor probleme impuse de viața socială fără o raportare a lor la *matricea de bază* a pedagogiei, constituită *axiomatic* (vezi S. Cristea, coord. gen., op.cit.): 1) *educația* ca *tip de activitate psihosocială*; 2) *funcțiile* și *structura de bază a educației*, ca *dimensiune obiectivă* a educației; 3) *finalitățile educației*, ca *dimensiune subiectivă* a educației; 4) *conținuturile* și *formele generale* ale educației; 5) *sistemul de educație/învățământ*.

În contextul eludării acestui cadru axiomatic, propriu pedagogiei, în practica socială apar „numeroase științe și mini-științe ale educației... fără educație" (C. Bîrzea, "Arta și știința educației", EDP, RA., Buc., 1995). Ele analizează o anumită problematică socială (economică, civică, interculturală, ecologică etc.) și psihologică (învățarea etc.) din perspectiva altor științe decît pedagogia. Unele dintre ele au ca obiect de studiu chiar o anumită tematică a noilor educații (educația ecologică, educația interculturală, educația civică) afirmată la nivel disciplinar, promovată și în cadrul unor forme avansate de învățământ superior (*masterat*).

În contextul acestei situații contradictorii este necesară *clarificarea raporturilor dintre* ***noile educații și pedagogia postmodernă,*** la nivel general și particular, din perspectiva *deconstrucției* sau a *reconstrucției educației, instruirii, proiectării educației și instruirii* (vezi S. Cristea, "Postmodernitatea în educație", în "Studii de pedagogie generală", EDP RA, Buc., 2008, p. 3-12).

La nivel *general*, perspectiva *deconstrucției* exersată de *pedagogia postmodernă* încurajează detașarea anumitor probleme ale educației, instruirii, proiectării educației/instruirii considerate mai importante într-un anumit context social. În plan epistemologic, *deconstrucția* a generat tendința atomizării unor științe pedagogice fundamentale în beneficiul altor domenii de cercetare. De ex., *didactica generală* (*teoria generală a instruirii*) este deposedată administrativ de cîteva dintre structurile sale tematice de bază: *obiectivele* și *conținuturile* trecute în proprietatea *teoriei și metodologiei curriculumului*; evaluarea, preluată de *teoria și metodologia evaluării* (care este, de fapt, o *subteorie a teoriei generale a instruirii*). În acest fel, *deconstrucția* eludează cerința esențială a paradigmei curriculumului, referitoare la necesitatea abordării unitare a educației și a instruirii la nivelul interacțiunii dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, dintre *predare-învățare-evaluare*.

În acest cadru, noile educații pot fi regăsite aleatoriu în tematica oricărei științe a educației. Mai mult ca atît, ele pot fi forțate să constituie obiectul de studiu al unor noi științe ale educației. Ambele situații sînt propagate ca exemplu de înnoire a domeniului pedagogiei, de sincronizare cu problematica societății *postmoderne*, de deschidere nelimitată spre provocările sociale generate de evoluția contradictorie a economiei, politicii și culturii; a comunității mondiale, naționale, locale; a familiei; a tehnologiilor de ultimă generație; a religiei etc.

La nivel *particular*, perspectiva *deconstrucției* generează tendința de abordare a noilor educații ca o problemă în sine, autonomă, în plan ontologic, dar nedeterminată epistemologic, desprinsă parțial sau total de orice cadru conceptual, propriu pedagogiei. În consecință, noile educații sînt tratate ca teme de actualitate, impuse social sau academic, ca resurse de cercetare, care nu mai solicită un control de ordin metodologic sau praxiologic.

Promovarea noilor educații este realizată deseori prin argumente și noțiuni preluate necondiționat din alte domenii mai mult sau mai puțin apropiate de pedagogie, în mod special de științele fundamentale ale educației. Semnificația practică este unilateralizată și accentuată la nivel de politică a educației, de sociologie sau de psihologie a curriculumului, de management al clasei.

Cea mai flagrantă situație generată de *deconstrucție* este cea a înțelegerii noilor educații ca anexe ale *conținuturilor generale ale educației*. În lipsa clarificărilor conceptuale, această situație poate degenera pînă la considerarea oricărei "noi educații" ca reprezentînd un conținut general ale educației, determinat de cerințe și valori general-umane. Astfel, educația ecologică, educația demografică, educația nutrițională etc. sînt plasate la același nivel de generalitate cu educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația fizică (sau psihofizică). Valorile aflate la baza noilor educații sînt determinate însă de cauze speciale, rezolvabile în timp. Ele nu au același grad de stabilitate ca valorile general-umane aflate la baza *educației morale* (*binele* moral – religios, civic, politic, juridic, economic; social, individual), a *educației intelectuale/științifice* (*adevărul* științific), a *educației aplicate/tehnologice* (*utilitatea* adevărului

ştiinţific), a *educaţiei estetice* (*frumosul* din artă, natură, societate), a *educaţiei psihofizice* (*sănătatea* psihică şi fizică).

Un alt efect al *deconstrucţiei* poate fi identificat la nivelul integrării noilor educaţii în structura planului de învăţământ, în calitate de discipline şcolare. Este un efect negativ din 2 motive complementare: a) aglomerarea planului de învăţământ; b) dezechilibrarea planului de învăţământ prin forţarea unor noi discipline (care ar fi putut fi introduse ca module de studiu în structura altor discipline (de ex., educaţia civică, educaţia antreprenorială etc. în cadrul unor ştiinţe sociale, respectiv în cadrul economiei) în defavoarea altora, mai importante în raport de obiectivele specifice educaţiei ştiinţifice (vezi reducerea numărului de ore la discipline precum *Fizica, Biologia, Filozofia* etc.).

Perspectiva ***reconstrucţiei***, promovată de *pedagogia postmodernă,* poate fi analizată, de asemenea, la nivel *general* şi *particular*. Miza este dublă: a) depăşirea limitelor întreţinute prin perspectiva deconstrucţiei; b) afirmarea unui model de cercetare global şi deschis în raport cu cerinţele paradigmei curriculumului, adaptabile la contextul societăţii bazate pe cunoaştere. Importantă este *misiunea emancipatoare a pedagogiei postmoderne* (vezi J. Habermas, "Conştiinţă şi acţiune comunicativă", Ed. ALL, Buc., 2000; "Modernitate versus postmodernitate", în J. C. Alexander; St. Seidman (coord.), "Cultură şi societate. Dezbateri contemporane", Institutul European, Iaşi, 2001).

Angajarea *pedagogiei postmoderne* prin *reconstrucţie* este necesară în plan *ontologic* (obiect de cercetare), *metodologic* (metodologie de cercetare), *normativ* (axiome, legi, principii de abordare a educaţiei, instruirii, proiectării educaţiei şi instruirii).

La nivel *general*, perspectiva *reconstrucţiei*, propusă de *pedagogia postmodernă*, are în vedere optimizarea raporturilor existente în domeniul educaţiei între *diversificare* şi *unificare*, între *cunoaşterea teoretică* şi *cunoaşterea practică* între cercetarea *hermeneutică* şi cea *experimentală*, între abordarea *istorică* şi cea *axiomatică*. În plan epistemic, are ca rezultat reducerea zonei de cercetare – extinsă şi incontrolabilă în cazul pedagogiei tradiţionale şi chiar a celei moderne – la nivelul unui „nucleu epistemic" esenţial, studiat de *ştiinţele fundamentale ale educaţiei/ştiinţele pedagogice fundamentale* care fixează conceptele de bază ale domeniului: 1) *Teoria generală a educaţiei* (educaţie, finalităţi, funcţii şi structură; conţinuturi şi forme *generale*, sistem de educaţie); 2) *Teoria generală a instruirii* (instruire, proces de învăţământ; normativitate; forme de organizare; obiective, conţinuturi, metodologie; predare, învăţare, evaluare); 3) *Teoria generală a curriculumului* (curriculum ca paradigmă şi ca proiect educativ; fundamentele curriculumului – istorice, filozofice, sociologice, psihologice; dimensiunile curriculumului – tipuri, trepte, cicluri, arii; curriculum ca *produs* – ca *proces*; reforma curriculară).

Noile educaţii sînt integrate în problematica acestor *ştiinţe pedagogice fundamentale*, în mod special în cadrul *teoriei generale a educaţiei*. La acest nivel, noile educaţii confirmă caracterul deschis al conţinuturilor generale ale educaţiei. Sînt definite ca *dimensiuni particulare ale conţinuturilor generale ale educaţiei*, determinate *social* (ca arie problematică) şi *psihologic* (în raport de vîrsta elevilor şi de specificul fiecărei trepte şi discipline şcolare).

În cadrul *teoriei generale a instruirii,* noile educaţii sînt valorificate ca sursă de dezvoltare şi perfecţionare a conţinuturilor procesului de învăţământ, în mod special a programelor şi a manualelor şcolare, altor materiale didactice auxiliare, anexe şi conexe. Din perspectiva elevilor reprezintă o resursă informaţională cu capacitate specială de exersare a cunoştinţelor dobîndite în contexte de instruire deschise, în plan psihologic şi social.

În cadrul *teoriei generale a curriculumului,* noile educaţii, prin problematica generală, tematica specifică şi metodologia integratoare angajată în diferite situaţii existenţiale, oferă informaţii şi sugestii semnificative pentru (re)construcţia unor modele de proiectare *interdisciplinară*, *pluridisciplinară*, *multidisciplinară* şi *transdisciplinară* – toate cu deschidere spre *educaţia permanentă* şi spre *autoeducaţie*.

La nivel *particular*, perspectiva *reconstrucţiei*, propusă de *pedagogia postmodernă*, oferă un cadru metodologic deschis pentru înţelegerea şi analiza noilor educaţii în calitate de răspunsuri la provocările multiple ale societăţii postmoderne. Din punct de vedere pedagogic sînt definite ca şi *conţinuturi specifice*, subordonate celor *generale* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), realizabile prin toate *formele generale ale educaţiei* (formală, nonformală, informală) – vezi S.Cristea, "Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei", Grupul Editorial Litera. Litera Internaţional, Ch.-Buc., 2003, p.152-154.

Valorificarea noilor educaţii în cadrul procesului de învăţământ implică raportarea la conţinuturile generale ale educaţiei, angajate în diferite proporţii, cu anumite ponderi sau priorităţi la nivelul fiecărei trepte şi discipline şcolare. În consecinţă, noile educaţii pot fi realizate în funcţie de specificul fiecărei vîrste, trepte sau discipline şcolare, dar şi particularităţile fiecărei comunităţi locale, teritoriale sau naţionale. Două exemple pot fi semnificative în plan metodologic şi praxiologic pentru înţelegerea relaţiei dintre noile educaţii şi conţinuturile generale ale educaţiei: în perspectiva reconstrucţiei promovată de pedagogia postmodernă:

– *educaţia ecologică* apare ca un conţinut specific al educaţiei morale sau al educaţiei fizice (cu

obiective specifice educației igienico-sanitare) în învățământul primar; reprezintă un conținut particular al educației tehnologice în cazul unui liceu profesional sau al unei facultăți de profil politehnic;

– *educația demografică* are un anumit sens în țările sau regiunile preocupate de controlul creşterii populației, fiind raportată la conținutul general al educației morale (cu obiective proiectate în termeni de educație civică); are un alt sens în țări preocupate de stimularea creşterii populației, unde poate fi raportată la alte dimensiuni ale educației morale (educația religioasă) sau ale educației psihofizice (educația sanitară).

În plan *metodologic*, pentru integrarea optimă a noilor educații în structura curriculumului şcolar, *reconstrucția,* promovată de pedagogia postmodernă, are în vedere:

a) tipul de *demers infuzional*, care stimulează inițiativa inovatoare a fiecărui cadru didactic;
b) tipul de *demers modular*, care rezolvă relația dintre noile educații şi conținuturile generale ale educației, în contextul unor discipline de învățământ;
c) tipul de *demers interdisciplinar*, *pluridisciplinar* şi *transdisciplinar,* care răspunde unor cerințe ale dezvoltării curriculumului în sens integrat şi în perspectiva educației permanente.

Summary

The current issue of our magazine focuses again on *new educations* – the conveyers of new objectives and messages, as pedagogical response to the problems and developments of the contemporary society. The referential topics touched upon include *education for change, civic education, democratic education, sanitary education, education for and through mass-media, education for peace and cooperation, etc.*

The **opening** of the issue is constituted by an inspired pledge for *education for reading*, signed by the well known editor Gh. Erizanu.

The column **EX CATHEDRA** inserts several articles that discuss the theoretical aspects of implementing *new educations* within the education system: „New Educations as a status of pedagogical conscience" (Vl.Pâslaru); "Prospective education and contemporary problems" (V.Lungu); "A traditional content in a new context. Connotations of vocational education (O.Dandara); "The teenager and the television: confluences and contradictions" (M.Tacu).

GENDER EDUCATION, a column published in cooperation with the Center "Partnership for Development", contains a presentation of the new approaches of the *gender education issues* (V. Mocanu) and suggestions for *eliminating gender biased stereotypes* through development of the students' gender related competencies at the lessons of Romanian Literature (G.Filip).

The column **DOCENDO DISCIMUS** proposes to teachers, but also students, within the context of using symbols in the educational process, a model for elaborating a heraldic representation, a flag and an anthem for an educational institution (S.Andrieş-Tabac). The articles „Teaching Writing Postcards and Letters" and „Teaching *Unreal Conditionals* Can Be Fun" (M.Belaia, O. Temnicov), as well as „Use of Authentic Materials in Revealing the Topic „Fame, Celebrities, and Stereotypes" (N.Ceciui, L.Scrupschi) include several ideas for improving the quality of English Language lessons.

A society that pretends to be a democratic one must promote a culture of real democracy, having as a basis an education that fosters the teaching children self-discipline with love, in order to have them be willing to obey/to listen in the educational process. How to obtain self-discipline and obedience? – is a question to which M Vasiliev answers, within the column **EARLY EDUCATION**.

The **CIVIC EDUCATION** column presents S. Lîsenco, with a description of an algorythm for organizing a *public debate*, as an efficient method to gain people participation and involvement in solving community problems.

The **HISTORY OF PEDAGOGY** column inserts the article „Petre Andrei – a representative name of the interbelic social pedagogy, by A.-M. Petrescu.

The article signed by L. Ursu within the **DEVELOPING CRITICAL THINKING** contains examples of problems and tasks for calculus in primary school, which can contribute to the development of a healthy nutritional behavior.

S. Cristea traditionally signs the column **DICTIONARY,** defining the concept of *new educations.*

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri.
Redacția nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.