



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 3 (61), 2010

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA (Israel)
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1200 ex.

Acest număr apare cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Maria HADÎRCĂ	
Educația și criza de valori	2

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA	
În sprijinul versiunii renovate a Curriculumului național preuniversitar	7
Silvia BARBAROV	
Școala și dialogul intercultural. Instrumente de lucru pentru profesori	8
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori	9

EX CATHEDRA

Svetlana GUȚU, Vlad PÂSLARU	
Competența de comunicare economică a studenților	10
Vasile FLUERĂȘ	
Coordonate teoretice ale unei posibile pedagogii constructiviste	16

EDUCAȚIE TIMPURIE

Tatiana TURCHINĂ	
Rolul basmelor și poveștilor în formarea conștiinței morale la copii	23

DOCENDO DISCIMUS

Silviu ANDRIEȘ-TABAC	
Cum să ne facem o stemă de familie	27
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Educația morală ca dimensiune finală a educației religioase și a educației civice	33

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN	
Limbă și comunicare	37
Natalia CUBREACOV	
O carte pe lună	39

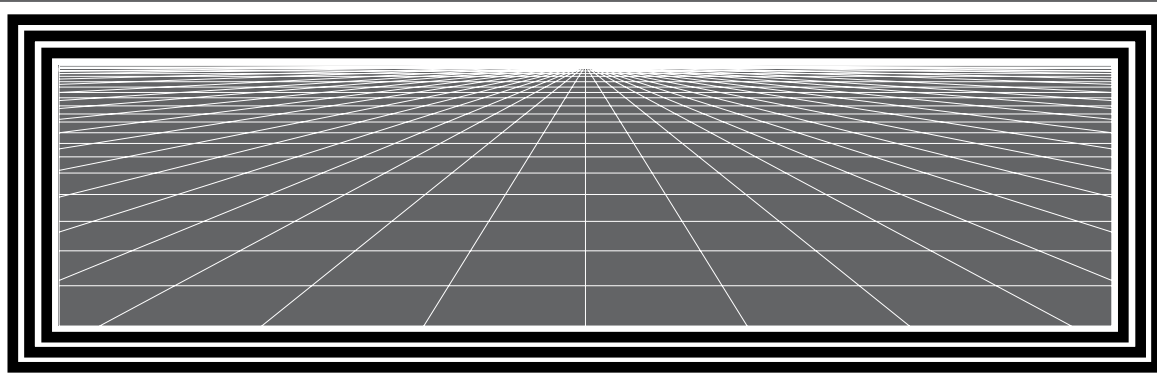
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC	
Educația pentru bunele maniere prin rezolvarea de probleme textuale	41
Lia SCLIFOS	
Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți	46
Lidia BEZNIȚCHI, Roman COPĂCEANU	
Formarea competențelor și curriculumul la matematică	49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Educația morală	53

SUMMARY	56
---------------	----



QUO VADIS?

Educația și criza de valori



Maria HADÎRCĂ

Institutul de Științe ale Educației

1. PUNEREA PROBLEMEI

Astăzi este clar pentru oricine că, pe lângă multele crize de la noi (politică, economică, socială etc.), există și o criză a valorilor, poate cea mai acută dintre toate, provocată nu atât de schimbările ce s-au produs în ultimii douăzeci de ani în societatea moldovenească, cât, mai ales, din cauza lipsei unei educații cu adevărat valorice, iar aceasta poate conduce la mari deteriorări în procesul de formare-dezvoltare a personalității umane.

Din 1989 încoace, anul de referință al schimbărilor majore de ordin politic, economic, social, cultural, învățământul din R. Moldova trece printr-o reformă continuă, ce a cunoscut mai multe faze – restructurarea sistemului educațional; schimbarea paradigmei educaționale, a finalităților și a conținuturilor educației; reformarea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice etc.

Reforma în educație, derulată în condițiile unei tranziții de la o societate totalitară spre una democratică, a determinat un amplu proces de destrămare a valorilor anterioare, puternic ideologizate și îndoctinate, lăsând un mare gol pentru noile valori, care însă au întârziat să apară. Așa cum structurile sociale, economice, culturale specifice unei societăți care abia a pornit pe calea democrației sînt în curs de consolidare, nici valorile corespunzătoare acestor structuri, inclusiv cele specifice educației, nu s-au conturat pe deplin în conștiința pedagogică. Drept urmare, la nivelul procesului de învățământ

se constată astăzi un vacuum, rezultat din erodarea vechilor valori și lipsa de rapiditate în înlocuirea lor cu un sistem de valori noi, fapt ce prezintă consecințe majore în planul educației, în special pe dimensiunea moral-axiologică a acesteia.

Putem conchide, așadar, că sistemul de învățământ preuniversitar din R. Moldova, care a adoptat drept bază pentru reforma în educație modelul raționalist al lui Bloom, se confruntă, încă de la începuturile reformării sale, cu o lipsă de claritate în ceea ce privește axele valorice ale educației și noile valori de promovat într-o societate democratică, astfel încît unul dintre cele mai ambițioase scopuri pe care le-au formulat strategii reformei – *valorizarea personalității umane prin educație* – așa și nu a mai fost atins, deși au trecut atîția ani.

Cu toate acestea, reprezentanți ai curentului fenomenologic (A. Maslow, C. Rogers ș.a.) au sugerat necesitatea trecerii de la pedagogia raționalității la orientarea umanistă în educație, iar teoriile psihologice contemporane au scos în evidență, în anii 80 ai secolului trecut, nevoia de „spiritualizare a structurii și dezvoltării personalității umane” (G. Allport, 1981).

De menționat, documentele de bază privind reforma învățământului preuniversitar (*Curriculum de bază, Concepția învățământului*, concepțiile și curricula disciplinare etc.) indică anumite axe valorice pentru proiectarea curriculară a educației (*adevărul, binele, frumosul, sacralul, dreptatea, libertatea* etc.), însă centrarea, aproape exclusivă, a curriculumului implementat pe dezvoltarea dimensiunii intelectuale și pe realizarea, la nivel de proces, a obiectivelor curriculare ce vizează mai mult domeniul cognitiv și mai puțin cel axiologic-atitudinal, preocuparea permanentă, prin evaluarea școlară, doar de evidențierea performanțelor intelectuale ale celor educați, nu și a celor etice, morale, civice, estetice etc., a condus la o anumită marginalizare a aspectelor axio-

logice ale educației și la o diminuare a laturii educative a procesului de predare-învățare.

Nu s-a soldat cu succes nici încercarea unor autori de curriculum de a revigora latura educativă a procesului, prin răsturnarea taxonomiei obiectivelor pedagogice și aducerea în prim-planul educației a obiectivelor afective, generatoare de atitudini, convingeri și valori. Nici includerea în planul de învățământ a unor discipline de studiu cu un conținut preponderent axiologic, precum *educația moral-spirituală* și *educația civică*, nu a contribuit prea mult la creșterea moralității sau a sentimentului civic printre elevi.

În acest context, este bine să amintim remarcă lui G. de Landecheere: „Chiar dacă *obiectivul* se află la baza oricărei decizii educative, el nu este primul factor predominant. El însuși este rezultatul unei opțiuni și mai fundamentale: valorile individului și ideologia societății. Câtă vreme aceste valori nu sînt recunoscute, explicitate, apărute, dar și criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm și aici trebuie să revenim întotdeauna.”

Să reținem din această remarcă două sintagme de bază, care apar ca opțiuni fundamentale în alegerea scopurilor educației:

1. valorile individului;
2. ideologia societății.

În primul caz, reieșind din analiza curriculumului și din starea reală de lucruri în domeniul educativ, trebuie să recunoaștem că nu *valorile individului* (ale elevului) au stat la baza selectării scopurilor educației, deci „ambiguitatea (voluntară sau nu)” este totuși cea care grevează astăzi procesul de formare-dezvoltare a personalității în cadrul învățământului preuniversitar de la noi, atîta timp cît nu avem *un sistem de valori ale educației*, bine definit și stabilit pe toate formele și dimensiunile acesteia, și niște coordonate valorice clare, care să direcționeze procesul instructiv-educativ în integralitatea sa.

Cît privește *ideologia* și, legat de aceasta, *politica în educație*, nici aici nu avem mai multă claritate: dacă pînă mai ieri ambele erau dictate de ideologia partidului comunist aflat la putere, alegerea scopurilor și a valorilor educației aparținînd tot deținătorului puterii, atunci astăzi acestea se schimbă în funcție de politica partidului ce deține puterea, astfel încît, chiar și acum cînd avem un regim democratic, ideologia, politica de stat în domeniul educației, respectiv, valorile educației sînt la fel de neclare. Tocmai de aceea, în situația cînd avem de a face cu pluripartitismul și cu doctrine politice foarte diferite, poate ar trebui ca educația să *dispună de propria sa ideologie sau doctrină politică*, prin care să se determine tipul sau *modelul de personalitate umană* care se dorește a fi format pentru ziua de mîine prin educația de bază, direcțiile principale de proiectare și

realizare a activităților de formare-dezvoltare a acestui tip de personalitate, valorile educației pe care să se întemeieze procesul instructiv-educativ și coordonatele valorice de care să se conducă învățătorul/profesorul în activitatea sa, conținuturile educației fiind selectate anume în funcție de aceste coordonate valorice, dar și de nevoile reale de formare ale educabilului, precum și de opțiunile societății moderne.

Pe de altă parte, urmare a schimbărilor democratice din societate, asistăm nu doar la o schimbare a valorilor, ci la o răsturnare a scării de valori personale, sociale, morale etc., ceea ce conduce la un adevărat conflict între valorile împărtășite de diferitele generații ce conviețuiesc în aceeași societate. Există anumite tensiuni între aspirațiile valorice ale tinerilor și valorile inoculate acestora de către adulți, la fel, asimilarea de către tineri a valorilor specifice unei societăți democratice, cum ar fi *respectarea drepturilor omului, toleranța, gîndirea critică, libertatea de expresie, prioritatea individului*, vine în contradicție cu *autoritarismul, dominarea socialului, intoleranța față de opiniile altora* etc. – valori împărtășite, de obicei, de generația în vîrstă. Aceste contradicții se întîlnesc atît în interiorul școlii, cît și în afara ei, în societate, unde drepturile omului sînt încălcate chiar de cei care ar trebui să le protejeze, libertatea de expresie mai este încă îngădită, iar spiritul de competiție și de intoleranță degradează uneori chiar în violență.

Rare sînt și abordările teoretice ale educației pentru valori, literatura de specialitate la tema respectivă fiind rarisimă, semn că știința pedagogică se preocupă insuficient de această problematică. De aici și cunoștințele precare în materie de educație axiologică, constatate recent printr-un sondaj de opinie realizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației la nivelul formării continue a cadrelor didactice, prin care s-a atestat un grad nesatisfăcător de cunoaștere, înțelegere, promovare și valorificare a valorilor în procesul de învățămînt. Însă raportarea educației la o lume în permanentă schimbare impune raportarea, în primul rînd, la un anumit sistem de valori morale, etice, psihofizice, sociale etc., care dintotdeauna au constituit reperele constante ale procesului educativ, precum și valorizarea pozitivă a persoanei în cadrul acestui proces. Se resimte deci nevoia creșterii preocupărilor teoretice și metodologice pentru educația valorică, în special pentru *educația morală – dimensiunea fundamentală a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane*.

Premisele evidențiate mai sus conduc spre următoarea concluzie logică: la nivelul sistemului și procesului de învățămînt preuniversitar, trebuie să se producă o schimbare, iar pentru ca schimbarea să fie de anvergură, aceasta trebuie să se producă printr-o *acțiune strategi-*

că efectuată din perspectiva unor autentice valori ale educației. Or, în condițiile când vechea mentalitate n-a dispărut complet, iar noile valori încă nu s-au conturat într-un sistem axiologic și nu sînt pe deplin conștientizate, adică nu sînt înțelese în esența lor, școala are nevoie de niște repere axiologice clar determinate și structurate pe toate dimensiunile și formele educației, astfel încît educația valorică să se realizeze nu doar pe dimensiunea intelectuală, ci și pe cea morală, estetică, juridică etc., iar elevii, părăsind școala, să fie capabili să distingă *adevărul de fals, binele de rău, frumosul de urît, dreptatea de nedreptate, ceea ce este legal de ceea ce este ilegal* etc.

Prin urmare, problema care se pune astăzi în fața învățămîntului preuniversitar (și nu numai) este: **cine?**, **unde?** și **cum?** trebuie să se ocupe cu adevărat de educația pentru valori în vederea formării la tineri a unor înalte calități morale, civice, patriotice etc. necesare astăzi atît de mult pentru inserția activă într-o societate democratică. *Familia? Grădinița? Școala? Învățămîntul superior? Mass-media?*

2. VALORIZAREA PERSONALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Cercetări recente privind tendințele în dezvoltarea curriculară și dinamica valorilor în educație arată o comutație de accent dinspre valorile cognitive spre cele pragmatice/funcționale, adică spre competențe, dar și o direcție clară spre *umanizarea* învățămîntului și accentuarea fundamentelor valorice ale acestuia, prin conturarea și promovarea la nivelul procesului de învățămînt a unor valorilor autentice ale educației. Or, anume valorile educației, potrivit lui S. Cristea (2002), sînt cele care consolidează în jurul lor conceptele pedagogice de bază (*scop, obiective, conținuturi educaționale, formele educației* și, în mod special, *finalitățile educației*) ce asigură nucleul epistemic tare al științelor educației și direcționează activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului.

Contribuția educației valorice la perfecționarea demersului pedagogic S. Cristea o vede în următoarele trei direcții de evoluție: a) accentuarea fundamentelor valorice ale educației; b) asumarea mizelor valorice ale educației; c) specificarea și chiar operaționalizarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice.

Din perspectiva asimilării, transmiterii și regenerării valorilor culturale ale societății moderne, educația este posibilă pe trei axe pozitive: *adevăr, bine, frumos* (G. de Landcheere). Paradigma postmodernă în educație înscrie pe aceeași linie a valorizării pozitive prin educație și: *libertatea, dreptatea, egalitatea, toleranța* etc. Totuși, L. Legrand (1991) sugerează ca în prima poziție a sistemului de valori autentice să se înscrie *educația morală*, care presupune *cunoașterea valorilor morale, justificarea teoretică a acestor valori, sentimentul obligației (de*

a le împlini), voința de a conforma conduita la aceste valori, obișnuința de a acționa conform acestor valori. Toate celelalte valori ale educației (intelectuale, civice, tehnologice, politice, juridice, economice etc.) trebuie să fie subordonate valorilor morale, susține cercetătorul.

Analizat din acest unghi de vedere, învățămîntul preuniversitar din R. Moldova a obținut anumite progrese în planul dezvoltării personalității umane prin valorile cognitive, mai puțin, poate, prin cele instrumentale/competențiale, dar nu și în ceea ce privește planul construcției spirituale, adică al moralității, civismului, patriotismului etc., această stare de lucruri reprezentînd, de fapt, și problema de fond a calității învățămîntului actual.

Deși teoreticieni cu renume mondial în științele educației, precum D. Salade, C. Bîrzea, G. Văideanu ș.a., au subliniat în repetate rînduri că toate dimensiunile educației – intelectuală, morală, politică, estetică, fizică, tehnologică – sînt componente egale ale dezvoltării personalității umane, iar psihologii au demonstrat că nu poate fi determinat cu precizie care dintre aceste aspecte influențează mai mult conduita umană, în procesul educațional doar dimensiunea intelectual-cognitivă continuă să fie privilegiată, în detrimentul celei axiologice, în special morale sau estetice.

Rezultatele unui studiu sociologic realizat în cadrul cursurilor de formare continuă la Institutul de Științe ale Educației arată clar că educația axiologică sau educația pentru valori nu se realizează astăzi în școală. Chiar dacă valorile generale și specifice ale educației au fost proiectate în *Curriculum de bază* și în concepțiile disciplinelor școlare și înglobate apoi în curricula disciplinare, ele nu sînt cunoscute, conștientizate nici chiar de profesori, cei care trebuie să le promoveze în cadrul procesului educațional. Profesorii recunosc că, în fond, sînt preocupați de realizarea laturii instructive și că veriga slabă a procesului educațional o constituie latura educativă.

Prin urmare, avînd în vedere ideile expuse mai sus, se poate afirma că, la nivel teoretic, educația axiologică este totuși proiectată prin documentele de bază privind reforma în educație, dar, la nivelul practicii școlare, nici un document de politică educațională sau metodologic de proiectare curriculară nu explicitează modul cum ar trebui să se realizeze educația *prin* și *pentru valori* pentru a le forma elevilor orientări valorice clare și chiar competența axiologică.

De aici, conchidem: chiar dacă valorile de bază ale educației (*adevărul științific, binele moral, frumosul artistic, dreptatea, libertatea, egalitatea* etc.) au fost stipulate în documentele normative, ele nu au mai ajuns a fi transpuse și în practica educațională, rămînînd acolo sus, doar la nivel de proiectare, nu și la cel de realizare în procesul educațional. Însă fără transpunerea acestor

valori în circuitul practicii educaționale, adică fără existența unor coordonate valorice pentru implementarea, prin curriculum și manuale școlare, și promovarea, cu aportul fundamental al cadrelor didactice, a unei educații cu adevărat valorice, educația *prin și pentru valori* riscă să rămână în continuare sfera utopiei, ca, de altfel, și competența axiologică, atât de necesară tinerilor ce se integrează într-o lume aflată în permanentă schimbare, una de neatins.

Mai mult ca atât, plecând de la actuala sintagmă *proces de predare-învățare-evaluare*, utilizată frecvent în literatura de specialitate, dar și în practica educațională, cu referire la *unitatea* procesului de învățământ, constatăm că astăzi nu există o percepție clară a *întregului* fenomen educațional, atât la nivelul teoriei, cât și la cel al metodologiei instruirii. Or, sintagma modernă *proces de predare-învățare-evaluare* a luat locul tradiționalului *proces instructiv-educativ*, care, de altfel, exprima foarte clar acest *un întreg* format din două componente egale: *instructivă* și *educativă*. Astfel, astăzi educativul practic este dislocuit din învățământul preuniversitar, iar din *întregul* procesului instructiv-educativ de altă dată se realizează doar o latură a acestuia – cea instructivă, dimensiunea educativă fiind aproape sau total neglijată.

În aceste condiții, când societatea, în general, se confruntă cu o acută criză de valori etice, morale, sociale etc., iar școala, în particular, cu o incertitudine în ceea ce privește sistemul valorilor educaționale necesare de format, considerăm că învățământul nu ar trebui să se preocupe numai de dimensiunea intelectuală a educației, care reprezintă doar un segment al *educației integrale*, ci, mai ales, de educația spirituală – care vizează formarea calităților sufletești ale personalității în devenire, dezvoltarea *caracterială* a tinerilor și are în vedere educația pentru identitate – și de educația pentru valori morale, sociale, fizice etc., toate acestea constituind adevărate nevoi pentru educația tinerilor și, totodată, componentele de bază ale activității de formare-dezvoltare *integrală* a personalității.

Reiterăm, și cu această ocazie, că studiile sociologice și antropologice realizate în ultimul deceniu au demonstrat că în societate, în general, și în școală, în special, deficientă este nu atât instrucția, cât, mai ales, educația tinerilor, influența pozitivă a educației morale asupra calității instrucției fiind mai certă decât influența instrucției asupra calității formației morale.

Așadar, fereastra de oportunitate care se deschide acum în fața decidenților educației, în această etapă de aprofundare a reformelor în învățământ, este *axiologizarea*, valorizarea expresă a educației, re-lansarea educativului în școli, corelarea activităților educative de formare-dezvoltare a personalității elevului pe toate dimensiunile educației – intelectuală-morală-tehnologi-

că-psihofizică-socială, valorificarea integrală a tuturor resurselor de care dispune elevul în procesul educațional în vederea restabilirii echilibrului necesar în proiectarea și realizarea celor două laturi egale ale integralității pedagogice – instructivă și educativă.

Lipsa unui sistem coerent și unitar de valori stabilite pe toate dimensiunile educației, ca bază pentru proiectarea și realizarea procesului instructiv-educativ, privit ca un tot întreg, este remarcat, îndeosebi, la nivelul educației formale: dacă urmărind tipologia *valorilor intrinseci*, promovate prin diferite obiecte de studiu la nivelul procesului educațional realizat în cele două tipuri de școli – cu predare în limba română și cu predare în limbile minorităților, vom observa că acestea nu sînt unitare, diferă foarte mult de la un tip de școală la altul și chiar contrastează, întrucît valorile educației nu au fost gîndite în sistem și nu au fost asumate la nivelul întregului sistem de învățământ.

Există decalaje și în ceea ce privește sistemul de *valori extrinseci* sau *instrumentale*, care trebuie promovate la nivelul tuturor componentelor curriculumului școlar. De asemenea, se înregistrează un dezechilibru între categoriile de valori educaționale promovate la nivelul formal al educației și cele existente la nivelul educației nonformale, care așa și nu a mai fost reformată.

Nu există o corelare între valorile promovate la nivelul societății moldovenești, luată în ansamblul ei, și cele promovate prin sistemele formal, nonformal și informal ale educației, deși se acceptă faptul că școala este o instituție socială care are drept scop pregătirea tinereii generații pentru o bună inserție socială, iar educația trebuie abordată sistemic, global, prin toate formele și mijloacele posibile.

Pregătirea tinerilor însă trebuie să se facă nu numai pentru inserția lor socială, ci, mai ales, pentru trăirea într-o societate democratică, în care s-a stabilit și se respectă de către toți același sistem de valori morale, civice, intelectuale etc. Respectiv, școala ar trebui să fie nu doar spațiul educațional unde se transmit sisteme de cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii, ci, în primul rînd, „laboratorul” unde se formează profilul moral și social al personalității umane. Aceasta reclamă întemeierea ofertei educaționale pe valori intelectuale/ale instruirii, dar și pe un întreg sistem de valori, care să includă și valori morale, sociale, estetice, fizice etc., capabile să asigure formarea-dezvoltarea integrală a personalității elevului.

3. ÎN LOC DE CONCLUZII

Chiar dacă factori multipli pot influența schimbarea socială, totuși educația umanistă cu sens valoric uman, bine proiectată și organizată este o condiție a creșterii forței de creație a spiritului uman și a progresului spre democrație, sugerează Gh. Bunesu.

Un învățământ autentic, bun cultivă înainte de toate valorile culturale (identitatea lingvistică/națională, conștiința istorică/națională etc.), valorile morale (omenia, cinstea, cumsecădenia, altruismul etc.), valorile sociale, individuale etc., iar învățarea autentică se produce doar atunci când profesorul însuși este un model de personalitate morală, acceptă elevul așa cum este el, îi înțelege și îi respectă sentimentele. În acest sens, este foarte important ca educatorul/profesorul să (re)cunoască faptul că valorile sînt transcendente conștiinței umane și că ele se reconstruiesc mereu de către fiecare persoană: tînără sau adultă.

Celebra afirmație a filozofului german Immanuel Kant – *omul devine om numai prin educație* – sugerează ideea că educația rămîne a fi șansa esențială a poporului nostru de a depăși starea actuală de lucruri din societate. Însă această afirmație solicită astăzi răspuns la cel puțin trei întrebări fundamentale: 1. *Ce fel de om ne propunem să formăm prin educația de bază?*; 2. *Ce valori ale educației trebuie selectate în acest scop?*; 3. *Ce conținuturi educaționale pot asigura formarea tipului respectiv de personalitate?*

Răspunsul la prima întrebare ni-l sugerează paradigma postmodernă în educație, care formulează ca obiectiv esențial *dezvoltarea integrală a personalității umane*, din care deducem că sarcina școlii este de a dezvolta *umanitatea în om*, prin înzestrarea elevului cu multiple valori educaționale ce i-ar permite nu doar integrarea socială, ci, mai ales, trăirea într-o societate democratică și adaptarea la o lume în continuă schimbare. A dezvolta *umanitatea în om* înseamnă a *umaniza învățămîntul*, iar aceasta presupune, în primul rînd, creșterea culturii generale umaniste, prin aportul disciplinelor școlare precum istoria, literatura, limba maternă, limbile străine și artele, cultura fiind apreciată tot mai mult pentru puterea ei de a desăvîrși personalitatea și de a dezvolta capacitatea fiecăruia de a-și stabili valorile, în al doilea rînd, prin umanizarea conținuturilor educaționale ale disciplinelor exacte incluse în planul de învățămînt.

Marile sisteme de gîndire pedagogică, întruchipate prin Platon, Aristotel, Comenius, Pestalozzi, Russo etc., au rămas neputincioase în raport cu formarea și dezvoltarea prin educație a personalității umane tocmai pentru că au vrut și au cerut prea mult de la om, susține G. Albu. Marii gînditori au cerut educației prea mult, de aceea, poate, ea a realizat atît de puțin. Să ne propunem, așadar, scopuri mai realiste. De exemplu, educația ar trebui să vizeze formarea-dezvoltarea, în primul rînd, a *unei personalități morale*, care să posedă înalte calități sufletești, în al doilea rînd, care să dispună, la ieșirea din școală, de un minim de competențe funcționale, în al treilea rînd, a unui bun familist, cetățean activ etc.

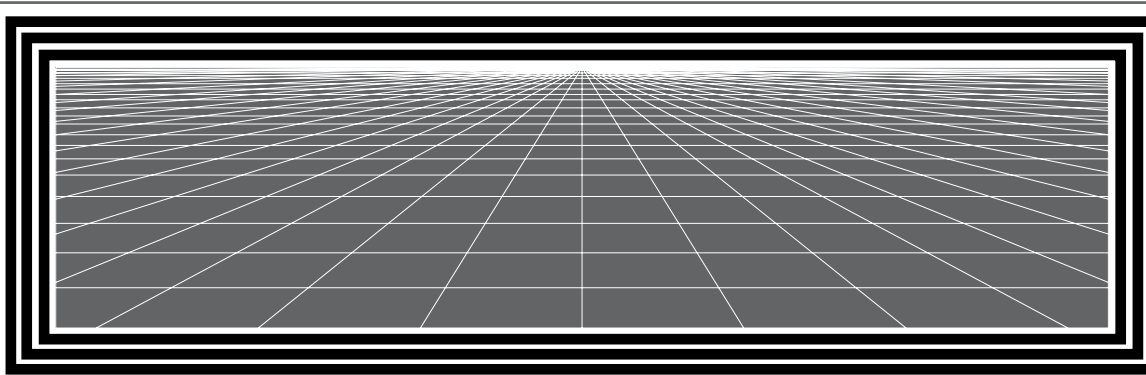
În aceste condiții de criză nu doar economică, socială etc., dar, îndeosebi, de criză a valorilor, singurul remediu pentru depășirea stării actuale este „a realiza o educație valorică, în respectul libertății de gîndire a indivizilor și în perspectiva dobîndirii autonomiei spirituale a tututoră”, opinează Const. Cucoș. De aceea, sistemul de învățămînt din R. Moldova trebuie să creeze, prin structurile sale, condițiile necesare, mediu educațional favorabil, care să ajute subiectul să își ridice comportamentul moral de la pasivitate la deplină angajare personală. Reforma în profunzime a învățămîntului preuniversitar trebuie să înceapă, așadar, de la baza educației, adică de la valori, iar această perspectivă solicită o schimbare profundă în paradigma complexă a educației. Ideea „lumea întreagă este laboratorul nostru de creație, copilul trebuie să iasă din bancă și să meargă în lume”, aparținînd lui J. Dewey, trebuie să devină ideea de la care să pornească schimbarea.

În al doilea rînd, dacă vrem cu adevărat să crească ponderea educativului în școală, la nivelul sistemului și procesului de învățămînt, trebuie să redevină operațional conceptul de *proces instructiv-educativ*, care este o noțiune mult mai largă decît *proces de predare-învățare-evaluare* și nu se referă doar la curriculumul formal, dar și la cel nonformal/extrașcolar. Apoi, la nivel de curriculum național, se impune o clarificare temeinică a ceea ce trebuie să reprezinte astăzi sistemul de valori ale educației, care trebuie să includă neapărat și valorile morale, sociale, estetice, juridice etc., nu doar cele intelectuale.

Renunțarea la raționalismul pedagogic excesiv și orientarea spre umanizare a învățămîntului din R. Moldova poate produce transformări relevante în sistemul de valori ale educației, ceea ce ar conduce la revitalizarea dimensiunii educative și la transformarea școlii într-un spațiu axiologic în care elevul să se poată dezvolta plenar, ca *ființă umană integrală*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bunesco, Gh., *Etica valorii și valorizarea persoanei în educație*//Revista de Pedagogie, nr. 8-10, 1994.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera, Ch., 2000.
3. Cucoș, C., *Pedagogie și axiologie*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1995.
4. *Curriculum de bază. Documente reglatorii*, Tipcim, 1997.
5. Kant, Imm., *Tratat de pedagogie*, Ed. Agora SRL, Iași, 1992.
6. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1992.



EVENIMENTE CEPD

În sprijinul versiunii renovate a *Curriculumului național preuniversitar*



Vineri, 11 iunie 2010, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA au avut loc ateliere de lucru cu genericul *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gândirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*. La acestea au participat concepatorii de *Curriculum național preuniversitar*, autori de ghiduri și manuale, cadre didactice interesate de subiect.

Activitatea s-a desfășurat în cadrul proiectului *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gândirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*, derulat cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

Scopul proiectului este de a sprijini procesul de îmbunătățire calitativă a curriculumului național pentru învățământul preuniversitar din R. Moldova, prin integrarea principiilor și a metodologiei de dezvoltare a gândirii critice în versiunea renovată a curricula disciplinare.

Anterior, în cadrul proiectului, grupul de experți, din care fac parte Oleg BURSUC, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Lia SCLIFOS, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Ludmila URSU, Lidia BEZNIȚCHI și Roman COPĂCEANU, a realizat un șir de activități, inclusiv:

- *Analiza curricula modernizate la disciplinele de studiu din învățământul secundar general*, propusă pentru dezbateri de Ministerul Educației. Această analiză a fost efectuată din perspectiva identificării prezenței/non-prezenței principiilor de dezvoltare a gândirii critice la elevii din învățământul secundar general (ianuarie 2010);
- *Elaborarea de recomandări practice pentru optimizarea documentelor curriculare din învățământul preuniversitar* și punerea acestora la dispoziția tuturor grupurilor de lucru (februarie 2010);
- *Elaborarea recomandărilor practice și a sugestiilor metodologice pentru integrarea principiilor și a metodologiei de dezvoltare*

a gândirii critice în procesul de predare-învățare-evaluare, în scopul includerii lor în ghidurile de implementare a curriculumului renovat (mai-iunie 2010).

Rezultatele acestor activități-cheie au stat la baza desfășurării ulterioare a:

- două ateliere de analiză a documentelor curriculare;
- două ateliere de elaborare a recomandărilor pentru optimizarea documentelor curriculare;
- unei mese rotunde cu participarea membrilor grupurilor de lucru la curriculum;
- trei ateliere pe trei arii curriculare pentru membrii grupurilor de lucru la curriculum, cu scopul integrării metodologiei de dezvoltare la elevi a gândirii critice în ghidurile de implementare a curriculumului renovat.



Revenind la atelierele de lucru desfășurate cu membrii grupurilor de lucru la curriculum, dorim să menționăm că participanții la ele au manifestat un mare interes față de subiectele abordate, apreciind atât necesitatea și utilitatea recomandărilor și sugestiilor venite din partea experților, cât și posibilitatea de a dezbate, de a clarifica aspectele mai complexe, cum ar fi formarea și evaluarea competențelor-cheie prin intermediul aplicării metodologiei de dezvoltare la elevi a gândirii critice.

Aducem la cunoștința cititorilor că *Raportul privind integrarea metodologiei de dezvoltare la elevi a gândirii critice în procesul de predare-învățare-evaluare* este pla-

sat pe site-ul Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

De asemenea, acest raport a fost distribuit centrelor metodice de la DRÎTS din republică, pentru a fi utilizat în activitatea cu profesorii din teritoriu.

Echipa de lucru – experți și coordonatori ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA – își exprimă speranța că prin intermediul acestui proiect se va contribui în măsură substanțială la promovarea metodologiei LSDGC la nivel național.

Violeta DUMITRAȘCU,
Lilia NAHABA,
coordonatori de proiect

Școala și dialogul intercultural. Instrumente de lucru pentru profesori

Acesta este genericul prezentării pe care au făcut-o în cadrul unei întruniri internaționale desfășurate în perioada 15-20 mai 2010, la Simferopol, Republica Autonomă Crimeea, două participante din R. Moldova, Silvia Barbarov și Lilia Nahaba, coordonatori de proiecte educaționale la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Invitația de participare a venit din partea Centrului de Informare și Cercetare *Integrare și Dezvoltare* din Simferopol, care a organizat această întrunire în parteneriat cu Centrul *Nansen Dialogue* din Podgorița, Muntenegru.

Seminarul, cu caracter teoretico-practic, a avut drept scop facilitarea unui schimb de experiență între profesorii școlari din țările balcanice de vest și cele din CSI în domeniul *Educație pentru pace*, ca mesaj alegând sloganul *Promovarea în școală a unei culturi a păcii este garantul acesteia în întreaga comunitate*.

Proiectul implementat de aceste două organizații a fost lansat, în special, pentru profesorii școlari, dar și cei universitari, diverse ONG-uri, care și-au propus inițierea unor programe educaționale pentru promovarea *culturii păcii* prin *construirea unui dialog intercultural*, oferindu-se în modul acesta instrumente eficiente de lucru pentru preîntâmpinarea și soluționarea conflictelor în mediul școlar și studențesc multiethnic și, respectiv, multicultural.

Activitatea organizată în Crimeea a întrunit des-

fășurarea etapei a doua din cadrul proiectului lansat de Centrul *Nansen Dialogue* și a reprezentat extensia teoretică și practică a celui derulat în Muntenegru în perioada 22-26 aprilie 2010. Participanții la seminarul din Podgorița au împărtășit experiențele lor pentru punerea în aplicare a programelor de *Educație pentru pace*, care prevăd utilizarea unor diverse tehnici de construire a culturii păcii și de soluționare a conflictelor în mediul școlar și în comunitatea adiacentă acestuia. Centrul *Nansen Dialogue* s-a bucurat de susținerea Ministerului Educației din Muntenegru, care a decis să promoveze în cadrul programelor de învățământ din țară acțiunile întreprinse de Centru, încurajând cele mai bune practici educaționale prin sprijinul său instituțional.

În cadrul seminarului din Simferopol, participanții au avut posibilitatea să ia cunoștință de activitatea profesoriilor implicați în predarea cursului *Cultura păcii și a bunei vecinătăți* în comunitățile multiculturale din Republica Autonomă Crimeea, să împărtășească o diversitate de bune practici pentru acțiunile menite să preîntâmpine apariția conflictelor interetnice în mediul școlar și, respectiv, pașii întreprinși pentru rezolvarea acestora.

Atât profesorii din țările balcanice de vest, cât și celor din Crimeea, implicați în implementarea unor programe, precum *Cultura vecinătății*, *Școala și Nansen Dialogue*, *Medierea în școală*, li s-a oferit posibilitatea să analizeze și să identifice asemănările și deosebirile de situație care există în anumite contexte regionale. Cu sprijinul reprezentanților unor ONG-uri interesate de acest domeniu, ei au participat la elaborarea strategiilor comune în educație, bazate pe valorile



Copii recitind și cântând în limba tătară

dialogului intercultural, principiile toleranței, comunicarea nonviolentă și educația pentru pace în școală.

Organizatorii seminarului din Simferopol au avut intenția să dezvolte rețeaua organizațiilor interesate de activitatea în cadrul acestui domeniu, invitând, alături de participanții din țările balcanice de vest – Serbia, Muntenegru, Bosnia și Herțegovina, pe cei din Ucraina, Belarus, Polonia, Rusia și din R. Moldova, reprezentată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, inclusiv raioanele din stînga Nistrului, cu participarea unui ONG din Tiraspol.

Participanții Centrului Educațional PRO DIDACTICA au realizat o prezentare în PowerPoint despre proiectele și programele educaționale implementate de organizație, care au tangență comună cu tematica întrunirii: *Toleranță și integrare socială. Informare și Formare* (program de activitate), *Educație pentru toleranță* (culegere de articole), *Să ne cunoaștem mai bine* – curs facultativ pentru elevi și studenți, *Promovarea toleranței și înțelegerea diversității. Instrumente pentru profesorii-filologi* (cursuri de formare a profesorilor), *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din R. Moldova: o analiză de necesități* (studiu)

etc. Această tematică a fost abordată și pe paginile revistei de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*, care a consacrat domeniului două ediții tematice cu genericul *Educație interculturală și Școala și dialogul intercultural*.

Prin prezentarea activităților, desfășurate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA pe parcursul a mai multor ani, în cadrul întrunirii din Simferopol s-a intenționat promovarea lor pe plan internațional, contribuind și pe această cale la sporirea imaginii R. Moldova în context european. De asemenea, Centrului de Informare și Cercetare *Integrare și Dezvoltare* din Simferopol a fost oferită o donație de carte, constînd din materiale didactice și elaborări realizate în cadrul proiectelor prezentate.

Participarea la întrunire a oferit posibilitatea unui schimb de informații prețioase și utile despre diverse programe și activități, preluarea unor experiențe și bune practici. A fost discutată, de asemenea, posibilitatea unor relații de colaborare cu organizații și instituții pentru construirea de parteneriate pe domeniul interesat.

Silvia BARBAROV,
coordonator programe educaționale

1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori

Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în consorțiu cu Centrul Național de Educație Timpurie și de Informare a Familiei, prestează servicii Ministerului Educației în cadrul proiectului Băncii Mondiale *Inițiativa de Acțiune Rapidă*, în perioada mai-august 2010. Consultanța respectivă include elaborarea unui ghid metodologic, practic și funcțional, pentru educatori, intitulat *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate*. Acest important suport didactic este programat a fi pus la dispoziția cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar pînă la 1 septembrie curent. Din cuprinsul ghidului menționăm cîteva aspecte importante/rețete de succes:

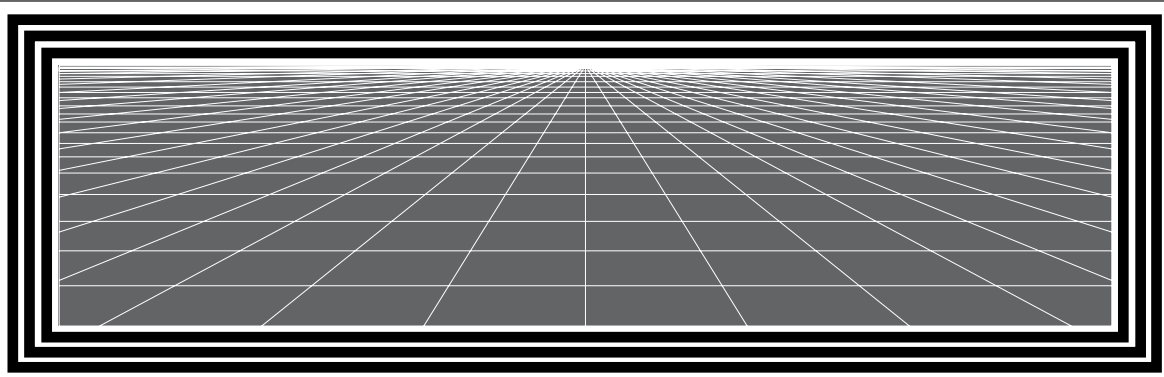
- *Atribuțiile profesionale (competențe) ale educatorului. Drepturile și responsabilitățile acestuia. Profilul educatorului – dezvoltarea lui profesională;*
- *Strategii și instrumente de identificare a nevoilor profesionale și de monitorizare a dezvoltării profesionale;*
- *Parteneriatul educațional cu copii, părinți, cadre didactice de la alte instituții preșcolare și școlare, cu reprezentanți ai APL, cu reprezentanți ai comunității;*
- *Descrierea psiho-pedagogică a copiilor de vîrstă timpurie;*
- *Abordarea psihologică a jocului ca activitate de bază;*

- *Specificul vîrstei, specificul de gen, specificul individual;*
- *Educație incluzivă; promovarea echității de gen;*
- *Educație pentru diversitate; educația părinților;*
- *Tipuri de planificare: de lungă durată, zilnică conform vîrstei și pentru grupuri mixte;*
- *Proiectarea activităților pe centre, raportată la categoriile de vîrstă;*
- *Strategii didactice eficiente pentru asigurarea calității în educația timpurie;*
- *Cerințe psiho-pedagogice față de materialele didactice; modalități de elaborare, adaptare, selectare a materialelor didactice etc.*

Echipa de autori experți se constituie din psihologii Daniela TERZI-BARBĂROȘIE, Tatiana TURCHINĂ, Viorica COJOCARU, Maria VRÂNCEANU și practicienii Viorica PELIVAN, Natalia ZOTEA și Angela DIMA.

În luna august, se va organiza un seminar de informare și sensibilizare, pentru 368 de cadre didactice și manageriale din domeniu, vizavi de importanța schimbărilor calitative în sistemul educației timpurii, promovate de autorii ghidului, în conformitate cu noile documente reglatoare și cu obiectivele proiectului, în ansamblu, care a ajuns cu succes la ultima etapă.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



EX CATHEDRA



Svetlana GUȚU

Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

Competența de comunicare economică a studenților

Summary: University education is the centering process on training skills. A training defining competence for students is the economic communication. Defining economic communication skills, modern teleological economists approach employs the purpose of that training objectives which are respectively instances, projective competence, psychological (capacity of acquiring a person), axiological (value of the individual jurisdiction) and formative (jurisdiction as an attribute that is for-

med). Structural economic power of communication is defined in the plan of the internal structure (knowledge, skills, attitudes), and externally, in relation with general cultural competence and communication-language skills.

Key words: communication skills, language skills, general knowledge - professional culture, higher education, economic communication skills.

Formarea competenței de comunicare profesională este o permanență a învățământului profesional de toate gradele, dar în perioada de democratizare intensivă a societății această activitate obține noi semnificații, un bun profesionist al zilei de azi fiind neapărat și un om cult, întreaga sa cultură, generală și profesională, trebuind să servească nu numai interesul personal, ci, întâi de toate, binele public. În contextul acestor precizări conceptuale se înscrie și reforma învățământului, care avansează un nou scop educațional – *formarea personalității libere și creatoare* [4, 2], care presupune implicit și capacitatea¹ de comunicare eficientă în variate contexte, inclusiv în cel profesional.

Capacitatea de comunicare se formează în procesul comunicării, în special al comunicării profesor-student, care reprezintă în fapt un dialog permanent între cei doi subiecți ai educației, ce poartă un mesaj cultural și profesional cu o conotație emoțional-afectivă, deci este o activitate atitudinală: aici atitudinea se manifestă, se formează și se dezvoltă.

Tinerii din R. Moldova vin la facultate cu diverse

1 Aici termenul *capacitate* este utilizat *in sensu latu*, ca o competență generală sau ca un sistem de competențe speciale.

niveluri de formare a competenței de comunicare, competența de comunicare economică, din cauza absenței totale a acestui tip de comunicare în anii de școală și liceu, înregistrând cel mai scăzut nivel, asupra ei influențând negativ și situația socio-lingvistică, încă, în mare măsură, neprielnică vorbitorilor de limba română. Incapacitatea de a comunica în profesie, fie și la nivel elementar, le îngreunează acestora formarea în profesie, a culturii generale. De exemplu, necunoașterea terminologiei de specialitate reprezintă un obstacol serios în



Vlad PÂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

formarea profesională a studenților [24], fapt demonstrat și de cercetarea noastră cu referire la studenții economicoști, ale cărei rezultate sînt prezentate, parțial, și în articolul de față.

Cultură generală și profesională. Formarea competenței profesionale este în relație directă cu formarea culturii generale a persoanei, căci educația are nu numai sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale și ca forță de muncă, ci și ca subiect al propriei formări cultural-spirituale.

I. Nicola distinge două niveluri în cadrul culturii generale: *instrumental*, care presupune asimilarea unor cunoștințe și formarea unor capacități, priceperi și deprinderi ce devin mijloace de asimilare și consolidare ulterioară a culturii generale, și *operațional*, la care achizițiile făcute sînt aplicate, în condiții noi, la rezolvarea diverselor probleme teoretice și practice și care solicită elaborarea de soluții originale, achizițiile respective devenind, astfel, componente ale culturii profesionale. Cultura generală constituie deci fondul pe care se grefează cunoștințele de specialitate sau cultura profesională. [14, p. 194-195] Cultura profesională cuprinde sistemul de cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități necesare exercitării unei profesii sau a unui grup de profesii înrudite. Ea asigură condițiile necesare integrării în societate prin intermediul profesiei, aceasta din urmă devenind un mijloc de socializare umană, căci oferă condiții prielnice pentru afirmarea personalității. Orizontul cultural al omului se prezintă sub forma unui trunchi din care se pot desprinde mai multe ramuri, care, prin adîncire și specializare, se transformă în cultură profesională. Cultura generală constituie baza culturii profesionale. Pe de altă parte, ea generează cultură profesională, cunoștințele de specialitate fiind incluse în cele generale. [Ibidem, p.196] În acest proces de restructurare a persoanei, „cultura profesională, menționează autorul, se înscrie ca o prelungire firească a celei intelectuale... Sudura dintre cultura intelectuală și cea profesională este posibilă numai în măsura în care studentul descoperă în structura internă a profesiei resorturile spirituale și sociale pe care ea le incumbă. Prin această sarcină a educației profesionale studentul trebuie să fie ajutat să descopere el însuși toate resorturile spirituale și sociale ale profesiei...”. Orizontul cultural-profesional deci, conchide autorul, “se constituie ca unitate dintre cultura intelectuală și cea profesională. Aceasta impune ca în procesul de învățămînt să imprimăm o finalitate tehnologică cunoștințelor științifice asimilate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt prin sublinierea și demonstrarea valențelor lor aplicative.” [Ibidem]

Apreciind punctul de vedere al lui I.Nicola, considerăm că noțiunea de *cultură* nu se limitează la cunoștințe, priceperi și deprinderi, ci include și atitudinile, care se

identifică și cu actul de cultură, în general, și cu cel de educație (=cultivare a persoanei), în special, căci „actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sînt înglobate de termenul generic *cultură*. Aria semantică a cuvîntului *cultură* exprimă totalitatea relațiilor oamenilor cu natura, societatea, cu ei înșiși ca indivizi și cu sfera metafizică sau religioasă. Așadar, problema primordială a școlii contemporane este condiționată de atitudinea sa față de valorile culturii... Nici o valoare înglobată de termenul *cultură* nu se produce altfel decît prin cuvînt. Generația tînără se integrează valoric în cultură prin cuvîntul matern.” [18, p. 47-48]

Comunicare și formare profesională. L. Șoitu și colab. descoperă valori morale implicite comunicării. Puterea cuvîntului, apreciază ei, dă participantului la comunicare sentimentul curajului de a-și exprima ideile, eliberîndu-se de teama paralizantă a criticii altora, oferă posibilitatea de a explora în splendoarea imaginilor lumii, de a căuta răspunsuri în multitudinea de cunoștințe de care dispune și vrea să le dețină. Limba devine un instrument de afirmare și confirmare a dezvoltării intelectuale, un instrument de construcții plastice care prevede posibilitatea saltului calitativ spre forme expresiv-imaginative elevate, cu un anumit grad de originalitate. Astfel, limba răspunde oportun civilizației dinamice în care trăim și în care dezvoltarea este tot mai accelerată, omul fiind pus în situația de a juca roluri tot mai complexe și mai variate, fapt care îi solicită să se adapteze rapid la situații noi, să asimileze noi cunoștințe, să restructureze vechile achiziții, să rezolve operativ diversele probleme cu care se confruntă. Omului modern i se cere să manifeste gîndire creatoare, inițiativă, spirit inventiv.

Educația modernă urmează acestor realități obiectiv-subiective prin scopul de formare integrală a personalității, care, la rîndul său, solicită un nou model și o nouă strategie educațională, capabilă să răspundă afirmativ transformărilor prezentului. [Ibidem, p. 149]

În acest context, remarcă M. Ionescu și I. Radu, învățămîntul profesional universitar avansează conceptual de la cunoștințele în domeniu la formarea unui spectru de tehnici profesionale, cărora în ultimul timp li se acordă prioritate față de cunoștințe. Problema se pune ca un imperativ de formare a capacităților de dobîndire în mod independent a cunoștințelor. [12, p. 59]

De la învățarea dirijată, sub îndrumarea nemijlocită a cadrului didactic, studentul trece la învățarea independentă, care devine o deprindere pentru fiecare intelectual, deci este o acțiune automatizată. Acest proces se realizează prin comunicarea didactică, ca tip de comunicare umană, ultima fiind definită „ca relație interpersonală în care oamenii dau sens și valoare mesajului primit”, „premisă, sursă, mijloc și efect al educației” [23, p. 3].

Prin urmare, comunicarea nu este doar un proces de *transmitere* de valori, ci și unul de *creare de valori*, și nu atât de noi valori transmise, cât de valori achiziționate de participanții la comunicare, întrucât „mesajul facilitează schimbul de semnificații cu ajutorul cărora se asigură procesul *formării, dezvoltării și umanizării individului*.” [Ibidem] (evid.n. – Sv.G., VI.P.)

Pentru a realiza comunicarea, participanții trebuie să dețină anumite achiziții de ordin lingvistic și comunicativ, pe care știința educației lingvistice le delimitează în *competență lingvistică* și *competență de comunicare*. Ambele competențe se însușesc în anii de școală și de liceu și se dezvoltă întreaga viață, inclusiv prin formare profesională. Nivelul scăzut al acestora creează la etapa pregătirii profesionale inițiale situații educaționale greu de depășit, căci „exercițiul comunicării are implicații pentru limbajul științific, exact, dar și pentru limbajul obișnuit” [Ibidem, p. 11], ambele tipuri de limbaje fiind componente ale formării și comunicării profesionale. Absența acestui exercițiu, menționează autorii citați, generează incapacitatea unor absolvenți de liceu de a exprima un gând și de a organiza și construi un discurs, fenomenul fiind constatat în mai multe țări.

Fenomenul este confirmat și de rezultatele cercetării noastre, care a înregistrat la studenții din anul III, Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova, deficiențe de comunicare, precum:

- dificultatea de a elabora ori susține o temă, cu nuanțe și sensuri personale;
- absența deprinderii de a evita **pleonasmul**: *a avansa înainte*, în loc de *a avansa*, sau **exprimările tautologice**: *a opri la oprire*, în loc de *a opri în stație*; **echivocurile**: *pălării pentru bărbați de paie*, corect – *pălării de paie pentru bărbați*; **construcțiile echivoce**: *se poate pe doamna X*, pentru *am nevoie de doamna X*; **calchierile**: *concediale*, corect – *indemnizații de concediu*; **cacofoniile**: *spune că când revine...*, în loc de *spune că atunci când revine...* etc.;
- evitarea greșelilor generate de **paronimie**: *a investi – a investi* etc.;
- incapacitatea de a evita greșeli de ordin lexicogramatical:
 - folosirea inoportună a negației **nu**: *cum nu-i răspund, e rău*, corect – *oricum îi răspund, e rău*;
 - greșeli de recțiune verbală: *a lua cunoștință cu aceste comunicări*, corect – *a lua cunoștință de aceste comunicări*; accentuarea greșită a neologismelor, a cuvintelor recente: *administrátor*; corect – *administrátor* etc.

Evitarea și ameliorarea acestor stări este posibilă în școala superioară, dacă, de rând cu conștientizarea și depășirea lor prin efortul studenților, cadrelor didacti-

ce, familiei, societății, ar fi stabilite și repere științifice pentru respectiva activitate.

Conceptul de *competență de comunicare profesională* este un produs epistemic din conceptele de *competență*, *competență lingvistică* și *competență de comunicare*.

În ultimul deceniu, **conceptul de competență** este studiat foarte mult și din diverse perspective, ca rezultat fiind precizată și definiția sa. Cea mai simplă și laconică definiție, care a cucerit necondiționat și spațiul educațional al R. Moldova, este cea a belgianului Xavier Roegiers: „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, *exersate* în mod spontan, care permit *exercitarea* în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități.” (evid.n. – Sv.G., VI.P.) [20, p. 19] Această definiție descoperă competenței 1) structura triadică; 2) natura integratoare și 3) dinamismul și automatismul. Anume a treia caracteristică este definitorie competenței, delimitând-o de obiectivul educațional (=competența proiectată) și de finalitatea educațională (=învățare de durată). Astfel, obiectivul activității educaționale este formarea unei însușiri care se manifestă în comportamente independente. Un obiectiv, afirma Mager, „este o intenție comunicată printr-o declarație, care descrie modificarea ce se dorește să fie provocată la cel ce studiază, declarație care precizează în ce privință se va fi transformat cel ce studiază, de îndată ce va fi urmat cu succes un curs predat ori altul.” [8, p. 27].

O definiție similară formulează și docimologul J.-M. de Kiteles, care asociază competențele școlare cu „obiectivele terminale de integrare”: competența integrează finalmente cele trei domenii/sfere ale personalității școlarului – cognitiv, afectiv și psihomotor. Conform lui de Kiteles, „un obiectiv terminal de integrare descrie o competență sau un ansamblu de competențe care se exercită într-o situație concretă, cuprinzând atât informații esențiale, cât și secundare, care necesită integrarea (și nu transpunerea) tuturor capacităților anterioare, considerate ca fundamentale și minimale, și care dezvoltă *știința de a fi și știința de a deveni*, orientate spre finalitățile alese de sistemul educativ.” [6, p. 24]

G.P. Cepec și colab. definesc conceptul de competență ca „ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive, psihomotorii), care permit individului să exerseze în mod eficace o activitate considerată, în general, ca una complexă.” [2, p. 27]

Pentru M. Minder definirea competenței printr-un *ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini* [13] reprezintă doar prima parte a conceptului, baza statică a competenței, resursele ei. Iar ca aceste resurse să se transforme în competență, ele trebuie să devină *dinamice*, mobilizabile într-un număr mare de situații/contexte de același tip. Or, tocmai această mobilizare de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini) definește

competența, susține și Ph. Perrenoud: „Competența nu rezidă în resurse, ci în însăși *mobilizarea* acestor resurse. [19, p. 49] (evid.n. – Sv.G., VI.P.)

Alți autori evidențiază coordonatele interioară și exterioară ale competenței: „Ca în oricare domeniu de activitate, competența reprezintă condiția asiguratorie pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci și intrinseci determinativi pentru conduita umană.” [10, p. 7]

Caracterul *integrator* și de *finalitate educațională* al competenței este menționat și de autorii din Moldova N.Socoliuc și V.Cojocar, a căror definiție sugerează și anumite niveluri ale acesteia ce pot fi dezvoltate și apreciate ca rezultate școlare: „Competența se identifică, pînă la un punct, cu priceperea (abilitatea) de a face ceva; dar ea presupune și *rezultatul activității*, nu numai cunoașterea, ci și capacitatea de a efectua bine, corect.” (evid.n. – Sv.G., VI.P.) [22, p. 14]

Ca punct de plecare, în majoritatea dezbaterilor, se propune definiția extrasă din documentele elaborate de Comisia Europeană: „Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinire și dezvoltare personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.” [3]

Competențele au valoare diferită în cunoașterea umană și formarea generală și profesională a oamenilor. Studiul lor a condus la o clasificare a competențelor în: a) *universale* – proprii și aplicabile în orice gen sau formă de activitate umană; mai nou, acestea sînt structurate de Comisia Europeană în 10 competențe; b) *generale* – care se manifestă/se formează într-un domeniu de cunoaștere/activitate umană; de ex., competența de comunicare, competența artistic-estetică; c) *specifice* – componente ale competențelor generale, realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum competența lingvistică ca și constituentă a competenței de comunicare, competența de lectură ca și componentă a competenței artistic-estetice.

Problema structurării competențelor într-o tipologie general acceptată este una dintre cele mai dificile. Soluționarea acesteia, apreciază L. Șoitu și colab., „ar trebui să ia în considerație și să se întemeieze pe *caracteristicile definitorii ale competenței*, fapt care va conduce la instalarea unor principii și criterii durabile atît pentru cadrul de referință al formării profesionale inițiale, cît și pentru evaluarea rezultatelor acestei activități.” (evid.n. – Sv.G., VI.P.) [23, p. 18-19]

Cele mai importante dicționare și studii de specialitate certifică ca definitorie pentru toate tipurile de competență valoarea acesteia de calitate, achiziție formată *a persoanei* sau, mai larg, *a subiectului*. [Cf. 11]

O caracteristică de bază a competenței este dată de raportul acesteia față de finalitățile educaționale. Autorii unui studiu teoretic afirmă că „finalitățile educaționale <...> se axează pe formarea de competențe”, iar competențele „reprezintă ansambluri structurale de cunoaștere și deprinderi dobîndite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.” [17, p. 37] Aceeași sursă indică asupra unor competențe generale și competențe specifice: „*Competențele generale* se definesc pe discipline școlare/cursuri universitare și se formează pe durata învățămîntului general/liceal/universitar. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale învățaturii/studiului. *Competențele specifice* se definesc pe discipline școlare/cursuri universitare și se formează pe parcursul unui semestru/an școlar. Ele sînt derivate din competențele generale, fiind etape în dobîndirea acestora. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unitățile de conținut.” [Ibidem]

În contextul cercetării noastre, *competența de comunicare* este definită ca și competență generală, iar *competența de comunicare economică* – competență specifică, care se înscrie, în același timp, și în categoria competențelor profesionale.

Competența profesională este o achiziție necesară unei profesiuni/grup de profesiuni înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare. Componentele competenței profesionale – cunoștințe-capacități-atitudini, în măsură mai mare decît competențele generale, sînt supuse erodajului moral și uzual. De aceea, învățămîntul profesional trebuie să țintească nu numai spre formarea unui set final de competențe profesionale, ci și spre formarea competenței de renovare oportună a competențelor profesionale. Această caracteristică specifică competenței profesionale se extinde și asupra competenței de comunicare profesională.

Competența lingvistică. R.L. Scott și E. Turiel menționează că trebuie să se facă o distincție netă între noțiunea de *competență comunicativă* și cea de *competență lingvistică*. „În ceea ce o privește, competența lingvistică se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Pe de altă parte, competența comunicativă socială este gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează, producînd mesajul care este înțeles în felul în care se intenționează să fie înțeles. Cînd vorbim însă de abilitate în comunicare, ne gîndim la o împletire armonioasă a capacității lingvistice și a celei social-comunicaționale.”, opinează R. Feldman. [9, p. 105]

Conform *Noului dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, competența lingvistică este capacitatea individului de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte, de a interpreta pe cele înzestrate cu sens, de a identifica frazele ambigue. [8, p. 57] N. Chomsky definește „competența lingvistică, sau verbală, ca aptitudinea umană de a înțelege și de a produce o infinitate de fraze plecând de la cunoașterea unui număr mic de reguli și operații, care relevă structura limbii”, iar J. Dubois – ca „sistem de reguli interiorizate de către subiecții vorbitori și constituind cunoașterea lor lingvistică, datorită căreia ei sînt capabili să pronunțe sau să înțeleagă un număr infinit de enunțuri inedite.” [7, p. 103]

Constatăm că în toate definițiile competența lingvistică este înțeleasă ca o achiziție *lingvistică*, inerentă competenței de comunicare.

Competența de comunicare/comunicativă, conform lui Al. Crișan, este „extrapolarea cunoașterii la situațiile de comunicare concretă” [5, p. 4], ceea ce vine în acord cu concluzia noastră de mai sus.

Educația lingvistică, definită ca „formarea pedagogică orientată a capacităților de comunicare la elevi/studenți prin cunoașterea sistemelor limbii și angajarea apropiată² în producerea valorilor limbii în funcțiune” [16, p. 247], rezidă în formarea și dezvoltarea competențelor comunicative și stă la baza oricărei intervenții didactice. [L. Șoitu și colab., 23; M. Ionescu, I. Radu, 12; O. Ducrot și colab., 8; Vl. Pâslaru și colab., 17 etc.]

Competența de comunicare economică antrenează caracteristicile competenței generale și ale competenței profesionale, indicate de un șir de cercetători (M. Diaconu, I. Jinga etc.), care, sintetizate de N. Socoliuc și V. Cojocaru, sînt:

- *complexitatea*: integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; constă în mobilizarea ciclică și repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competențe;
- *relativitatea*: o competență profesională nu va fi niciodată formată definitiv, ea se dezvoltă pe parcurs, trecînd de la un nivel inferior spre unul superior, fiecare nivel caracterizîndu-se prin diversitatea și complexitatea contextelor în care competența se poate manifesta;
- *potențialitatea*: spre deosebire de o performanță care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența profesională poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generînd performanțe diferite în viitor, în contexte diferite ale procesului de învățămînt, cînd elevul/studentul va fi singur în fața unei sarcini de îndeplinit;

2 *A apropiata*: A face ca un lucru să fie potrivit pentru un anumit scop [cf. 16].

- *situativitatea*: este exercitată într-o anumită situație și se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată (asimilare), sau adaptîndu-se la situația în cauză (acomodare);
- *transferabilitatea*, adică este aplicabilă în condiții noi: deoarece competența profesională trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibilă, ci presupune că studentul este capabil de a realiza procesele, adaptîndu-le deliberat la un nou context (schimbînd mijloacele sau îmbunătățind procedurile, spre exemplu), știe să facă diferența între esențial (componentele competenței, spre exemplu) și contextual (cunoștințele proprii unei discipline, spre exemplu);
- *conștiinciozitatea*: este asociată necesităților și intențiilor; persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține. [22, p. 18-20]

Cu privire la caracterul transferabil al competenței, precizăm că aceasta are caracter individual deosebit de puternic, de aceea nu se poate transfera de la o persoană la alta. Caracterul ei transferabil ar trebui înțeles deci doar ca aplicare a acesteia, de către aceeași persoană, în condiții și situații noi. Precizarea noastră este confirmată și de cea a autorilor mai sus citați, care afirmă în continuare că studenții, asemeni angajaților preocupați de cariera lor, își doresc să fie capabili să-și mobilizeze și să integreze resursele disponibile pentru a acționa eficient într-un spectru larg de contexte profesionale. În mod analogic, un student preocupat de rezultatele sale academice și de propriul progres dorește să fie capabil să mobilizeze și să integreze resursele disponibile pentru a face față multiplelor contexte de învățare. [Ibidem]

În baza studiilor realizate, precum și a practicii de construcție curriculară în domeniul educației lingvistice în învățămîntul general și superior din R. Moldova, România și Rusia [15], am sintetizat următoarele caracteristici specifice ale competenței de comunicare economică:

- prezența unui vocabular de specialitate suficient comunicării economice;
- cunoștințe lingvistice și comunicaționale suficiente pentru realizarea comunicării economice;
- capacitatea de a recepta la auz corect și deplin mesaje cu valoare economică;
- capacitatea de a vorbi corect, fluent, nuanțat stilistic în situații profesionale: a dialoga, a participa la convorbire, a dezbate, a prezenta un discurs;

- capacitatea de a elabora mesaje scrise cu caracter economic corecte;
- capacitatea de a elabora corect documentația aferentă comunicării economice: CV-ul, prezentarea ofertei, scrisoarea de afaceri, proiectul economic etc.

Finalitatea principală a comunicării economice este *creativitatea verbal-economică*, care presupune capacitatea (*in sensu latu*) studentului de a audia, a elabora și a modifica din mers orice construcții verbal-economice. Demersul nostru se sprijină pe afirmația lui A. Moles, potrivit căreia creativitatea nu este o virtute rară și remarcabilă a unor ființe excepționale, ci este inerentă vieții însăși a majorității indivizilor. [Apud. D. Salade, 21, p. 60-62] Ne deosebim însă prin cantitatea și valoarea creațiilor produse, ceea ce, în plan psihologic, înseamnă că ne situăm și la niveluri diferite de creație.

Caracterul creativ al comunicării, în general, și al comunicării economice, în particular, solicită cu necesitate și o metodologie specială de formare/dezvoltare a acesteia. Sînt recomandabile, mai ales, metodologiile capabile să stimuleze orice energie creatoare și să îmbine activitatea de grup cu cea individuală într-una productivă, printre care, conform lui D. Salade, *dezbaterea sau discuția în colectiv* ocupă locul de frunte. Aceștia li se asociază *Asaltul de idei*, *Discuția panel*, *Tehnica Delphi* etc. [21, p. 63-64]

Formarea competențelor prin metode interactive de predare-învățare-evaluare, afirmă autorii unei didactici moderne, reprezintă un subiect în vogă pentru pedagogia contemporană, care recunoaște parteneriatul profesorului și studentului în activitatea de studiu și formare profesională, profesorul nemaifiind în stare a-și păstra rolul de furnizor de cunoștințe, în timpurile noastre suprasaturate de informații, oricît de capabil ar fi și oricît de enciclopedic ar avea orizontul. [12, p. 9] Conform aceleiași surse, metodele interactive contribuie, în principal, la transformarea studentului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția de simplu consumator de informații. Metamorfozarea operată la nivelul elevului/studentului capătă valori noi, conotații surprinzătoare și în cadrul

întregului act didactic, astfel producîndu-se o dinamizare a procesului de predare-învățare, unde acesta este antrenat pe deplin, cu toate capacitățile sale intelectuale. Activitățile de grup permit evidențierea mai pregnantă a calităților de colaborare, coparticipare, implicare intensă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și a calității de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității, solicitîndu-i, în calificarea sa profesională, manifestarea/formarea nu doar a inteligenței cognitive, ci și a celei sociale și emoționale. [Ibidem, p. 10]

Cu toate progresele realizate în orientarea procesului didactic spre învățarea interactivă, pe fondul general al cooperării dintre profesor și studenți, interacțiunea lor se realizează intermitent. Constatăm că în instituțiile de învățămînt superior în predare deocamdată predomină activitatea profesorului, iar în verificare – cea a studentului. Problematizarea, conversația, discuția, aprobarea și dezaprobarea, stimularea interogațiilor studenților, dialogul viu, autentic dintre profesor și studenți, activitatea în grupuri sînt menite să activeze studenții și, în egală măsură, să-i pună în situații de cooperare. Organizată sau spontană, cooperarea între studenți există și se cere a fi dirijată în scopuri formative. Forma superioară de organizare a cooperării este munca în grupuri sau în echipe.

Profesorul, arată M. Minder, este solicitat tot mai mult să își părăsească rolul de transmițător al cunoștințelor, pentru „a se preface într-un inginer al educației, în cel ce organizează contingentele învățării, orientează și controlează modificarea comportamentului.” [13, p. 7] Iar G. Albu precizează că, „pus în fața unor realități sociale și conceptuale noi, educatorul se vede nevoit să părăsească mentalitatea și comportamentul managerului, căruia îi aparțineau întreaga decizie și întregul control al grupului.” [1, p. 173] Profesorului modern i se cere să fie mereu inventiv, dinamic; să caute, cooperînd cu elevii/studenții, căi, mijloace, soluții pentru întreținerea și impulsivitatea creșterii lor. Astfel, studenții și profesorul se regăsesc ca parteneri pe aceste traiecte de formare a competențelor de comunicare economică, care servesc ca bază în formarea culturii profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
2. Cepec, G. P., (dir.), *Construire en formation*, ESF editeur, Paris, 1991.
3. *Competențele-cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții – un cadru de referință european*, noiembrie 2004, Grupul de lucru B, *Competențele-cheie*, Implementarea programului de lucru *Educație și instruire 2010*, Comisia Europeană, pe: www.upt.ro/pdf/calitate
4. *Concepția dezvoltării învățămîntului în R.Moldova*, în: *Făclia*, 22 aprilie 1995.
5. Crișan, Al.; Guțu, V., *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Ed. Institutului de Științe ale Educației, Buc., 1994.
6. De Kiteles, J.-M., (dir.), *Docimologie, introduction aux concept set aux pratiques*, Louvain-la-Neuve, 1985.
7. Dubois, J., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973.

8. Ducrot, O.; Schaeffer, J.-M., *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Ed. Babel, Buc., 1996.
9. Feldman, R., *Social Psychology*, New York, Mc. Graw-Hill Book Company, 1985.
10. Gherghinescu, R.; Marcus, S.; Mînzat, I. ș.a. *Competența didactică – perspectivă psihologică*, ALL Educational, Buc., 1999.
11. <http://dexonline.ro>.
12. Ionescu, M.; Radu, I., (coord.), *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
13. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ed. Cartier Educațional, Ch., 2003.
14. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Didactică și Pedagogică, RA, Buc., 1996.
15. Pâslaru, Vl., *Concepția educației lingvistice și literare*, în: *Limba română*, 1995, nr.5, p. 126-129; *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, TipCim, Ch., 1996, p.23-24, 37-40; Pâslaru, Vl., Crișan, Al., Cerkez, M., (coord.) ș.a. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*, Ed. Știința, Ch., 1997; Pâslaru, Vl., (coord.), Bolocan, V., Goraș-Postică, V. ș.a. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX/MEȘ; CNCE*, Ed. Dosoftei, Iași, 2000; Pâslaru, Vl., (coord.), Bolocan, V., Goraș-Postică, V. ș.a. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial. Clasele X-XII*, Ed. Univers Pedagogic, Ch., 1999; Negură, I., Papuc, L., Pâslaru, Vl., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Ch., 2000; *Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare*, Ed. Univers Pedagogic, Ch., 2007, p. 153-162 etc.
16. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ed. Museum, Ch., 2001.
17. Pâslaru, Vl.; Papuc, L., (coord.); Negură, I. ș.a., *Construcție și dezvoltare curriculară*, Partea I. *Cadrul teoretic*, ÎSFE-P Tipografia Centrală, Ch., 2005.
18. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Ed. Museum, Ch., 2003.
19. Perrenoud, Ph., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris, 1996.
20. Roegiers, X., *Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement/ BIEF*, Département de science de l'éducation de l'URL, 1998.
21. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1998.
22. Socoliuc, N.; Cojocaru, V., *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*, Ed. Cartea Moldovei, Ch., 2007.
23. Șoitu, L.; Gîrleanu, D.; Lupșoru, D. ș.a. *Comunicare și educație*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
24. Zgardan, A., *Tehnica Secvențe contradictorii*, în: [www. carti. itarea.org](http://www.carti.itarea.org)

Recenzenți:

conf. univ. dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

conf. univ. dr. Tamara CAZACU



Vasile FLUERAȘ

doctorand, Universitatea din București

Coordonate teoretice ale unei posibile pedagogii constructiviste

Constructivismul este o teorie a cunoașterii cu o îndelungată tradiție, o paradigmă importantă inter- și transdisciplinară, care renunță la pretențiile ontologice și metafizice de a deține adevărul și, în același timp, o atitudine pragmatică față de sine, semeni și lume. (H. Siebert, 2001)

“Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sînt sisteme operaționale închise, autoreferențiale,

autopoietice (autos+poiein=autoconservare). Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial și cognitiv. Sîntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive și emoționale formate în ontogeneză. Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau o reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă, împărtășită și de ceilalți, care s-a dovedit utilă pe parcursul vieții”. (H. Siebert, 2001) În măsura în care oamenii sînt sisteme autonome, atunci ei nu pot fi determinați sau “hotărîți” de mediul în care trăiesc, ci, eventual,

perturbați, “disturbați” și impulsionați – susține același autor.

Contribuții importante la impulsionarea constructivismului au adus neuroștiințele, psihologia cognitivă și sociologia prin constructivismul fenomenologic al lui Peter Berger și Thomas Luckmann (**sociologia cunoașterii**), care au revelat implicarea esențială a educației în **“construcția socială a realității”**, deoarece realitatea umană este o **“realitate construită social”**. (P. Berger, Th. Luckmann, 1999) Pentru cei doi sociologi, realitatea este o calitate a fenomenelor pe care le recunoaștem ca fiind independente de voința noastră, iar cunoașterea ca **“o certitudine că fenomenele sînt reale și că au anumite caracteristici specifice”**. Ordinea socială – susțin cei doi – nu este parte a naturii lucrurilor și nu poate fi dedusă din legile naturii. Ordinea socială există doar ca produs al activității umane. Afît prin geneza sa, cît și prin experiența sa în fiecare moment, ea este un produs omenesc. De asemenea, trebuie amintit în acest context și constructivismul structuralist al lui Pierre Bourdieu cu a sa teorie a **habitusului**. Habitus are semnificația de caracteristică sau stare și reprezintă traducerea latină a grecescului “héxis”. În *Ethica Nichomachica*, Aristotel identifică în suflet trei stări: emoțiile (*pathe*), facultățile (*dynamis*), dispozițiile habituale (*héxis*). Héxis este definită drept condiția noastră în raport cu *pathe* (**“ceea ce li se întîmplă corpurilor și sufletelor”**). Stoicii plasează héxis-ul între cele patru puteri care leagă lucrurile: **héxis, physis, psyche și nous**, iar atunci cînd termenul este folosit de către Seneca, el este tradus de acesta prin **unitas**. Pentru Bourdieu, conceptul de habitus indică “structuri subiective profunde, durabile, inconștiente, cu caracter dobîndit și care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității”. (E. Stănculescu, 1996) **Habitus-ul de grup** exprimă o “relație de omologie, fundamentul cel mai sigur, dar și cel mai ascuns, al integrării grupurilor și claselor..., principiul transformării raporturilor de forță în raporturi de semnificație (legitimării) și al reproducerii dominației în diferitele cîmpuri ale spațiului social (omologiei cîmpurilor) și în timp”. (E. Stănculescu, 1996) *Pedagogic*, habitus-ul (structurile profunde ale subiectivității care dau individului identitate și unicitate) este produsul unui demers pedagogic de inculcare printr-o pedagogie explicită și una implicită a unor agenți specializați, demers care funcționează “ca violență simbolică ce legitimează și întărește raporturile de dominație”. (E. Stănculescu, 1996) “Orice acțiune pedagogică este în mod obiectiv o violență simbolică [ce este concepută] ca impunere printr-o putere arbitrară a unui arbitrar cultural” în scopul întăririi raporturilor de dominație. Conform lui André Petitat, “într-un prim sens, **acțiunea pedagogică** este în mod obiectiv o **violență simbolică**, în sensul că raporturile de forță între grupurile și clasele constitutive ale unei formațiuni sociale sînt fundamentul puterii arbitrare, care

este condiția instaurării unui raport de comunicare pedagogică, respectiv de impunere și inculcare a unui arbitrar cultural după un mod arbitrar de impunere și inculcare (educație)”. Cel de al doilea sens al acțiunii pedagogice ca violență simbolică implică delimitarea “obiectiv implicată în faptul de a impune și de a inculca anumite semnificații considerate, prin selecția lor și prin excluderea corelativă a selecției, ca fiind demne de a fi reproduse printr-o acțiune pedagogică”, aspect sinonim cu “selecția arbitrară pe care un grup sau o clasă operează în mod obiectiv în și prin arbitrarul ei cultural”. (E. Stănculescu, 1996) Concluzia se impune de la sine: **acțiunea pedagogică este lipsită de neutralitate**, deoarece cultura vehiculată de aceasta nu este neutră, întrucît este împărțită de membrii unei comunități de la o generație la alta și impusă arbitrar, afît ca proces, cît și ca un conținut cultural. Arbitrarul este definit ca ceea ce aparține naturii umane și este produsul unui raport obiectiv de forță, fără a aparține firescului naturii. (E. Stănculescu, 1996) Conform aceluiași autor, acțiunea pedagogică legitimează arbitrarul cultural, care exprimă interesele obiective (materiale și simbolice) ale grupului sau clasei dominante, prin însuși faptul că, selectînd și transmițînd un model cultural ca pe singurul demn de a fi transmis, îl aduce în opoziție cu celelalte, ascunzînd adevărul despre caracterul său arbitrar. Arbitrar este și modul de impunere a culturii legitime prin instituțiile educative care dispun de autoritate pedagogică în calitate de mandatar al unor grupuri sau clase pentru exercitarea prin delegație a violenței simbolice. Individul, respectiv elevul, este manipulat în școală ca în orice instituție și ca prin orice instituție, fără a fi capabil să reacționeze în fața aparatului ei represiv, și rareori poate scăpa de presiunea pe care aceasta o exercită asupra lui cu scopul de a-l face un consumator fidel și docil al produselor sale. **În sinteză, se poate spune că orice demers didactic este o agresiune justificată la adresa elevului.**

Curentul constructivist în teoria educației se fundamentează pe datele *psihologiei genetice* și *epistemologiei* și propune **construirea cunoașterii, implicit a învățării, de către copil**. La originea dezvoltării teoretice se află cercetările de psihologie și epistemologie genetică ale lui Jean Piaget și concepția filozofului și epistemologului francez Gaston Bachelard.

Piaget a dezvoltat un model funcțional al dezvoltării inteligenței, model care stă la baza teoriilor educaționale constructiviste. Concluzia lui a fost că “nu există cunoaștere care să rezulte dintr-o simplă înregistrare a observațiilor, fără o structurare datorată activităților subiectului”. Cercetările ulterioare asupra educației (dezvoltării) au reținut, printre altele, două aspecte fundamentale ale teoriei piagetiene: 1) stadiile dezvoltării copilului și 2) prin interacțiunile subiectului cu mediul, acesta își construiește cunoașterea și se dezvoltă în procesul adaptării la mediu.

Teoriile socio-cognitiviste vor corecta și completa modelul piagetian prin includerea conceptului de *conflict socio-cognitiv*, prin care se adaugă modelului piagetian interactivitatea socio-culturală. Bertrand identifică trei principii pentru teoria conflictului socio-cognitiv: 1. cunoașterea se construiește în interacțiunile sociale dintre persoane; 2. conflictul socio-cognitiv generează învățare. Lefebvre-Pinard propune utilizarea și operaționalizarea conceptului de *zonă de dezvoltare proximală*, inițiat și explicat de Vigotski ca *distanța dintre dezvoltarea intelectuală actuală și cea potențială*; 3. propunerea formulată de Vigotski, potrivit căreia un *proces intrapersonal* este urmarea unui *proces interpersonal*. În concepția socio-constructivistă, interacțiunea și coordonarea propriilor acțiuni cu cele ale altora duc la elaborarea de sisteme de coordonare ale acțiunilor proprii, reproduse ulterior în particular de către individul subiect. Concluzia care se impune este următoarea: aceste coordonări dintre indivizi sînt anterioare coordonărilor individuale, ele sînd la originea coordonărilor individuale, constituindu-se și în surse de dezvoltare cognitivă. Dezvoltarea cognitivă este, astfel, rezultatul participării individului la interacțiuni sociale complexe cu alți semeni, aici realizîndu-se reglări reciproce de acțiuni, precum și identificarea unor soluții pluraliste pentru problemele nerezolvate pe cale independentă.

În scopul eficientizării învățării prin valorificarea conflictului socio-cognitiv, Bertrand formulează cîteva argumente esențiale: elevul intră în contact cu alte opinii decît ale sale, acestea obligîndu-l să țină seama de ele; sporește gradul de activare cognitivă a elevului; îl face pe elev să valorifice informațiile colegilor în construirea cunoașterii proprii; ajută elevul să accepte schimbarea și să coopereze pentru identificarea unor soluții la problemele cu care se confruntă el sau grupul său. (M. Momanu, 2002)

În constructivism, categoriile de *învățare, instrucție, cunoaștere, educație* primesc sensuri noi, pragmatice. Învățarea este întotdeauna o deschidere de noi posibilități (H. Siebert, 2001), precum și o construcție permanentă a realității care trebuie să conducă la crearea unei concepții asupra lumii, aceasta din urmă fiind compusă din *experiențele și amintirile noastre, rețelele noastre conceptuale, cunoștințe și perspective*, precum și din *modul nostru de gîndire*, ca proiecție a sistemului nostru axiologic, aflat în interrelație cu sistemul nostru de gîndire.

Conform lui Kersten Reich, învățarea constructivistă are la bază următoarele tipuri de învățare: **construcția** (adultii și copiii însușesc noi cunoștințe, cărora le atribuie o semnificație, le verifică viabilitatea etc.) (H. Siebert, 2001); **reconstrucția** (construirea realității se face prin apelul la tradiții culturale, convingeri religioase, dovezi științifice, modele de interpretare specifice mediului de viață) și **deconstrucția** (convingerile înrădăcinate, dogmele, adevărurile absolute, certitudinile sînt revizuite mereu).

Metodele și principiile predării provenite din constructivism sprijină învățarea activă, autonomă, constructivă și situațională.

În esență, învățarea de tip constructivist este “un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic. Rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sînt individuale și situaționale” (G. Reinmann-Rothemeier și H. Mandl, apud. H. Siebert, 2001), deoarece învățarea survine în contexte sociale, este orientată spre utilitate practică, aceasta fiind determinată hotărîtor de **semnificația** atribuită. “Elevul se străduiește să construiască reprezentări semnificative și coerente pe baza cunoștințelor sale, indiferent de cantitatea și calitatea informației existente”. (McCombs, B. L. & Whisler, J. S., 1997, *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass, pag. 5; www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/center_of_learning_files/Checklist.html) Hans Tietgens vorbește de **viața prin interpretare**; sistemul interacționează cu propriile sale stări, modificîndu-și singur propriile structuri – teză radical-constructivistă –, dar devine în același timp conștient de constructivitatea sa, de etapele constructivității sale. (H. Siebert, 2001)

Teoria constructivistă a lui Bruner are la bază teoria procesării informației și consideră învățarea un proces activ în care elevul construiește idei și concepte noi bazate pe cunoștințele vechi și nou achiziționate. Elevul selectează și transformă informația, construiește ipoteze, ia decizii. Structura cognitivă (modelul mental) oferă sens, organizează informațiile și permite individului să meargă dincolo de simpla informație. Structurile cognitive se modifică prin procese de adaptare de tipul asimilării și acomodării. În acest sens, teoria lui Bruner este similară cu perspectiva constructivistă asupra învățării formulată de Piaget. Pentru acesta din urmă există patru structuri cognitive primare sau stadii de dezvoltare: stadiul *senzoriomotor* (0-2 ani), în care inteligența ia forma acțiunilor motorii, stadiul *preoperator* (3-7 ani), caracterizat de inteligență intuitivă naturală, stadiul *operator* (8-11 ani) – logic, dar dependent de referenți locali, și stadiul *formal* (12-15 ani), care implică gîndirea abstractă. Deși stadiile de dezvoltare cognitivă identificate de Piaget sînt asociate cu perioade de timp, ele diferă interindividual. În plus, fiecare stadiu are mai multe forme substructurale. Spre exemplu: stadiul operațiilor concrete are mai mult de 40 de structuri diferite, acoperind clasificări și relații, relații spațiale, timp, mișcare, șansă, număr, conservare, măsurare. Similar, analiza detaliată a funcțiilor individuale intelectuale este oferită de teorii ale inteligențelor de către Guilford, Gardner și Sternberg. Cercetările lui Piaget asupra cogniției, inteligenței și dezvoltării morale, valabile și astăzi, conduc la cîteva concluzii:

1. copiii vor oferi explicații diferite asupra realității

- la diverse stadii de dezvoltare cognitivă;
2. dezvoltarea cognitivă este facilitată prin oferta de activități și situații care angajează și presupun adaptare (asimilare și acomodare);
3. materialele de învățat și activitățile trebuie să includă nivelul motor și mental adecvat stadiului de dezvoltare și să evite sarcini care depășesc capacitățile cognitive curente;
4. utilizarea de metode de învățare care implică elevul și prezintă o provocare.

Revenind la Bruner: profesorul trebuie să încurajeze elevul să descopere el însuși principiul. De asemenea, trebuie să angajeze elevul într-un dialog activ de “moșire” a adevărului (*maieutica*), iar informația transmisă trebuie să fie adecvată *status*-ului curent de înțelegere a acestuia. Curriculumul trebuie organizat în spirală pentru ca elevul să construiască permanent pe baza cunoștințelor deja asimilate. Bruner susține că teoria instruirii include patru aspecte majore: 1. predispoziția la învățare; 2. informația trebuie structurată în așa fel încât să poată fi asimilată într-o mai mare măsură de elev; 3. secvențele efective în care materialul este structurat; 4. natura recompenselor și a pedepselor. Metodele eficiente de structurare a cunoștințelor trebuie să rezulte din simplificarea, generarea de noi propoziții și din diversitatea contextelor în care este manipulată o informație cât mai bogată. Bruner a extins cadrul teoretic, incluzând aspectele sociale și culturale ale învățării, precum și aspectele practice ale legilor și existenței cotidiene. Teoria sa are următoarele implicații în educație: *potențiază rolul activ al elevului în învățare prin strategii de memorare simple sau complexe (organizare și procesare în adâncime a informației); acordă importanță autoreglării învățării; conturează o înțelegere mai nuanțată a diferențelor individuale prin luarea în considerare a unei varietăți de factori care concură la rezolvarea unei sarcini.* (D. Crețu; A. Nicu, 2004, pag. 121)

În rezumat, această teorie oferă un cadru general de instruire bazată pe cercetarea cognițiilor în strânsă legătură cu cercetările asupra dezvoltării copilului; este doar o perspectivă particulară a constructivismului, ideile lui Bruner regăsindu-se în științele matematice și în științele sociale. **Principiile** pe care se fundamentează această teorie pot fi rezumate astfel: *instruirea trebuie să ia în considerare și să valorifice experiența elevului pentru a-l motiva să-și folosească abilitățile de învățare; instruirea trebuie structurată în așa fel încât să fie ușor asimilabilă de către elev (organizarea în spirală); instruirea trebuie proiectată pentru a facilita extrapolarea și a trece dincolo de simpla informație.*

Din perspectivă constructivistă, sînt cunoscute trei concepții despre învățare: a) una neagă posibilitatea de instruire și educare din exterior a sistemelor autopoietice (“învățarea ca reflectare a predării”); b) cealaltă



recunoaște activitatea celui care învață, introducînd însă un anumit agnosticism (“învățarea ca asimilare a realității”); c) cea prefigurată mai sus, adică sistemul este autonom, interacționînd cu propriile stări își modifică singur structurile proprii (“învățarea ca autoreglare a sistemului cognitiv”). (Apud H. Siebert, 2001)

Metodele de predare-învățare constructiviste au în vedere *psiho-logica*, *logica conținutului*, *logica comportamentală*. *Psiho-logica* include reflecția și autorefecția asupra stilurilor de construcție a realității, asupra experiențelor care facilitează sau împiedică învățarea, construirea schemelor cognitive. *Logica conținutului* trimite la “realități abstracte, științifice și culturale”, accentuînd compatibilitatea noilor conținuturi cu constructele existente deja, iar *logica comportamentală* aduce cu sine autenticitatea contextelor de învățare, aplicabilitatea și viabilitatea celor învățate, relevanța personală și profesională a noilor conținuturi.

Predarea constructivistă pune împreună cele trei elemente într-un **cadru armonios**, care oferă structură și sens contextului și conduce elevii printr-un ciclu de învățare de succes. Cele trei faze ale acestui proces sînt structurate de către Lozanov în “învățarea accelerată” (*accelerated learning*) astfel: 1. **pregătirea** elevilor pentru învățare prin sugestii, survolarea materialului, crearea imaginii globale și conexiunile cu prioritățile de învățare; 2. **partea activă** oferă elevilor o experiență de învățare, induce o implicare totală, include concertări active, activități manuale, demonstrații și detalieri; 3. **partea pasivă** permite reflecții asupra materialelor și asupra procesului, precum și revizuirii ale materialelor produse, urmate de analizarea, aprecierea și evaluarea, celebrarea adecvată a rezultatelor învățării și a succesului. (Bobbi DePorter, 2003, www.newhorizons.org)

Diferențele de viziune dintre modelul constructivist și cel curricular sînt evidențiate în următorul tabel (adaptat după H. Siebert, 2001):

	Modelul curricular	Modelul constructivist
Paradigma	Normativă	Interpretativă
Concepte cheie	Educație, calificare	Autonomie, emergență
Didactica	Planificarea obiectivelor și conținuturilor, orientată spre finalitate	Configurarea <i>setting</i> -urilor, evolutivă, orientată spre desfășurare
Teoria învățării	Emițător-receptor	Construirea realității
Obiectivul învățării	Standardizare, verificabilitate	Sesizarea diferențelor, diversitatea perspectivelor
Predare	Transmitere de informații	Perturbări, observația de gradul doi
Grup	Înțelegere, omogenitate	Simbioză structurală, pluralitate, zone deviate
Diferențe capitale	Corect-greșit	Deviate Viabil, relevant

Instruirea constructivistă depășește condiția sistemului tradițional, care transmite cunoștințe și certitudini, nu întrebări și îndoieli, provizorat și nesiguranță, așa cum, zilnic, elevul și maturul constată. Ea presupune “alcătuirea unui mediu propice învățării, schimbare de perspectivă, pregătirea materialelor pentru canale diferite de învățare, crearea de situații sociale în care se învață de la alții și împreună cu ei, dar este în același timp și observare de gradul al doilea, adică observarea modului în care elevii/cursanții își construiesc propria realitate, cum își definesc conținutul învățării. De asemenea, instruirea este concentrarea atenției asupra lucrurilor uitate, neglijate. Dar profesorii pot și entuziasma sau motiva prin felul în care prezintă o temă”. (H. Siebert, 2001, pag. 54)

Cunoașterea lumii se construiește individual – este ideea fundamentală a constructivismului –, într-un amplu proces în care individul interacționează cu informațiile, modificându-și schemele cognitive pentru a da un sens cunoașterii sale. *Cunoașterea și învățarea* s-au realizat atunci când elevul este capabil să dea un sens celor cunoscute sau învățate, adică poate opera cu ele în contexte variate. *Sensul este produsul unui proces de învățare conștientă* (=intenția celui care învață de a raporta sarcina de învățare la propria structură cognitivă), *asumată și cu un scop real*. El, sensul, este – după Ausubel și Robinson (1981) – *acel conținut cognitiv diferențiat sau conținut al conștiinței care apare atunci când un material potențial semnificativ este încorporat în structura cognitivă în mod nearbitrar și substanțial*. Întotdeauna, afirmă aceștia, sensul sugerat de un simbol sau de un grup oarecare de simboluri va depinde de ideile existente în mintea celui care învață, ca individ concret.

Interpretarea constructivistă a **cunoașterii** este sintetizată de Klaus Müller (apud H. Siebert, 2001) în cele zece teze ale sale, care pot fi considerate principii ale unei proiectări constructiviste:

- I. *Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și stare afectivă.*

- II. *Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue.*
- III. *Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată; așadar, cunoașterea este auto-organizată și emergentă.*
- IV. *În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă, flexibilă și transferabilă interdisciplinar.*
- V. *În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare.*
- VI. *Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv. Și cunoașterea fosilizată sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate.*
- VII. *Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogice autentice, pînă la interacțiunea text-cititor pînă la formele de interacțiune mediatice sau prin intermediul calculatorului.*
- VIII. *Cunoașterea se naște din situații problematice, care necesită o soluționare, și duce la strategii rutinate de soluționare a problemelor, precum și la o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm.*
- IX. *Cunoașterea are o dimensiune antropologică manifestată, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu “învățarea programată”.*
- X. *Cei care transmit această cunoaștere sînt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să-i inițieze pe participanții la învățare în anumite domenii de specialitate.*

Oferirea unei educații pline de sens pentru toți copiii este o preocupare esențială pentru socio-constructivism, deoarece aceasta ar putea schimba incapacitatea actuală a școlilor de a servi toți elevii, prin crearea unui învă-

țământ public care să experimenteze democrația. Fără acest exercițiu în școală, orice pretenție față de tineri de a fi buni cetățeni este exclusă, iar democrația continuă să rămână încă un mit frumos al umanității. Cauzele acestei incapacități ar fi: **(a)** discontinuități dintre cultura de acasă și cea de la școală (valori, atitudini, credințe), **(b)** comunicare defectuoasă între profesor și elev, care conduce la o judecare eronată și superficială a acestuia din urmă, **(c)** internalizarea stereotipurilor negative de către grupurile minoritare marginalizate, care văd în școală un loc pentru opoziție și rezistență și **(d)** problemele relaționale, spre exemplu neîncrederea reciprocă dintre elev și profesor, dar **(e)** și un cult al formelor fără fond, îndelung exersat în mediul școlar și bine acceptat de comunitate.

Una dintre problemele centrale ale oricărui sistem este problema evaluării, care în constructivism contrastează puternic cu procedurile teoriei psihologice a anilor '60, fiind o "evaluare dinamică" (Feurstein), în care performanța individului evaluat este mediată și ghidată de un alt individ în scopul determinării potențialului individual de dezvoltare, pe baza căruia individul (copilul) evaluat poate profita prin instrucție și asistență. Evaluarea dinamică oferă o dimensiune *prospectivă* a performanței, indicând abilitățile ce se dezvoltă, și una *predictivă*, pentru comportamentul viitor al individului independent. Procedurile de evaluare dinamică relevă o imagine diferită a competenței decât o fac cele statice, care subestimează în mod curent abilitățile multor copii de a învăța și progresa într-un domeniu în care inițial s-au descurcat slab. Utilizând sarcinile de transfer în evaluarea dinamică, scorurile la învățare și transfer indică faptul că sînt predictorii mai buni decât evaluările statice. *Analiza microgenetică* a fost utilizată de Schauble, examinînd dezvoltarea raționamentului științific pe măsură ce participanții desfășurau două sarcini experimentale, implicînd utilizarea fluidelor și a obiectelor scufundate.

Formele de evaluare descrise – dinamică și microgenetică – oferă alternative potențial puternice la procedurile tradiționale, deoarece ele relevă *nu numai ceea ce s-a învățat, ci și cum și de ce a apărut învățarea*.

Date fiind tendințele spre o societate mai deschisă și de globalizare a economiei, *trebuie accentuate formele de învățare care să permită individului să înțeleagă modificările din mediu, crearea de noi cunoștințe și modelarea propriului destin. Trebuie să răspundem noilor provocări prin promovarea învățării în toate aspectele vieții, prin toate instituțiile societății, crearea de medii în care "a trăi" înseamnă "a învăța", prin stimularea proceselor locale sau/și globale de conceptualizare, prin construirea unui sistem nou de diverse, dar interconectate, comunități deschise de învățare, cu intenția de a apropia frontierele formale, nonformale și informale ale educației, conceperea învățării ca proces holistic de reflectare, simțire,*



interpretare, gîndire, analiză, creație, comunicare și cuminere, acțiune și creștere care nu are loc doar la începuturile vieții, ci este văzută ca un proces continuu în tot cursul vieții. Toate acestea pot fi considerate subiecte de reflecție pentru pedagogii actuali, precum și direcții pentru filozofii și politicile educaționale. Din această perspectivă, comunitățile, dacă nu au devenit doar figuri de stil, pot fi văzute ca entități culturale complexe, fără a fi în mod necesar delimitate geografic. Socio-constructivismul contribuie tocmai sub acest aspect la reforma educațională. Un exemplu elocvent în acest sens este suma eforturilor pentru reconceptualizarea claselor și școlilor ca și comunități de învățare, dar și pentru construirea publică a înțelegerii (World 3), în contrast cu cunoașterea care există în mințile individuale (World 2). (A.S. Palincsar, 1998) Proiectul *Descoperirea Ghidată într-o Comunitate de Studenți/Elevi*, Brown & Campione și colegii lor, implică studenții în proiectarea propriei învățări și îi încurajează să fie parțial responsabili de proiectarea propriei curricula. Lucrînd pe anumite teme de curriculum, studenții/elevii din grupuri separate cercetează pentru a deveni experți în subproblemele temei. Ei conduc seminarii în care își împărtășesc expertiza, astfel încît toți membrii grupului să poată stăpîni întreaga temă. Caracteristicile esențiale ale claselor Comunității de Studenți includ responsabilitatea individuală asociată cu cea colectivă; discursul clasei este marcat de discuții constructive, punerea întrebărilor de criticism; concepțiile clasei au zone multiple de dezvoltare proximală, implicînd atît copii, cît și adulți în expertiză, ca și artefacte care susțin învățarea. Evaluările pe mai multe planuri au constatat că studenții/elevii din aceste comunități de învățare rețin conținutul specific al anumitor domenii mai bine decât cei din grupul de control, sînt capabili să gîndească critic despre cunoaștere și demonstrează performanțe semnificative într-o gamă de abilități de literarizare, precum citirea comprehensivă sau argumentarea orală.

O deosebită atenție este acordată aplicării principiilor constructivismului social, proiectării contextelor de dezvoltare a profesorilor prin aducerea acestora în comunitățile de învățare, pentru a examina practicile de aici și pentru a transpune principiile socio-culturale în curriculumul și pedagogia specifică elevilor cu probleme de învățare serioase. (Englert & Tarrant, 1995)

Într-o lume a erelor, a galaxiilor, a valurilor multiple și diverse, spune profesorul Laurențiu Șoitu, era constructivismului are o valoare de sinteză integratoare și de exemplară proiecție a momentului în cele viitoare. Dintre cele patru mari întrebări pe care și le pun profesorii – **Ce** voi face cunoscut? **Cum** voi face? **Cu ce** voi realiza? **În ce mod** voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut? –, constructivismul este interesat de **Cum** cunoaștem?, nu **Ce cunoaștem?**, precizează același autor.

Perspectivile viitoare ale constructivismului se bazează în principal pe psihologia cognitivă și pe socio-culturalism. Unii constructiviști consideră primordială activitatea conceptuală individuală, teoreticienii socio-culturalului presupun că procesele cognitive sînt subsumate proceselor culturale și sociale. Alți socio-constructiviști accentuează omogenitatea gândirii între membrii unei comunități, constructiviștii cognitivi accentuează heterogenitatea gândirii pe măsură ce indivizii interpretează activ procesele sociale și culturale, evidențiind contribuțiile pe care indivizii le aduc la dezvoltarea

acestor procese. **Școala** este privită de socio-constructivism **ca un sistem, nu ca un set de acțiuni izolate**, fapt important și util pentru înțelegerea și descrierea complexității învățării și predării în școli.

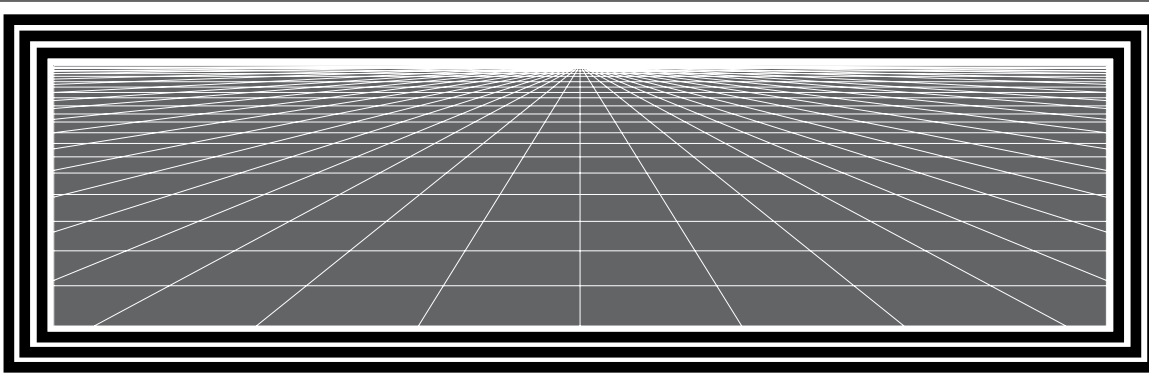
Cu toate că socio-constructivismul prezintă un instrumentar puternic pentru teoria și practica școlară, acesta are o influență mică asupra sistemului educațional, deoarece mulți practicieni nu sînt familiarizați cu el, cel puțin pentru moment.

CONCLUZII:

1. Cunoașterea din perspectivă constructivistă este un produs al reflexivității subiectului implicat în învățare prin întoarcerea sa asupra propriei cunoașteri, fapt ce îl transformă într-un receptor activ.
2. Cunoașterea și înțelegerea constituie un proces dinamic și individual de adaptare, asimilare și acomodare (conform lui Piaget), care se dezvoltă grație acestor interacțiuni. În acest context, constructivismul este interactiv, iar înțelegerea este un proces dinamic.
3. Subiectul învățării își construiește învățarea prin operarea cu ideile, cunoștințele și concepțiile pe care le posedă deja.
4. Contextele sociale/școlare sînt criterii și surse ale cunoașterii și înțelegerii prin interacțiunile sociale pe care le oferă.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Ausubel, D.; Robinson, F. G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1981.
2. Berger, P.L.; Luckmann, T., *Construirea socială a realității*, Ed. Univers, Buc., 1999.
3. Bruner, J., *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
4. Bruner, J.; Goodnow, J.; Austin, A., *A Study of Thinking*, New York: Wiley, 1956.
5. Brown, A. L.; Palincsar, A. S., *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program for Enhancing Learning*, în: J. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in Special Education: Comparative Approaches to Retardation, Learning Disabilities and Giftedness*. Norwood, NJ: Ablex, 1987.
6. Crețu, D.; Nicu, A., *Pedagogie și elemente de psihologie*, Ed. Universității Lucian Blaga, Sibiu, 2004.
7. Englert, C. S.; Tarrant, K. L., *Creating Collaborative Cultures for Educational Change*, în *Remedial and Special Education*, vol. 16/6, 1995, pag. 325-336.
8. Feuerstein, R., *Experiența învățării mediate în clasă și în afara acesteia* (trad. Anca Domuța), Cluj-Napoca, Ed. ASCAR, 2002.
9. Flueraș, V., *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
10. Horst, S., *Pedagogia constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001.
11. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
12. Palincsar, A. S., *Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning*, în *Annu. Psychol.*, nr. 49, 1998, pag. 345-375.
13. Palincsar, A. S.; Brown, A. L.; Martin, S. M., *Peer Interaction in Reading Comprehension Instruction*. *Educational Psychologist*, nr.22, 1987, pag. 231-253.
14. Stănciulescu, E., *Teorii sociologice ale educației*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
15. Schauble, L., *The Development of Scientific Reasoning in Knowledge-Rich Contexts*, *Dev. Psychol.*, 1996, nr. 32, pag. 102-119.
16. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Ed. Institutul European, Iași, 2001.
17. Șoitu, L., *Constructivismul – știință, metodă, modă (prefață la H.Siebert, 2001)*.
18. Vigotski, L. S., *Opere pedagogice alese*, vol. I, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1971.



EDUCAȚIE TIMPURIE



Tatiana **TURCHINĂ**

Universitatea de Stat din Moldova

Rolul basmelor și poveștilor în formarea conștiinței morale la copii

A fost odată ca niciodată... De câte ori își încep părinții ziua sau o termină prin a rosti aceste cuvinte, chiar și pentru a mia oară. Cine dintre noi nu este pus la „muncă” de copilul său, mai ales seara, înainte de culcare, și nu-i spune o poveste? O diversitate de acțiuni, emoții, experiențe... Aproape în fiecare basm are loc o luptă a „eroului” fie cu dragonul, balaurul, căpcăunul, fie cu ursul, lupul, vrăjitoarele rele. Și, de regula, „eroul” învinge răul, iar atmosfera basmului, după ce a fost tensionată și plină de suspans, se destinde, devine luminoasă.

Știe cineva ce simte copilul în acest timp? I-am privit vreodată chipul atunci când ascultă povestea? Ce învață el din povești și basme? Ce ne dorim să ajungă în sufletul lui fraged? De câte ori stăm să cugetăm asupra modului în care o poveste, oricât de scurtă, contribuie la educația lui?

Cu siguranță, lumea basmelor și a poveștilor își pune puternic amprenta asupra dezvoltării psihice a copilului. Prin intermediul acestora, el primește o avalanșă de mesaje cu aplicabilitate în cotidian. Deoarece fac parte din viața copilului, ele pot fi folosite ca instrumente pentru formarea unor reprezentări și concepții ce ar facilita adaptarea lui psihosocială. Spațiul cronologic al perioadei preșcolare este impregnat de acumulări semnificative sub toate aspectele, acești ani constituind pentru copil, sub semnul cantității, echivalentul unei veritabile universități – de fapt, cea mai importantă. Preșcolarii sînt capabili să facă achiziții fundamentale, a căror calitate va influența considerabil integrarea în fazele următoare

ale evoluției lor. Aceste achiziții sînt făcute cu ajutorul adulților – părinți, bunici, educatori. Copilul are nevoie să dobîndească virtuțile cardinale existenței umane: *adevărul, bunătatea, mărinimia, înțelepciunea, cumpătarea, curajul, dreptatea, altruismul*, deoarece “ieșind din mîinile mele nu va fi nici magistrat, nici soldat, nici preot, el va fi mai întîi om” (J.-J. Rousseau). De aceea, familia și, mai ales, grădinița ar trebui să-i asigure, pe lîngă o educație intelectuală, fizică și estetică corespunzătoare vârstei, și o orientare morală în sistemul relațiilor sale cu lumea înconjurătoare, care să ducă la închegarea unor calități morale și la acumularea celor mai elementare deprinderi de comportament.

Prin realizarea obiectivelor *educației morale* copiii își formează reprezentări morale (imagini intuitive a ceea ce este caracteristic unui complex de situații, fapte morale) intense, clare, precise, bogate în conținut; precum și premise ale judecăților morale, unele deprinderi morale și premise pentru viitoarele calități morale (de voință și caracter). Toate acestea sînt realizabile prin integrarea copilului în situații morale și prin valorificarea experienței morale personale.

Necesitatea de a începe însușirea unor comportamente pozitive cît mai devreme este justificată de faptul că la această vîrstă se formează cu ușurință automatismele, care stau la baza deprinderilor de conduită civilizată. Cu timpul, aceste deprinderi se vor perfecționa și se vor transforma în obișnuințe, care, la rîndul lor, printr-o acțiune educativă continuă se vor transforma în trăsături de personalitate stabile. Succesul educației morale la vîrsta preșcolară nu vine de la sine, ci este rezultatul unei munci migăloase, desfășurate cu pasiune și responsabilitate de părinți și educatoare. Mai întîi, preșcolarul va fi învățat să acți-

oneze în concordanță cu cerințele adulților, iar apoi va fi ajutat să înțeleagă de ce este bun un comportament și nu altul, el fiind capabil a discerne.

Preșcolarul nu înțelege și nu poate explica ce înseamnă *adevăr*, *bine*, *cinste*, *altruism*, dar se comportă și percepe conduitele celorlalți (frați mai mari, părinți, educatoare, personaje) în raport cu *adevărul*, *binele*, *cinstea*, *altruismul*. Pentru a putea delimita notele inițiale ale situațiilor în care este antrenat, în vederea însușirii noțiunilor morale, el trebuie să-și formeze capacitatea de a *aprecia moral*. De aceea, urmează să-i oferim criterii obiective de apreciere a faptelor morale. Copilul nu poate fi lăsat singur să se orienteze în multitudinea de fapte și atitudini manifestate în jurul lui, ci trebuie dirijat spre acelea care îl influențează pozitiv și din care se va alimenta cu impresii pozitive; el simte nevoia de sprijin – prin urmare, adultul va sublinia comportamentul pozitiv cu aprecieri și întăriri verbale: “*ai fost cuminte astăzi*”, “*este bine ce ai făcut*”, “*ai făcut bine ca ți-ai ajutat colegul să se îmbrace*”, “*așa e corect*”, “*așa nu e corect*” etc.

Pentru a înțelege noțiunea morală nu e suficient a-i înțelege sensul, copilul are nevoie de exemple practice. Bunăoară, salutul. Copilul află dintr-o discuție tematică că se cuvine să salute când vine dimineața la grădiniță, însă, dacă printr-un joc-exercițiu nu este exemplificat cum trebuie să salute, unde să privească în momentul rostirii salutului și nu este pus în situația practică de a saluta, comportamentul dat va rămâne la stadiul de noțiune morală. Acest lucru este valabil și pentru familie: dacă părinții le vorbesc copiilor despre regulile de salut, dar nu practică acest comportament, ei nu vor reuși să-l aplice.

Capacitatea de înțelegere a preșcolarului necesită un exercițiu permanent: noțiunile de *bine* și *rău* sînt deosebite în timp și prin multiple activități.

Cele menționate mai sus se bazează pe concepția formării judecăților morale la copil a lui J. Piaget, care distinge etapa *moralei heteronome*, caracterizată de existența unui respect unilateral, specific copiilor de vîrstă preșcolară, cînd forța consemnelor este legată de prezența materială a celui care le-a furnizat. În absența respectului, legea, regula își pierde acțiunea, încălcarea ei duce, în cel mai bun caz, la o jenă de moment. Pînă la 7 ani copiii practică mai mult un joc individual, mai puțin normativ, regulile sînt acceptate de la cei mai mari. Prin urmare, cooperarea nu este posibilă. În privința conștiinței regulii, pînă la 7 ani, regula adevărată vine din exterior, ea este sacră și externă, nu poate fi schimbată (1). Ulterior, se produce un fenomen de asimilări sistematice, identificarea cu părintele sau cu imaginea autorității, care, nu de puține ori, generează o stare de ambivalență afectivă. *Morala heteronomă* este înlocuită treptat de *realismul moral*, care duce la *responsabilitate*

obiectivă, cînd actul este evaluat în funcție de gradul de conformitate materială cu legea și nu în funcție de relele intenții de a încălca legea, sau de intenția bună, care se găsește, fără voia subiectului, în conflict cu regula. Astfel, atunci cînd minte, copilul este constrîns să spună adevărul chiar dacă nu percepe valoarea lui socială și înainte de a înțelege că deformarea realității se poate datoră jocului simbolic. Regula respectării adevărului este deci exterioară copilului. Normele morale sînt pentru el, susține Atkinson, „aspecte predeterminate și permanente ale lumii așa cum ar fi legea gravitației”. *Binele* și *răul* sînt văzute în „alb” și „negru”, iar o acțiune este judecată mai degrabă în funcție de dimensiunea consecințelor decît de intențiile autorului (1).

Nu există un instrument unic pentru formarea conștiinței morale la copii. Dacă exemplul adulților și imitarea sînt primele strategii de achiziție a regulilor de conduită, grădinița o face prin toate metodele de instruire și educație, începînd cu salutul de dimineață și terminînd cu cel de plecare.

CUTIUȚA CU SUGESTII

Jocul de creație (cu subiect din viața cotidiană sau din povești, jocul de construcție etc.) reprezintă o metodă fundamentală în realizarea programei curriculare. Valențele lui educative sînt nelimitate: reprezentările morale realizate și reactualizate prin el sînt saturate afectiv, dar mai clare, mai stabile decît cele formate pe altă cale; ele conțin mai multe elemente generale, elemente semnificative, logica afectivă reușind să delimiteze și să unească semnificativul emoțional cu cel cognitiv; comportamentul copilului este corectat; se formează capacitatea empatică față de personajele apropiate vîrstei, precum și trăiri puternice față de normele morale implicite. Educatoarele vor ține cont de aceste aspecte, dar și de condițiile pe care trebuie să le asigure:

- să-i orienteze pe copii în asumarea de roluri (copilul nu trebuie “să se aleagă” mereu cu același tip de rol, mai ales negativ);
- să-i lase să schimbe comportamentul interpretat;
- să formeze nu numai flexibilitatea în conduită, ci și capacitatea de a accepta modificarea impusă de ceilalți (trebuie să acceptăm și punctul de vedere al celui alt!);
- să le asigure jocuri de creație care să integreze personaje pozitive din mai multe povești (*Frumoasa adormită*, *Cenușăreasa*, *Fata moșului* etc.);
- să inducă anumite conduite negative în jocul cu subiect, față de care copiii să ia atitudine;
- să controleze și să corecteze relațiile înfiripate

în timpul jocului, relații nedeterminate de rol (dominarea unora, certuri etc.);

- să-i ajute cu discreție să ia atitudine față de cei care încalcă regulile jocului.

* * *

Proverbele și zicătorile populare reprezintă un tezaur inestimabil de înțelepciune, ale cărui valori și sensuri nu se sting niciodată. Pentru generațiile care ne-au precedat, acestea au constituit nu numai norme de comportare, ci și modele de acțiune în cele mai variate împrejurări din viață.

Folosirea proverbelor și zicătorilor în educarea moral-civică a preșcolarilor reprezintă un aspect al trecerii la o nouă calitate, superioară. De aceea, este bine ca părinții și educatoarele să recurgă la ele cât mai des, adaptându-le la orice situație din programul zilnic, deoarece acestea contribuie din plin la formarea personalității copiilor.

Prin proverbe și zicători le putem educa preșcolarilor calități morale ca: cinstea, hărnicia, răbdarea, dragostea de muncă, de oameni și de țară, bunătatea, curajul, atitudinea justă față de colegi, respectul față de cei mari, modestia etc. Aceste instrumente ar trebuie să fie parte a tuturor activităților cu cei de vîrstă mică. De exemplu, odată citită *Povestea omului leneș*, copiilor li se demonstrează că lenea aduce necazuri și prin intermediul următoarelor proverbe: *Leneșul cată lucru, dar nu dorește să-l găsească; Din lene se trag multe metehne; Se însoară leneșul cu somnoroasa*. Cu ajutorul proverbului *Pînă nu bați la ușă, nu îndrăzni să intri în casă* pot fi formate deprinderi de comportare civilizată (sosind dimineața la grădiniță, se cuvine să bateți la ușă, așa cum trebuie să procedați și acasă etc.).

* * *

Povestea și basmul dețin mai multe avantaje în dezvoltarea copilului. Și anume:

- el află care sînt consecințele metehnelor și calităților umane, ale faptelor bune și rele;
- antitezele atotprezente în basme îl ajută să facă diferența între *bine* și *rău*, între minciună și adevăr, între lașitate și curaj;
- îl învață care sînt calitățile pozitive și care sînt defectele cele mai des întîlnite la oameni;
- trăind alături de personajul preferat, copilul învață multe lucruri despre lumea din jur;
- începe să funcționeze imaginația celui mic, care este nevoit să construiască în minte peisaje, chipuri, situații;
- stimulează intelectul copilului care se străduiește să rețină cît mai multe detalii ale poveștii, să memoreze cuvintele folosite de adult pentru a fi capabil să le reproducă;

- au rol benefic asupra afectivității unui copil, frica, bucuria, iubirea sînt trăite la intensitate maximă, fără ca el să fie pus în situații periculoase sau dificile.

Poveștile pregătesc copilul pentru confruntarea cu situații neplăcute. Ele îi transmit certitudinea unui final fericit, iar la această vîrstă este bine să trăiască cu astfel de gînduri.

De regulă, personajul principal al poveștilor inițial nu este conștient de calitățile sale, de puterile deosebite pe care le posedă, dar pe măsură ce înfruntă obstacole și trăiește noi experiențe, devine erou, eroul propriei vieți. Poveștile tratează teme din realitate: conflictul părinți-copii (ex., Făt Frumos, copilul care se simte neînțeles de către părinți), dificultatea alegerii unui scop în viață (ex., Harap Alb), confruntarea cu obstacole care stau în calea atingerii scopului (ex., probele la care sînt supuși eroii), depășirea obstacolelor și împlinirea destinului (ex. căsătoria lui Făt Frumos cu fiica Împăratului Roșu) etc.

Datorită caracterului lor fantastic, poveștile sînt un spațiu în care, prin identificarea cu un anumit personaj, fiecare poate reuși să depășească anumite impedimente sau poate găsi soluții creative la probleme care par complexe. Astfel, putem spune că poveștile reprezintă o formă de comunicare simbolică a inconștientului colectiv, în care se poate regăsi fiecare dintre noi.

Oare toate poveștile au impact asupra copiilor?

Trăsătura definitorie a poveștii, care o face să fie considerată contributivă la dezvoltarea conștiinței morale, constă în faptul că ea este purtătoarea unui model al împlinirii de sine, al atingerii scopului (chiar al fericirii). Aceasta își propune să-i evidențieze copilului anumite aspecte ale situației problematice în care se află, și pe care îi este greu să le perceapă, și să ofere posibilități de rezolvare creativă.

Un exemplu de poveste:

SOLDĂȚELUL DE JUCĂRIE

Soldățelul zăcea aruncat la gunoi, trist și speriat. Simțea că ceva în interiorul lui fusese montat greșit, dar nu știa ce putea să facă, pentru că nu era foarte sigur ce anume era greșit. În noaptea aceea, cum stătea așa bietul soldățel în întuneric, i s-a arătat deodată ceva luminos. Pe măsură ce arătarea se apropia, se dovedea a fi o zîna minunată și plină de strălucire. Când s-a apropiat destul de mult, zîna s-a prezentat, zicînd:

– *Eu sînt zîna visurilor distruse.*

– *Visuri distruse? Ce înseamnă asta?, a întrebat încetișor soldățelul de jucărie. Nimeni nu mă poate repara, pentru că nici eu nu știu ce mi s-a stricat.*

– *Păi nici nu este nevoie să știi tu asta, i-a răspuns cu drăgălășenie zîna cea strălucitoare.*

Apoi l-a ridicat ușurel pe soldățel și a zburat cu el la meșterul de jucării. Zîna l-a rugat pe meșter să repara părțile stricate ale soldățelului și să-l facă să se miște așa cum era de așteptat de la oricare altă jucărie. Meșterul a fost foarte fericit să repara soldățelul...

Sempronia Filipoi

Din perspectivă metodică, se pornește de la o poveste ori povestire în care sînt subliniate faptele bune și cele rele ale personajelor, apoi se inițiază o discuție despre personajele pozitive și cele negative. Urmează transpunerea acestor aspecte într-un joc de rol, într-o sociogramă literară, chiar un studiu de caz, care să pornească de la o situație concretă petrecută în cadrul colectivului de copii sau de la o știre apărută la televizor.

Pentru a percepe sensul pozitiv al conduitei morale atunci cînd situația morală ne oferă un sens negativ, aceasta trebuie transformată în contrariul său, prin aprecierea copiilor. Preșcolarul percepe conduita negativă a iedului din povestea *Iedul cu trei capre* de Octav Pancu Iași, dar trebuie să rămînă cu o imagine corectă din punct de vedere moral. Atunci cînd textul nu ne ajută, valorificăm și stimulăm potențialul creativ al vârstei: “*Voi cum credeți că ar trebui să procedeze personajul?*”.

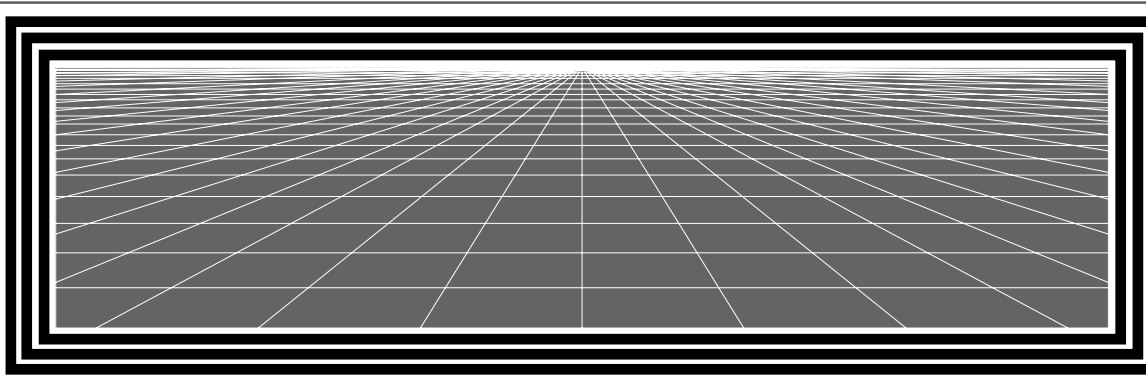
Așa cum grădinarul se apleacă asupra florilor sale cu mîgălă, dragoste și răbdare, pentru a le urmări creșterea,

tot așa părinții și educatoarele au înalta responsabilitate de a cultiva în sufletul copiilor murgurii buneii cuiuințe prin dezvoltarea de:

- *deprinderi morale* (respectarea regulilor de purtare accesibile vârstei lor, în felul acesta formîndu-și treptat o atitudine conștientă față de cerințele societății, acționînd corect și abținîndu-se de la fapte interzise);
- *trăsături pozitive de voință și caracter* (hărnicia, cînstea, modestia, curajul etc.);
- *sentimente morale* (dragostea, prietenia etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bonchiș, E., *Teorii ale dezvoltării copilului*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2006.
2. Bonchiș, E., *Dezvoltarea umană, aspecte psihosociale*, Ed. Imprimeriei de Vest, Oradea, 2000.
3. Piaget, J., *Judecata morală la copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1980.



DOCENDO DISCIMUS



Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**

Academia de Științe a Moldovei

Cum să ne facem o stemă de familie

„A fost un timp când toată lumea știa ce este un blazon. Acest lucru nu mai este adevărat azi, dar cunoașterea stemelor trebuie încă să mai facă parte integrantă din cultura noastră generală, deoarece ne întâlnim cu ele zilnic peste tot, chiar dacă stemele spun mai puțin spiritului nostru decât spuneau celor ce au trăit în epoca înfloririi heraldicii.”
(Ottfried Neubecker¹)

Puține sînt lucrurile pe care un om le poate lăsa moștenire urmașilor săi. Bunurile materiale, oricît de necesare ar fi pentru existența fizică, sînt perisabile în timp și rar rezistă în spațiul nostru pînă la a treia generație. Ce nu arde, se aruncă. Ce nu se aruncă, se pierde. Ce nu se pierde, se fură. Ce nu se fură, se ia cu japca. Încît sufletul omului caută să se încălzească tot cu bunuri morale: o rugăciune, o poezie, o amintire. Bunurile morale sînt greu de dobîndit, dar, odată acumulate, rămîn cu tine și la bine, și la rău, ba chiar îi mai și luminează și pe cei din jur.

Tradiția familială este unul din foarte puținele bunuri care se pot transmite copiilor și nepoților. După trecerea unei vîrste a primei înțelepciuni, toți copiii rebeli se regăsesc în postura de imitatori ai faptelor părinților și bunicilor cu care au crescut, din care perspectivă părinții își iartă

odraslele necoapte la minte pentru faptele necugetate sau isterice și caută să-i ghideze pe copleși prin fapte proprii exemplare. Chiar și cel mai bogat om de pe Pămînt, la o anumită vîrstă, se întreabă ce valori morale va lăsa urmașilor, ca aceștia să fie mîndri de tatăl lor pentru simplul motiv că a fost un tată iubitor și exemplar și nu doar pentru că a fost un om (sau poate neom) de afaceri prosper.

Printre cele mai la îndemînă mijloace de consolidare sau chiar de instituire a tradiției familiale se numără ordonarea albumelor de fotografii vechi din casă și a arhivei de familie, alcătuirea arborelui genealogic, scrierea memoriilor, asumarea unei steme.

PUTEM SAU NU AVEA O STEMĂ DE FAMILIE?

Stema (din ngr. *Stemma* – coroană, diademă; sinonime românești: *blazon*, *herb*, *marcă*, *arme*, *armoarii*, *emblemă*, *pajură*) reprezintă o emblemă solemnă, alcătuită în baza unor reguli canonice stabilite exact de știința și arta heraldicii, care servește drept semn distinctiv permanent al unei persoane fizice sau juridice (morale) și care se caracterizează prin stabilitate, continuitate și ereditate. Stema n-a fost niciodată și nu este nici astăzi apanajul claselor avute. Dreptul la stemă, cu unele limitări tîrzii și parțiale, a fost unul universal și fără conotație socială din momentul nașterii heraldicii, exceptînd condiția valabilă în toate secolele de a nu uzurpa armele altcuiva.

Am spune, mai curînd, că stema este apanajul elitelor sociale, or, există nu numai elite nobiliare sau aristocratice, ci și elite țărănești, muncitorești, burgheze etc. Orice om liber poate dori să aibă și poate avea un însemn heraldic. Nu este mai puțin adevărat însă nici faptul că și în mediile nelibere – robi, deținuți, soldați – nu se poate trăi fără anumite elite. Totuși, rămînem fideli concepției că un însemn solemn ca stema nu poate fi revendicat decît de un om liber cu spirit liber.

Deci, dacă ești un cetățean liber, cu spiritul neîncătușat, cu personalitate pronunțată și cu dorința de a valorifica

¹ Ottfried Neubecker, *Le grand livre de l'Héraldique. L'histoire, l'art et la science du blason*, éd. Bordas, 1995, p. 6.



Stema mare a familiei Gorea-Nicolau, medici-stomatologi din Chișinău, prima înregistrată în R. Moldova. Autor Silviu Andrieș-Tabac, pictor Constantin Jarocinski, 2004.

și îmbogăți tradiția familială, poți avea o stemă personală sau de familie înregistrată oficial în R. Moldova. Poți avea chiar și un stindard personal sau de familie.

La ce bun? Iată cea mai frecventă întrebare pe care și-o pun și mi-o pun scepticii și necredincioșii. Din experiența noastră putem enumera câteva sugestii reale.

A. Prima și cea mai comună folosire a stemei personale sau de familie este pe cărțile de vizită. Multă lume utilizează pe larg aceste cartonașe care ne ajută în comunicare. O carte de vizită cu stemă de familie este mult mai identificatoare decât una cu stema de stat sau cu o emblemă corporativă banală. Persoana care o va primi va fi impresionată și vă va reține mai ușor în memorie.

B. Inelul heraldic este una dintre cele mai vechi aplicații pentru stemă. Mai mult, arta gravorilor pecetari a influențat masiv știința și arta heraldică, determinând heraldizarea unor partițiuni, figuri și decoruri. Și astăzi, credem, este mai epatant să ai pe deget un inel heraldic (sigilar sau doar decorativ) cu stema ta individuală, decât unul din comerț, de duzină și pseudo-heraldic. Un bărbat își va asorta inelul heraldic cu un ac de cravată și butoni de guler sau manșete, tot heraldice, iar o doamnă își va dori să aibă în set cu acest inel un pandantiv, o broșă, o brățară și cercei. Or, giuvaiereria este o artă cunoscută și practică pe larg și în R. Moldova.

C. Lada de zestre oferă spații numeroase pentru brodarea blazonului miresei sau marelui. Tradiția este medievală și adesea însoțită de tradiția brodării monogramei. Fața și șervețelele de masă, lenjeria de pat, cămășile și alte haine vor fi mai apropiate sufletului cu stema fami-

liei brodată pe ele, chiar și în comparație cu logourile celor mai cunoscute case de modă din lume. Prosopul cu stema ta nu se învechește și nu se demodează.

D. Vesela și tacîmurile sînt un alt teren bun din punct de vedere istoric pentru aplicarea mărcilor de familie. Argintăria, porțelanurile și sticla fină heraldică s-au bucurat și se mai bucură încă de succes la casele mari ale Europei. Din fericire, evoluțiile spectaculoase ale tehnicii permit azi individualizarea heraldică chiar a veselei de cea mai simplă calitate. Și la Chișinău, pe cea mai ieftină fărfurie importată din Ucraina se poate lipi un colant rezistent la temperaturi și uzură mecanică cu furculița, pe care să apară în toată splendoarea stema familiei în culori. Tot la Chișinău se poate face și porțelan individual, iar la Ungheni sau Hogginești se poate comanda ceramică tradițională cu design individual.

E. Casa și alte bunuri imobile sau mobile pot fi decorate în sens heraldic. Un vitraliu, un mozaic, un decor forjat, o casetă pentru bijuterii, o tabacheră, o tapiserie și multe altele pot fi dotate cu stemă.

F. În casele în care se mai citește, mai există biblioteci. Proprietarii obișnuiesc să-și consemneze proprietatea asupra cărților cu semnătura personală sau cu alte inscripții banale. În casele unde sînt multe cărți, cea mai populară marcă de proprietate rămîne ex-librisul tradițional, ștampilat sau colant, consemnînd fantezia comanditarului sau a artistului ce l-a realizat. De ce nu am practica oare ex-librisul heraldic, care pe vremuri era cel mai frecvent din familia lui? Și în această afacere tehnicile contemporane ne facilitează sarcinile și ne ieftinesc costurile.

G. În casele în care se mai scriu scrisori, pot apărea coli de hîrtie, plicuri și cărți poștale individualizate cu stemă. În același timp e bine de știut că întreprinderea de stat *Poșta Moldovei* de ceva vreme oferă posibilitatea emiterii timbrelor personalizate, care, la dorința beneficiarului, pot cuprinde și armele heraldice personale sau de familie.

H. În sfîrșit, industria suvenirurilor poate sugera o mie și una de soluții în care stema să se simtă în apele ei: insigne, brelocuri, fanioane etc. etc.

Se cuvine să spunem câteva cuvinte și despre folosirea stindardului de familie sau personal. Arborarea cea mai frecventă a acestuia se face pe imobile și pe mijloacele de transport. Într-o perspectivă optimistă, putem considera că inaugurarea drapelului familial constituie un prim pas spre achiziționarea unui iaht personal, deasupra căruia însemnul să poată filfii cu mîndrie.

PASUL I. ANCHETA ONOMASTICĂ

Răspunzînd afirmativ la întrebarea existențială de a avea sau nu stemă, vom ajunge să ne întrebăm din nou: **Cum procedăm?** Elaborarea începe cu o cercetare. În cele ce urmează vom schița cîțiva pași care trebuie întreprinși de orice doritor.

Primul pas constă în *ancheta onomastică*. Fiecare

dintre noi poartă un nume de familie, care, de regulă, este o moștenire obiectivă de la strămoșii de pe linie paternă și care rămîne consubstanțial psihicului nostru pînă la ultima suflare. Majoritatea dintre noi, cu o precizie mai mică sau mai mare, știm ce înseamnă numele nostru de familie. Cunoașterea semnificației lui etimologice permite aplicarea procedurii heraldice al armelor grăitoare, a cărui esență constă în figurarea în scutul heraldic a unor mobile care să simbolizeze acest nume de familie. De ex., familia Ursu va purta în stemă un urs, familia Lăcrămioară – o lăcrămioară, iar familia Iapăscuț – o iapă scurtă. Datorită identificării facile a purtătorului, procedeul armelor grăitoare a fost unul din cele mai valoroase și mai productive în întreg spațiul european.

Inconvenientul acestui procedeu constă în faptul că unele nume sînt purtate de sute sau chiar de mii de familii. În care sat de la noi nu există nume ca Olaru, Ciobanu, Ciubotaru, Prisăcaru sau Moraru? Or, heraldica are suficiente mijloace pentru individualizarea oricărui Ciubotaru care se și aplică în fiecare caz individual. Căci și purtătorul, și heraldistul nu uită condiția fundamentală pentru instituirea unei steme noi: să nu uzurpi armele heraldice ale altcuiva!

Sînt doar două întrebări de interes heraldic pe care le solicită ancheta onomastică: *Care este semnificația etimologică a numelui de familie pe care îl purtați?* și *Există o poreclă (un supranume etc.) a familiei dvs. ca entitate colectivă?* Pentru a răspunde la prima vor fi consultate dicționarele onomastice, din care se vor face extrase cu trimitere bibliografică completă. Iată cîteva titluri utile cetățenilor R. Moldova în această căutare: I. Iordan, *Dicționar al numelor de familie românești*, Buc., 1983; N. A. Constantinescu, *Dicționar onomastic românesc*, Buc., 1963; M. Cosniceanu, *Nume de familie (din perspectiva istorică)*, Ch., 2004; C. Ionescu, *Mică enciclopedie onomastică*, Ch., 1993; T. Petrache, *Dicționar enciclopedic al numelor de botez, cu un tabel alfabetic al sfinților ortodocși*, ed. II, Buc., 2000; Ю. Редько, *Словник сучасних українських прізвищ*, Львів, 2007; Б. О. Унбегаун, *Русские фамилии*, М., 1989; С. Илчев, *Речник на личните и фамилни имена у българите*, София, 1969; *Справочник личных имен народов РСФСР*, М., 1989; Ph. Lagneau, J. Arbuleau, *Dictionnaire des noms de famille et des prénoms*, s. I., Vernoy-Arnaud de Vesgre, Athena & Idégraf, 1980.

Cu siguranță, vom avea persoane, ale căror nume nu se vor găsi în dicționare ori asupra a căror semnificație știința nu s-a putut pronunța cu certitudine. Dacă nu există sau nu se poate stabili o etimologie științifică, în joc intră etimologiile populare sau legendare, care se pot culege de la moșii din familie. Chiar și cel mai neobișnuit nume de familie își găsește o explicație în sînul ei. Este important să notăm cît mai detaliat povestea numelui și datele despre persoana-informator, pentru că omul are capacitatea firească de a uita și de a-și aminti deformat în



Stema familiei Șoimaru din Chișinău (model mic). Autor Silviu Andrieș-Tabac, pictor Simion Zamșa, 2007.

timp anumite lucruri sau fapte. Deviza noastră va fi aici: să nu deformăm mai mult decît au deformat strămoșii!

Procedeul chestionării bătrînilor din familie este bun și în cazul căutării răspunsului la cea de-a doua întrebare. Există explicații reale sau legendare și pentru supranume sau porecle, uneori chiar savuroase. Cercetătorul va trebui să afle care este originea și explicația lor și de cînd acestea sînt purtate.

PASUL II. ANCHETA GENEALOGICĂ

Următorul pas al cercetării constă în *ancheta genealogică*². Iată întrebările la care se vor căuta răspunsuri: 1) De ce origine geografică este familia? Dacă este străină, arătați localitatea de origine, epoca și cauzele stabilirii în regiunea sau localitatea nouă; 2) De ce origine etnică este familia?; 3) De ce origine confesională este familia?; 4) De ce origine socială (boieri, mazili, răzeși, țărani, muncitori, burghezi, negustori etc.) este familia? Ce meserii și profesii au fost îmbrățișate frecvent de membrii familiei pe parcursul secolelor?; 5) Care sînt caracteristicile fizice ale familiei ca entitate colectivă? Ce explicații există asupra acestora?; 6) Care sînt caracteristicile morale ale familiei ca entitate colectivă? De unde se trag?; 7) Ce deviză ar putea exprima crezul familiei ca entitate colectivă?; 8) Ce legende și tradiții familiale se păstrează în familie?; 9) Ce evenimente excepționale

2 O introducere sumară în genealogie vezi: Silviu Andrieș-Tabac, *În căutarea strămoșilor... (o lecție de genealogie)*, în *Didactica Pro...*, 2004, nr. 3 (25), iunie, p. 47, 49-53.



Stema autorului. Autori Silviu Andrieș-Tabac și Constantin E. Ștefănescu, pictor Mariana Șlapac, 2010.

au avut loc în familie pe parcursul secolelor?

Rezultatele acestei anchete vor trebui să constituie baza viitorului arbore genealogic al familiei, din care cauză e bine să se întocmească din start niște fișe genealogice individuale cu date similare pentru fiecare personaj.

Fișa genealogică individuală se va constitui din câteva blocuri de informații referitoare la starea civilă, activitatea profesională și alte date considerate importante de cercetător.

A. Blocul *Naștere* va cuprinde: 1) numele, porecla (suple, pseudonimul etc.) și prenumele personajului; 2) numele și prenumele tatălui; 3) numele și prenumele mamei; 4) data și locul nașterii; 5) confesiunea, data și locul botezului, numele și prenumele nașilor de botez.

B. Blocul *Moarte* se completează doar pentru strămoșii decedați. Se consemnează: 1) data, locul și cauza morții, precum și 2) data și locul înmormântării. Completarea conștiințioasă a acestui bloc va fi utilă nu doar în perpetuarea cultului strămoșilor, ci și în cunoașterea maladiilor genetice de care trebuie să ne ferim.

C. Blocul *Căsătorie* conține următoarele informații: 1) data și locul celebrării căsătoriei civile, numele și prenumele martorilor; 2) data și locul celebrării căsătoriei religioase (cununiei), numele și prenumele nașilor de cununie; 3) numele (numele de fată), prenumele, anii de viață și meseria soțului (soției); 4) data, locul și cauza divorțului, dacă acesta s-a produs. Dacă a existat o a doua, o a treia etc. căsătorie, informațiile culese vor fi similare cu cele enunțate pentru prima căsătorie. Este bine să se alcătuiască fișe genealogice individuale nu

numai pentru toate rudele de sînge, ci și pentru partenerii lor de viață.

D. Blocul *Copii* consemnează pentru fiecare copil prenumele lui, anul nașterii și din care căsătorie a rezultat. Alte date importante referitoare la aceștia se trec în fișele lor individuale.

E. Blocul *Activitatea profesională* se concepe ca în CV-urile obișnuite. Se arată cronologic anii de activitate, instituția în care a activat personajul și funcțiile deținute. Un capitol aparte îl va constitui aici consemnarea distincțiilor, decorațiilor, titlurilor obținute, cu arătarea anilor și meritelor pentru care a fost decorat, date ce s-ar putea să fie utile, după cum se va vedea în procesul de lucru, la stabilirea decorurilor exterioare ale scutului heraldic.

Este foarte bine ca fiecare fișă individuală să fie însoțită de fotografii ale personajelor și fotocopii de pe actele de stare civilă și alte documente importante. Toate acestea se pot astăzi ușor reproduce prin refotografiere, fotocopiere xerografică sau scanare electronică. Toate mormintele, casele și alte lucruri importante să rămînă în memoria colectivă ar trebui să fie fotografiate la zi.

În cadrul anchetei genealogice este bine să se pună în paralel problema ordonării arhivelor de familie, a salvării fotografiilor, corespondenței și documentelor vechi, precum și a altor relicve care consemnează în timp gloria sau suferința unei familii.

Realizarea acestei cercetări solicită mai multe eforturi, inclusiv financiare, dar cu siguranță merită să se pornească la drum, căci fericirea descoperirii și redescoperirii faptelor străbunilor este foarte încurajatoare.

PASUL III. ANCHETA HERALDICĂ

În cazul țării noastre această anchetă nu va dura. Dacă familia a avut o stemă veche, acest lucru, de regulă, se știe. Este necesară depistarea ei, cu aflarea blazonării oficiale și a imaginilor originale din epoca cînd s-a folosit. Sînt de interes explicația referitoare la simbolistica stemei, modul adoptării și împrejurările în care a fost abolită. Dar numărul cetățenilor moldoveni care își vor găsi un blazon autentic vechi este foarte mic.

Emblematicele cu caracter heraldic sau paraheraldice, de liberă adopție și fără vreo recunoaștere oficială, putea să fie folosite și în alte manifestări.

În primul rînd, este vorba de sigiliile cu caracter individual, profesional sau de funcție. Dacă membrii familiei au folosit sigilii personale sau familiale, este necesară depistarea tiparelor sau amprentele lor și aflarea datelor referitoare la cine și cînd a folosit fiecare sigiliu. Este binevenită și găsirea explicațiilor emblemelor sigilare, dacă acestea figurează în peceti.

Altă soluție de imortalizare a emblematicei heraldice sau paraheraldice au putut fi vechile ex-librisuri. Depistarea și explicarea lor sînt, de asemenea, binevenite în cadrul culegerii informațiilor pentru ancheta heraldică.

PASUL IV. ALEGEREA TIPULUI DE STEMĂ

O ultimă sarcină premergătoare procesului de elaborare și adoptare a viitorului însemn heraldic este clarificarea doleanțelor. Mai întâi, se va răspunde la întrebarea dacă doriți să vă creați o stemă personală sau de familie. În cazul stemei personale, libertatea de formulare a doleanțelor este mai mare, căci uzul noului însemn va rămâne strict personal. În cazul stemei de familie, se ține cont că aceasta se adoptă pentru totdeauna și că urmașii o vor purta nemodificată, din care cauză fiecare mobilă care se va introduce în compoziția heraldică va trebui să fie cîntărită și cu balanța zilei de mîine.

Dacă veți opta pentru crearea unei steme de familie, va trebui rezolvată o a doua problemă. Noua stemă poate să includă informații despre: a) familia dvs. paternă exclusiv; b) familiile dvs. paternă și maternă împreună; c) familia dvs. paternă și familia soției/soțului dvs. paternă; d) familiile dvs. paternă și maternă și familiile paternă și maternă ale soției/soțului dvs.; e) alte soluții numerice de combinare, heraldica suportînd pînă la 32 sau chiar 64 de cartiere familiale. Evident, dat fiind că se va crea o stemă cu totul nouă, e bine să se țină cont de canonul heraldic conform căruia cu cît o stemă este mai simplă cu atît aceasta se consideră mai valoroasă din punctul de vedere al artei blazonului, cartierele adăugîndu-se abia în cîteva generații, pe cale naturală, prin contractarea unor căsătorii cu alți purtători de steme legale.

O altă opțiune trebuie să se facă între înstituirea unei steme mici, adică cuprinzînd doar scut, lambrechini, coif, și cimier simplu, sau a unei steme mari, cuprinzînd scut, lambrechini, coif, cimier individual, susținători, deviză și alte decoruri exterioare ale scutului. În cel de-al doilea caz, durata elaborării va fi mai mare și munca mai complicată.

Este bine de știut că în ședința din 11 februarie 2009 Comisia Națională de Heraldică a adoptat o hotărîre *Cu privire la utilizarea coifurilor și a timbrurilor de demnitate pentru încoronarea coifurilor în stemele personale și de familie din R. Moldova*. Acest document reglementează clar posibilitățile de manevrare la capitolul „timbru heraldic” și răspunde la mai multe întrebări ce pot apărea. Iată conținutul lui:

„1. Utilizarea coifurilor nobiliare de rang princiar, comital, baronal etc. sau nobiliare simple, timbrate cu coroane nobiliare de rang corespunzătoare poate fi admisă în stemele personale și de familie, dacă solicitantul demonstrează documentar că o stemă timbrată astfel a fost conferită lui sau strămoșilor lui de către un suveran cu dreptul de a conferi steme și dacă Comisia Națională de Heraldică decide că acestea nu lezează demnitatea R. Moldova și a cetățenilor ei.

2. Utilizarea coifurilor nobiliare deschise (cu gratii), încoronate cu coroane nobiliare simple poate fi admisă în stemele personale și de familie, dacă solicitantul demonstrează documentar că provine dintr-un neam nobil recu-

noscut de un suveran cu dreptul de acordare a nobleței sau că provine din categoriile sociale românești echivalente nobilimii europene: boier, boiernaș, mazil, răzeș.

3.1. Utilizarea coifurilor nobiliare deschise (cu gratii) de argint, timbrate de burlet poate fi admisă în stemele personale și de familie ale cetățenilor R. Moldova cu titlu personal, dacă solicitantul demonstrează că are una dintre calitățile următoare: a) deține titlul legal de doctor în științe, acordat sau nostrificat în R. Moldova; b) a fost decorat cu unul din ordinele naționale ale R. Moldova; c) a devenit laureat al Premiului de stat al R. Moldova; d) a atins gradul militar de ofițer superior, de la maior în sus, sau un grad paramilitar echivalent; e) este preot-mitrofor; f) a atins gradul de calificare pentru funcționarii publici de conducere Consilier de stat de clasa III.

3.2. Utilizarea coifului nobiliar deschis (cu gratii) de argint, timbrat de burlet în stema de familie admisă pentru un solicitant cu titlu personal, la dorința solicitantului poate fi extinsă asupra soției/soțului solicitantului.

3.3. Utilizarea coifului nobiliar deschis (cu gratii) de argint, timbrat de burlet în stema de familie poate deveni ereditară dacă trei membri ai aceleiași familii, din aceeași generație sau din generații consecutive, obțin timbrul dat cu titlu personal.

3.4. Anularea clauzei în baza căreia a fost admisă utilizarea coifului nobiliar deschis (cu gratii) de argint, timbrat de burlet în stema personală sau de familie duce la anularea acestui timbru.

4. Utilizarea coifurilor închise de argint, timbrate de burlet este admisă nelimitat, ca marcă a oricărei steme personale sau de familie.”³

Odată încheiată meditația asupra viitoarei steme, într-un sfîrșit va trebui să decideți dacă doriți să vă creați și un stindard (drapel) și dacă acesta urmează a fi personal sau familial.

Elaborarea stemei este cea de-a două etapă a parcursului spre însemnul heraldic propriu. La această etapă sînt necesari cel puțin trei participanți: solicitantul, heraldistul, care va fi autorul stemei, și pictorul heraldic, care va realiza etalonul grafic.

Este greșit să se creadă că dacă o stemă arată frumos și colorat, orișicine este în stare s-o facă. În același timp, o carte de heraldică citită nu înseamnă că ați devenit neapărat heraldist. În cazul cînd vă surprindeți gîndind astfel, înseamnă că procedați în stilul secretarilor de partid din epoca de tristă faimă care erau capabili să-și dea cu părerea în orișice problemă – de la creșterea sfeclei de zahăr la lansarea rachetelor cosmice. Or, heraldica este o știință și o meserie la fel ca și altele. Dacă nu ești chirurg, nu te apuci de intervenții chirurgicale. Dacă nu ești compozitor, nu scrii muzică. Dacă nu știi să mulgi vaca, nu te apropii de animal.

3 Arhiva Comisiei Naționale de Heraldică, proces-verbal nr. 11-IV.

Pliniu cel Bătrîn, în opera *Naturalis historia* (35, 10, 36), relatează povestea pictorului grec Apelles (356-308 a. Ch., a trăit la Roma) și a unui cizmar. Cizmarul, încurajat de succesul avut cu o observație critică despre felul cum a fost pictată sandaua unui personaj dintr-un tablou, se apucă să critice întregul tablou. Apelles iritat, l-ar fi oprit cu fraza: „*Ne sutor supra crepidam*” (sau „*Sutor, ne ultra crepidam*”) – „Cizmarule, nu mai sus de sanda!” Acest dictonul latin astăzi se adresează acelor care vorbesc despre lucruri ce depășesc competența lor și ne învață că fiecare meseriaș trebuie să se ocupe de meseria lui. Prin urmare, de steme să se ocupe heraldiștii.

Este, de asemenea, greșit să se creadă că orișice pictor ar fi în stare să producă o stemă. Din păcate, nici un pictor, numai dacă nu este un heraldist care desenează, nu poate să vă ajute în rezolvarea sarcinii creării unui blazon nou. În heraldică se consideră originală „blazonarea” – descrierea stemei în terminologie heraldică specifică de exactitate aproape matematică – și nu desenul care poate fi interpretat în zeci de feluri artistice în funcție de măiestria și fantezia artistului plastic.

Concluzia acestor câteva alineate este următoarea: când doriți să vă creați o stemă consultați un heraldist profesionist și, de dorit, talentat. Totuși, la întrevvedere cu heraldistul, veți aduce nu numai materialul cules în cercetările premergătoare explicate mai sus, ci și un fel de „caiet de sarcini”, care să cuprindă toate ideile ce vi se par demne și potrivite de a fi simbolizate în viitoarea stemă, inclusiv cele pe care le credeți năstrușnice. Veți încerca să propuneți și niște embleme cară să illustreze ideile dvs. Veți expune orice alte doleanțe pe care le aveți. Heraldistul, cu discernământ profesionist și cu tact, va decide ce idei și ce embleme pot fi utile.

Printre capcanele frecvente în care cad solicitanții de steme nepregătiți se numără: dorința de a include în câmpul heraldic propriul semn zodiacal, dorința de a marca apartenența statală, dorința de a simboliza idei filozofice grandioase cu tentă umanistă planetară și dorința de a încărca excesiv scutul cu o sută de mobile și partițiuni. Toate aceste deziderate sînt antiheraldice. Primele trei pofte nu sînt individualizatoare. Din punct de vedere teoretic, fiecare al doisprezecelea om de pe Pămînt are același semn zodiacal cu dvs.; numărul compatrioților noștri astăzi se estimează la circa 4 milioane, iar „cufundarea în stele” și alegerea unor devize banalizate ca *Per aspera ad astra* nu va duce decît la ridicol. Dorința supraîncărcării scutului cu embleme și partițiuni nu este productivă din multiple unghiuri de vedere: stema de familie nu este o expoziție a realizărilor seculare, ci un simbol identitar care să desemneze și să unească familia în mai multe generații. Blazonul deci trebuie să fie cît mai simplu și mai clar, recognoscibil de la distanță și bun pentru urmașii care îl vor purta. Individualizarea maximală a purtătorului este sarcina primordială a oricărui herb, vechi sau nou.

O ultimă explicație la capitolul „doleanțe” vizează problema culorilor sau smalturilor heraldice. Numărul lor este limitat, iar nuanțele determinate. Smalturile uzuale sînt în număr de două metale (aur/galben și argint/alb) și de patru culori (roșu, negru, albastru, verde). De regulă, anumite mobile au smalturi regulamentare și cer să fie amplasate în câmpuri de un anumit smalt. De exemplu, soarele heraldic este de aur și în mod normal se amplasează în câmp albastru, albastrul fiind culoarea cerului. Alte exemple ar fi că apele în heraldică se colorează în argint, monedele – în argint sau aur, roză heraldică – în roșu sau argint etc. Totuși, dacă aveți alergii insurmontabile față de unul din smalturile heraldice arătate, e bine să spuneți din start heraldistului acest lucru, încît să se caute soluții de evitare a acestui inconvenient psihologic. Nu ascundeți nici preferințele pentru anumite culori, căci uneori acestea pot fi luate în seamă.

Munca creatoare a heraldistului va fi urmată de munca pictorului. Acesta are sarcina realizării unui desen-etalon, în conformitate cu canoanele heraldice, indicațiile heraldistului și preferințele artistice ale solicitantului. Aceeași stemă poate fi desenată în zeci de stiluri artistice, dar simplitatea și simetria liniilor au fost apreciate întotdeauna. Cei mai buni desenatori heraldici sînt graficienii și arhitecții, căci ei au simțul liniilor și al simetriilor. Dacă îi veți găsi printre prietenii dvs., merită să-i angajați. Dacă nu, apelați la pictorii recunoscuți de Comisia Națională de Heraldică, căci aceștia au experiență și o anumită pregătire teoretică. Un ultim sfat artistic ar fi: opriți-vă din critica pictorului în momentul cînd heraldistul se declară satisfăcut și vă asigură că desenul realizat va putea fi admis de Comisia Națională de Heraldică. Nu există limită în perfecțiunea artistică și nu există compoziție heraldică care să nu permită reinterpretări artistice multiple. În așteptarea lui Dürer, e bine să ne mulțumim provizoriu cu un desen corect local, demn de farfuria ucraineană de import pe care o vom achiziționa în scopuri heraldice din Piața Centrală. Memento: și heraldistul ține la stema dvs., căci este un copil intelectual al său, pe care îl va supune criticilor colegilor de breaslă din țară și din străinătate. Nici pictorul nu dorește să se facă de rușine sau să vă cășuneze cu ceva. Doar că *De gustibus (et coloribus) non disputandum*.

Ultimul pas în legiferarea blazonului dvs. îl constituie înregistrarea în *Armorialul General al R. Moldova*, un registru heraldic de stat ținut de Comisia Națională de Heraldică și destinat a vă proteja însemnul de uzurpare în țara noastră. Procedura și lista actelor necesare pentru înregistrarea stemelor și drapelelor personale și de familie au fost stabilite în ședința Comisiei Naționale de Heraldică din 17 octombrie 2003⁴. Nu este cazul să ne oprim aici asupra acestui subiect, căci este unul pur birocratic și cunoscut de toți heraldiștii moldoveni.

Stema nouă va fi una de autoasumpțiune, adică

4 Arhiva Comisiei Naționale de Heraldică, proces-verbal nr. 22-III.

neconferită de vreun suveran, dar, la fel ca și în epoca heraldicii vii, cu nimic mai puțin prestigioasă. Ea va fi recunoscută și protejată de autoritatea națională competentă în domeniu și, astfel, cu totul legală. Tot ce astăzi este vechi, cândva demult a fost nou-nouț.

În încheiere vom reveni asupra atitudinii generale față de stemele de familie. Unii cititori vor considera dorința de a avea o stemă un moft sau o simplă cale de a parveni. Alții ne vor lua în zeflema. Nimic nou sub soare! Iată un pasaj dintr-o operă cunoscută a scriitorului român Ștefan Cazimir, care vorbește despre modernizarea societății moldovenești în secolul al XIX-lea: „Preocupările heraldice sînt, de altfel, foarte la modă: contactul cu aristocrații de pe malurile Senei trezise „ambițul” alor noștri. Ion Ghica își amintește de un tînăr moldovean, cunoscut de el la Paris în 1835, care se declara conte pe baza etimologiei *comis* < *comes*, *comitis* și-și tipărise în consecință cărți de vizită cu inscripția: *Monsieur le comte de...* „Lipsea însă armoriile; această lacună provenea numai dintr-un *qui-pro-quo*, fiindcă, scriind acasă să i se trimită armoriile familiei, se crezuse că cerea pușca de vînătoare a bătrînului său tată. Explicîndu-se însă mai bine în urmă, glumețul său frate i-a trimis un desen reprezentînd doi morcovi degerați și întrulocați sub o coroană de pătlăgele.” (*Generalul Coletti la 1835*) Fratele rămas la vatră pizmuia, pesemne, norocul celui plecat la Paris, unde și alții, în vremea aceea, învățau cu fervoare alfabetul artei heraldice:

*Cea de gentilom deviză știi acum a combina
Și pe viziera voastră cîte creste a săpa?
Știi ce însemnează: nouă, șapte, șase, cinci și trei?
Știi cînd trebuie piezișe și cînd drepte să le-nchei?
Dar coroana de dasupra, cînd va fi de prinț, cîți colți
O să aibă? Dar de ducă, de baroni, de conți, viconți?
(Cezar Bolliac, *Epistolă la D.K.A.K.*)”⁵*

5 Ștefan Cazimir, *Alfabetul de tranziție*, ed. II, revăzută, București, Humanitas, 2006, p. 47-48.

La o primă lectură, povestea pare amuzantă și în consens cu felul mucalit de a fi al nostru. La a doua lectură însă, ne vom întreba: oare tînărul ajuns la Paris trebuie condamnat pentru că a dorit să afle ceva legat de istoria propriei familii și că a vrut să găsească argumente pentru a se simți în apele sale printre străini? Oare puțini dintre noi depărtați de Patrie ajungem să prețuim înzecit aerul satului natal sau umărul familiei și prietenilor rămași acasă? Oare puțini dintre noi printre străini caută să-și reafirme identitatea personală, confesională, etnică, profesională etc.?

O veche vorbă populară ne spune că omul sfințește locul. Dorința de perfecțiune și autoperfecțiune este o constantă a progresului societății umane. Oare credeți că nu a fost luat în zeflema primul român care a folosit săpun franțuzesc sau apă de colonie? Cu siguranță! Ce să mai spunem despre evoluția modei vestimentare, unde nici o haină nouă n-a scăpat de sarcasmul tradiționalistilor! Derîdarea pionierilor este o formă comună de autoapărare față de nou.

Am arătat mai sus că stema este un bun moral, capabil să consolideze identitatea personală și familială și care contribuie din plin și constant la educația morală a purtătorilor din toate generațiile. Dacă ați simțit în sufletul dvs. nevoia de a avea un astfel de însemn pentru sine și pentru urmași, nu vă înfrînați această dorință! Marele heraldist francez contemporan cu noi Michel Pastoureau, vorbind în una din celebrele sale cărți despre dreptul de a avea o stemă, arăta că în cazul armelor heraldice „e aproape la fel ca și cu cartea de vizită azi: oricine poate s-o aibă, dar nu toată lumea o are”⁶. Nu vă temeți să fiți printre cei aleși ce poartă în țara noastră un însemn identitar cu tradiție milenară, de înaltă ținută morală și care și-a demonstrat în timp viabilitatea.

6 Michel Pastoureau, *Figures de l'héraldique*, Paris, Galilard, 1996, p. 14-15.

Educația morală ca dimensiune finală a educației religioase și a educației civice*



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Dintre clasicele dimensiuni ale educației, *educația morală* se prezintă ca una fundamentală, fiind definită ca premisă pentru crearea unui cadru adecvat interiorizării componentelor moralei sociale în structura personalității copilului (I. Nicola). Promovarea educației morale prin intermediul tehnicilor interactive de dezvoltare

*Articolul apare în cadrul proiectului *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gândirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*, realizat cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

a gândirii critice se impune ca strategie educațională eficientă, inclusiv în cadrul orelor de la aria curriculară *Socioumane*. În mod comun, printre *principiile* educației morale remarcăm: principiul corespondenței dintre *teoria morală* și *practica morală*; principiul îmbinării exigenței cu respectul față de copil; principiul valorificării disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative; principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale ale subiectului uman; principiul continuității, consecvenței și unității în educația morală.

La capitolul *obiective* recunoscute ale educației morale, specialiștii abordează:

- *formarea conștiinței morale* cu cele două componente: *cognitivă*, care vizează informarea copilului cu conținutul și exigențele valorilor, normelor și regulilor morale, și *afectivă*, care are ca scop formarea emoțiilor, sentimentelor morale;
- *formarea conduitei morale*, care vizează cultivarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, precum și a trăsăturilor pozitive de caracter.

Conținutul educației morale reflectă două dimensiuni principale, care includ raportarea omului la societate (*educația moral-civică*) – are un conținut preponderent social, exprimat în educația patriotică, educația democratică, educația umanistă, educația pentru muncă, educația juridică ș.a., pe de o parte, și raportarea la sine (*educația moral-individuală*), care se realizează la nivel de educație filozofică și educație religioasă, pe de altă parte.

Metodologia educației morale (I. Nicola; I. Străchinaru) se axează, în mod tradițional, pe următoarele metode: **exemplul moral** (cu procedee axate pe exemple directe, indirecte, reale, imaginare); **exercițiul moral**, bazat pe procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, stimulare prin recompense etc.) și procedee interne (introspecție, autoevaluare morală); **aprobarea** (lauda, recompensa, exprimarea recunoștinței); **dezaprobarea** (dezacordul, reproșul, neîncrederea, avertismentul, pedeapsa).

Moralitatea și civismul, în măsura în care se exprimă printr-un anumit fel de a gândi al omului, constituie realități supuse învățării. Omul nu se naște cu aceste trăsături de personalitate, de aceea trebuie să le învețe de la societatea în care a văzut lumina zilei și în care trăiește. Prin învățarea moralității și a civismului înțelegem o activitate prin care copilul ajunge să se comporte, să acționeze, să gîndească și să simtă în consonanță cu principiile, normele, trebuințele morale ale societății în care trăiește. Educația morală urmărește să cultive și să dezvolte calități și însușiri pe baza căror individul să se poată integra în grupul social și să poată duce o viață socială normală. În general, prin educația morală se țintește formarea individului pentru a face bine și a-l promova, realizarea echilibrului său interior, generat și consolidat

de respectarea cotidiană a normelor și principiilor morale. Morala este raportată la norme și principii nescrise, dar înrădăcinate în tradiția oamenilor. Aceasta se impune ca prioritate educațională a demersului școlar la orele de educație moral-spirituală și la cele de educație civică.

Educația cetățeanului privind drepturile și responsabilitățile sale cu referire la „cetate”, realizate, în mod infuzional, prin intermediul tuturor disciplinelor, dar cu accente concrete la obiectul școlar de educație civică, devine o necesitate stringentă a timpurilor noastre, a epocii globalizării și acutizării crizei economice mondiale, cînd contextul țărilor aflate în tranziție reprezintă o piatră de încercare pentru cetățenii lor.

În domeniul moral, ca și în cel intelectual, nu se posedă în mod real decît ceea ce s-a cucerit prin sine însuși. În acest sens, morala este o logică a acțiunii (J. Piaget). Există un sens filozofic al moralei, ce reunește conduitele regulate, faptele de viață cu semnificația lor, specifică unei societăți date. Acestea constituie morala socială. Morala individuală solicită cunoașterea și încorporarea moralei sociale în structura personalității și a conduitei – valorile moralei sociale devenind, astfel, modul de a evalua și acționa în viață standardele interiorizate cu privire la *bine* și *rău*; cum se dezvoltă judecata morală; cum se formează deprinderile de autocontrol, necesar în satisfacerea standardelor interiorizate (ale dorințelor, intereselor, năzuințelor etc.) (U. Schiopu, *Dicționar de psihologie*).

Judecata morală presupune evaluarea (și cel mai des autoevaluarea) unor comportamente și situații prin raportarea lor la cerințele morale impuse de ambianța social-istorică a individului. Ea se formează prin învățarea socială și însușirea critică a modelelor de conduită promovate de societate. Dezvoltarea morală este un proces activ de organizare a experienței în structuri cu semnificație crescîndă, prin care valorile morale sînt văzute dintr-o perspectivă nouă.

Cele mai mari tangențe, la nivel de obiective, conținut și strategie didactică, educația morală le are cu educația religioasă, care vine cu o contribuție esențială în formarea comportamentului și a conștiinței morale și care promovează ca obiectiv general educarea credinței. Dimensiunea sacră în realizarea educației religioase se bazează pe cultivarea relațiilor echilibrate ale copilului cu sine, cu ceilalți și cu Dumnezeu. Legătura noastră cu credința strămoșească are consecințe fericite, nu numai pe planul înțelegerii și pacificării interne a țării, constituind un zid de apărare împotriva primejdiilor din afară. Se știe că apelul românilor la ajutorul lui Dumnezeu i-a ajutat să-și apere glia și ființa etnică. Pentru că am fost un popor credincios, am rezistat tuturor vicisitudinilor, se afirmă frecvent în cele mai diferite contexte cotidiene. Credința noastră ne-a înmulțit puterile. Această credință în dreptatea neamului trebuie insuflată și copiilor. Ea îi va ajuta mai tîrziu să-și apere glia și valorile spirituale,

să-și păstreze verticalitatea de-a lungul istoriei.

Pe parcursul anilor, două elemente au concurat la păstrarea ființei naționale: limba română și credința ortodoxă. Dacă această credință ne-a apărut aproape două milenii, să fim siguri că ne va apăra și de aici înainte.

Este limpede că într-o ciștigă un subiect pentru fundamentele oricărei discipline, inclusiv pentru *educația morală*, dragostea/afectivitatea constituie calea cea mai eficientă. Ea pretinde o plinătate sufletească și o putere de dăruire care depășesc nivelul obișnuit al dotației noastre lăuntrice. Faptul că Sfântul Apostol Pavel așază dragostea în fruntea virtuților fundamentale are urmări în toate domeniile ale vieții. Cu atât mai mult în relația dintre educator și educat. Căci copilul nu este o ființă perfectă, pregătită oricând să ne înțeleagă dragostea și să dea curs cerințelor noastre invocate în numele ei. De aici nevoia ca dragostea să implice în legătura dintre educator și copil un element de autoritate.

Pedagogia presupune alăturarea a două virtuți aparent contradictorii, care se îmbină însă în expresia *blindețe severă*. Educatorul este o ființă în care direcțiile divergente trebuie să se împace și calitățile aparent contrare trebuie să păstreze un echilibru deplin. De aici iubirea de aproapele urmează să se îmbine cu autoritatea spiritului dogmatic.

Profesorii ar trebui să știe că ei se realizează în măsura în care știu să-i învâluie în dragoste pe elevii lor. Iubirea nu se istovește niciodată, ea merge de la iubire la mai multă iubire. Adevărata iubire, mai cu seamă cea pe care trebuie s-o nutrească profesorul față de elevii lui, trebuie să fie de natură spirituală și să aibă o coloratură creștină. Astfel, animat de o asemenea iubire, profesorul nu se va simți obosit învățându-și elevii, nu se va descuraja când ei nu vor da curs imediat materiei pe care le-a predat-o. Acesta nu se va simți niciodată secătuit de puteri și dezgustat de profesia lui, dacă va fi mereu alimentat de izvorul dragostei creștine.

La orele care au ca obiective dominante educația morală profesorul este cel care se implică personal în activitatea cu elevii și cu părinții acestora, folosește metodele interactive de predare-învățare-evaluare și talentul său pentru a crea un anturaj plăcut unei învățări disciplinate. Profesorul este cel care transmite un sistem de valori și construiește situații prin care copiii să descopere și să învețe în mod inductiv, promovând relații interpersonale de apreciere și respect. Integritatea personală, respectul de sine și respectul social, responsabilitatea socială și perseverența sînt calități ce se dezvoltă pe parcursul anilor și formează axa conduitei și conștiinței morale.

Psihologul american Lawrence Kohlberg susține că dezvoltarea morală, inclusiv cea religioasă, ca și cea intelectuală, este un proces natural, „derulat” de părinți și profesori de la cea mai fragedă vîrstă, și presupune 6 etape: ascultarea și pedeapsa, reciprocitatea, conformarea, legea

și ordinea, contractul social, principiile universale.

Se insistă în această teorie și pe procesul de dezvoltare a judecății morale în locul moralizării pe baza unor judecăți de valoare moștenite de la alții. Adevărurile biblice sînt edificatoare în acest sens.

La orele de *Educație civică*, subcompetențele axate pe abordarea moralității din diverse perspective vor lucra, în mod fericit, pentru formarea competențelor-cheie/transversale culturale și interculturale de receptare și creare de valori și a competenței de a învăța să înveți a fi cetățean de acțiune, cu demnitate, cu responsabilitate, cu implicare aici și acum în problemele comunității din care faci parte.

Meritorie în domeniul educației morale pentru formarea competențelor sociale este contribuția marelui Dewey, adept al pragmatismului în educație, care, în *Crezul său pedagogic*, optează pentru importanța primordială în curriculumul școlar a activităților sociale proprii ale copilului. Valorile morale general-umane ca virtuți creștine apar drept adevăruri eterne, care însă trebuie raportate la condițiile de viață în schimbare permanentă și explicate în termeni de viață pe care o trăiește elevul secolului al XXI-lea. Întrucît educația se face prin acțiune socială reciprocă, profesorul e cel mai matur membru al grupului social numit *clasă*, are responsabilitatea de a dirija relațiile și discuțiile dintre membrii acestui grup social. Rolul activ pe care îl joacă elevul în propriul sistem de educație se asigură prin libertate, care urmează să evolueze de la cea exterioară spre cea interioară. Libertatea și îngrădirea, opusul ei, trebuie apreciate doar ca un mijloc spre o libertate care înseamnă putere: puterea de a formula scopuri, de a judeca cu înțelepciune, de a evalua dorințele în funcție de consecințele rezultate prin împlinirea lor, de a alege și de a ordona mijloacele prin care să le transformăm în fapte.

În concluzie, bazîndu-ne pe dezbaterile publice vizavi de obiectul de studiu *Religie* în învățămîntul preuniversitar, pledăm pentru introducerea acestuia în planul de învățămînt în calitate de disciplină opțională, pentru ca părinții, împreună cu copiii, să aibă posibilitatea de a alege. Aceasta, în primul rînd, pentru a nu leza drepturile la liberă opțiune și la manifestarea credinței adeptilor diferitelor confesiuni, dar și pentru a promova corectitudinea elementară în abordarea problemelor de conținut educațional, or, în contextul nostru, după trista istorie cu privire la denumirea corectă a limbii pe care o vorbim, se invocă dreptul de a decide prin referendum ce să se studieze în școală. Oare chiar să știe fiecare cetățean al țării să decidă corect acest lucru?

* * *

Propunem un exemplu de corelare a competenței cu subcompetențele, care nu sînt altceva, deocamdată, decît obiective de referință formulate la nivel afectiv, formativ și cognitiv la *Educația moral-spirituală*.

Competența generală	Atitudini Competențe specifice	Capacități Competențe specifice	Cunoștințe Competențe specifice	Tehnici de dezvoltare a gândirii critice	Situație de integrare/Problema
Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate (cl. a III-a).	Reacționarea adecvată la morala textelor biblice.	Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile de viață.	Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale.	<i>Brainstorming;</i> <i>Tabelul predicțiilor;</i> <i>Rezumate în perechi.</i>	Dezbateri: <i>Mesajul parabolei biblice Samari-teanul cel milos sau Fiul rădăci-tor între adevăr biblic și realitate imediată.</i>

Secvență de demers didactic cu utilizarea cadrului și a metodelor de dezvoltare a gândirii critice la Educația moral-spirituală în clasele primare

Competențe generale: utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, a experienței religioase, a normelor de conviețuire în societate.

Subcompetențe: reacționarea adecvată la morala textelor biblice; explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață (cl. a III-a); argumentarea valorilor învățămintelor biblice, cotidiene, artistice (cl. a IV-a).

Evocare: *Clustering – Existența lui Dumnezeu* de Octavian Paler

Se acumulează și se înscriu informațiile lansate de elevi în variante cât mai laconice: cuvinte sau îmbinări de cuvinte, pînă la epuizarea ideilor și a timpului alocat. Se fac și asocieri între idei, pentru a citi ulterior narațiunea și a descoperi un mesaj asemănător.

Realizare a sensului: *Lectura ghidată*

EXISTĂ DUMNEZEU?

Un bărbat a mers la frizer să se tundă. În timp ce frizerul îl tundea pe client, cei doi au început o conversație interesantă despre diverse subiecte. În cele din urmă au ajuns să vorbească despre Dumnezeu, iar frizerul a spus: "Nu cred că Dumnezeu există."

– De ce spui asta? a întrebat clientul.

– Trebuie doar să ieși pe stradă și să vezi că Dumnezeu nu există. Spune-mi, dacă Dumnezeu ar exista, ar mai fi atîția oameni bolnavi? Ar mai fi copii abandonați? Dacă Dumnezeu ar exista, n-ar mai fi suferință și durere. Nu-mi pot imagina cum ar fi să iubești un Dumnezeu care permite să se întîmple asemenea lucruri.

Clientul s-a gîndit un moment, dar nu a răspuns, pentru că nu vroia să înceapă o discuție în contradictoriu.

Peste puțin timp, frizerul termină de tuns și clientul pleacă mai departe. Imediat ce ieși din frizerie, văzu pe stradă un om neîngrijit, cu părul lung și murdar. Părea un om sărman.

Clientul s-a întors la frizer și i-a spus:

– Știi ceva? Frizeri nu există!

– Cum poți spune asta? a întrebat frizerul nedumerit. Eu sînt aici și sînt un frizer. Și tocmai te-am aranjat!

– Nu e așa! a spus clientul. Frizeri nu există, pentru că dacă ar exista, nu ar mai fi oameni cu păr lung și neîngrijiți, ca omul de afară.

– Dar frizerii există! Ceea ce se întîmplă e că oamenii nu vin la mine.

– Exact! a spus clientul plin de încîntare. Asta e ideea! Și Dumnezeu există! Ceea ce se întîmplă este că oamenii nu merg la El și nu Îl caută. De aceea există atîta durere și suferință în lume.

Octavian Paler

Reflecție: 6 De ce?

De ce există atîta durere și suferință în lume?

- Fiecare elev răspunde la întrebarea dată în scris.
- Se formulează apoi, în mod individual, întrebarea următoare, în baza răspunsului propriu la primul *De ce?*
- Procedura se repetă în mod similar pînă la 6 răspunsuri cu argumente în lanț la fiecare afirmație precedentă.

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă



Olga **COSOVAN**

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

Limbă și comunicare*

Competența *de a învăța, a ști să înveți*, raportată la aria curriculară *Limbă și comunicare*, impune crearea unor mecanisme valabile pe parcursul vieții, adecvate pentru asimilarea limbii/limbilor și la achiziția unor noi strategii de lectură, la lecturarea propriu-zisă a variatelor texte. Dar achiziția cea mai valoroasă în sensul studiilor școlare este extinderea diapazonului de activități intelectuale, pe care elevul și, ulterior, adultul le poate efectua independent sau în cadrul unei echipe.

Inventarul proceselor intelectuale se completează, pe parcursul școlarizării, prin variate strategii de lucru. Operațiile simple, de la care pornește trama educațională (a vorbi – a povesti – a număra – a citi – a scrie), se dezvoltă, atât la disciplinele lingvistice, cât și la celelalte, prin întreg spectrul de verbe din taxonomiile Bloom-Dave-Krathwohl.

Contribuția sau uzul justificat și consecvent al tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice se axează pe utilizarea diverselor strategii de informare și documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării orale și scrise.

Orizontal, în clasele gimnaziale, competența *de a învăța, a ști să înveți* se constituie din următoarele:

Cunoașterea	Abilitatea	Deprinderile existențiale	Capacitatea de învățare	Competențele de comunicare
surselor de documentare (bibliografice și electronice).	de a accesa sursele necesare.	în raport cu cartea ca un obiect cultural; în raport cu credibilitatea surselor.	a citi, a conspecta, a rezuma, a prezenta, a comenta informația.	încadrarea informației obținute în diferite acte de comunicare orală și scrisă.

Privită vertical, subcompetența respectivă implică însușirea și realizarea pe cont propriu a diverse operații intelectuale, conjugate cu formarea și dezvoltarea altor subcompetențe și unitățile de conținut respective:

*Articolul apare în cadrul proiectului *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gândirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*, realizat cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

- a citi, conspecta, rezuma, prezenta, comenta informația;
- a realiza transferul unui model asupra unei situații inedite;
- a rezuma informația științifică;
- a integra inovațiile lingvistice și achizițiile linguale în propriul cod verbal;
- a asimila modele de discursuri;
- a integra achizițiile lingvistice în sistemul limbii;
- a citi pe parcursul întregii vieți;
- a integra termenii diferitelor domenii într-un sistem terminologic general;
- a-și extinde practicile de comunicare orală și scrisă;
- a-și îmbogăți registrul de resurse expresive;
- a apela la resursele electronice adecvate în procesul completării cunoștințelor;
- a asimila noi modele de comunicare;
- a explora potențialul propriilor idei, experiențe, judecăți, opinii, argumente;
- a trasa activități de autoinstruire și exersare;
- a manifesta interes pentru istoria, cultura, limba și literatura română.

Presupunem că acestea sînt valabile pentru orice limbă de instruire, mai ales în contextul învățării active a vocabularului și într-un permanent proces de acumulare a cunoștințelor de cultură generală, ceea ce impune utilizarea critică și cu discernămint a surselor existente, în mod deosebit a dicționarilor tipărite și a surselor electronice de documentare: dextonline, lexilogos, wikipedia, wikimapia, wikisursele, enciclopediile etc. După cum se poate observa, apelăm, de cîte ori avem nevoie, la rețeaua electronică, pentru informație, verificare, detaliu. E la îndemînă, e rapid și e, cu oarecare excepții, o sursă de încredere (Andrei Pleșu, *Cultura de Internet*). Conturarea și sedimentarea deprinderii de a te documenta cînd nu știi sau nu ești tocmai sigur de ceea ce știi, în raport cu limba în care vorbești, scrii sau citești, este ceea ce trebuie să cultive, la această etapă, școala. Studiile gimnaziale, care au în registrul unităților de conținut subiecte de lexic și lexicologie, ce trebuie să prezinte vocabularul ca sistem și să-l obișnuiască pe elev să lucreze cu variate dicționare, urmate de cele liceale, trebuie să altoiască/inoculeze, alături de aceasta, și deprinderea de a te documenta în raport cu numele de persoane, de localități, de evenimente sau alte realități, marcate prin nume proprii, de a descifra, pînă la înțelegere clară, semnele oricărui text citit. Inter- și transdisciplinar, la informația verbală se vor adăuga hărțile, imaginile, datele istorice etc.

Tot studiile gimnaziale, și tot în contextul formării și dezvoltării competenței *de a învăța, a ști să înveți* orientează și spre compararea informațiilor, analiza lor critică. Nu orice text poate fi acceptat fără rezerve, prima informație amintită sau găsită ar putea fi inexactă sau nerelevantă pentru situația analizată, de aceea un elev în proces de formare trebuie să fie gata a accepta sau a respinge justificat unele afirmații.

Tehnicile de gîndire critică, adecvate pentru formarea și dezvoltarea acestei competențe, sînt orientate spre o asimilare conștientă a vocabularului, spre formarea deprinderii de a înțelege și a se documenta, a defini noțiuni sau a explica legăturile textului citit cu lumea textelor literare per ansamblu.

Tehnicile recomandate, pentru școala primară și clasele gimnaziale, în contextul asimilării vocabularului și – implicit – a asimilării operațiilor intelectuale corespunzătoare sînt: *Găsește cuvîntul-țintă, Secvențe contradictorii, Clustering-ul, Analiza trăsăturilor semantice, Graficul conceptual, SINELG-ul* (pe articole de dicționar și enciclopedie), *Mozaicul* (în variate forme de aplicare), *Diagrama Venn*.

Paralel cu ele, este adecvat să se aplice variate tehnici de lectură, de la *Lectura ghidată la Interogarea multiprocesuală*, la *Lectura împotriva*, dar, mai ales, tehnicile de învățare: *Interviul în trei trepte, Lectura în perechi/Rezumat în perechi*, tehnicile de argumentare și discuție.

Studiile liceale urmăresc drept competență specifică la disciplina *Limba și literatura română* ca limbă de instruire **utilizarea surselor lexicografice, enciclopedice, literare și metaliterare de documentare și aplicarea tehnicilor și a instrumentarului științific adecvat competențelor de muncă intelectuală, reclamate de standardele de conținut**. Subcompetențele specifice se formulează, pe verticală, astfel:

Clasa a X-a:

- 1.1. accesarea surselor necesare pentru documentare la un subiect;
- 2.1. aplicarea tehnicilor de abordare a textului literar și nonliterar.

Clasa a XI-a:

- 1.1. identificarea și accesarea surselor necesare

pentru descifrarea și interpretarea textelor literare;

- 2.1. aplicarea autonomă a tehnicilor de muncă intelectuală în abordarea textului literar și nonliterar.

Clasa a XII-a:

- 1.1. selectarea și accesarea surselor necesare pentru descifrarea și interpretarea textelor literare;
- 2.1. aplicarea tehnicilor de muncă intelectuală specifice pentru elaborarea alocuțiunilor și a textelor scrise.

La etapa dată, accentul se va plasa pe asimilarea activității, pe funcționarea autonomă a celui care e un intelectual în proces de formare. Fără a exclude posibilitatea de aplicare a tehnicilor descrise anterior, cum ar

fi *SINELG*-ul pe materiale din *Dicționarul de simboluri* sau *Mozaicul*, considerăm că anume aici este locul potrivit pentru aplicarea următoarelor tehnici:

- a) *Analiza SWOT*, combinată cu oricare dintre tehnicile de argumentare și discuție;
- b) *În căutarea autorului*.

La etapa liceală, activitățile importante și obținerea/formarea unor competențe ar trebui însoțită de completarea unui jurnal reflexiv, în ale cărui pagini să se structureze și să apară dinamica formării competenței. În același cadru, portofoliile și proiectele solicitate, formularea de obiective și construirea traiectului de realizare a sarcinii au o importanță greu de supraapreciat: ele sînt decisive în formarea stilului intelectual personal.

O carte pe lună

toate zilele nu avem decît rareori ocazia să conversăm cu oameni excepționali, pierzînd un timp prețios în căutarea lor, în cărți societatea acestor oameni ne este permanent la îndemînă”.

Am valorificat această idee în stimularea și motivarea organizării unor ore de literatură, speciale, o dată pe lună, dedicate prezentărilor de carte, orientate înspre formarea competenței de lectură, a competenței de comunicare scrisă și de comunicare orală. Activitatea consacrată prezentării de carte la clasa a V-a, a IX-a și a X-a s-a desfășurat în mai multe etape.

Într-o primă etapă, le-am solicitat elevilor lectura aceleiași cărți, prin urmare, în nouă luni de școală – nouă cărți (e adevărat, unii elevi au solicitat noi și noi titluri sau au venit ei cu propuneri de lecturi; atrag atenția că numărul relativ mic de cărți nu le-a provocat o reacție de respingere). E foarte important să menționez că textele propuse au fost selectate cu multă atenție în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, cu preocupările lor spirituale. Lista cărților propuse (amintesc, la începutul fiecărei luni anunțăm titlul operei) a cuprins următoarele titluri:

- ✓ Clasa a V-a: *Singur pe lume* de H. Malot; *Alchimistul* de P. Coelho; *Colț-Alb* de J. London; *Aventurile lui Tom Sawyer* de M. Twain; *Aventurile lui Huckleberry Finn* de M. Twain; *Comoara din insulă* de R. Stevenson; *Aventurile lui Oliver Twist* de Ch. Dickens; *Poveste de Crăciun* de Ch. Dickens; *Ivanhoe* de W. Scott;
- ✓ Clasa a IX-a: *De veghe în lanul de secară* de J. Sallinger; *Romanul adolescentului miop* de M. Eliade; *Micul prinț* de A. de Saint-Exupery; *Nunta în cer* de M. Eliade; *Doamna Bovary* de G. Flaubert; *Bătrînul și marea* de E. Hemingway;



Natalia CUBREACOV

Liceul Prometeu-Prim, mun. Chișinău

„Lectura nu are ca inamic ceva din afară. Nu talentul, computerul, ritmul vieții etc. ne face să nu mai citim (cum trebuie), ci slăbirea generală a interesului nostru **pentru viața interioară**. Agonia cărții în lumea de azi e o consecință și un semn al distrugerii vieții interioare, al agoniei omului în tot ce are mai bun și mai adevărat.”

(Mircea Cărtărescu)

E vremea computerizării omului... E vremea lecturilor rapide, preponderent funcționale, nonliterare, cu scop exterior – profesional, social... Intimitatea ta sau a altcuiva, dintr-o carte artistică, e obositoare: provoacă întrebări incomode, deranjează, chiar poate genera un disconfort interior de durată. Neaflînd ce gîndesc și simt alții, nu-ți explici nici nebuloasele sau luminile din propria viață. Da, trăiești limitat, vegetativ, dar... liniștit, chiar dacă-i liniștea unei mlaștini. Astfel aș sintetiza concluziile făcute în urma unei discuții avute cu elevii acum cîțiva ani, discuție provocată de întrebarea: *De ce astăzi nu mai citim?* Conversația s-a încheiat prin redactarea unui jurnal de idei, ale cărui teze au reflectat-o, în linii mari, pe cea a lui John Ruskin: „Dacă în viața de

Vaporul alb de C. Aitmatov; *Taras Bulba* de N. Gogol; *Răul* de J. Guillon;

- ✓ Clasa a X-a: *Dans, dans, dans* de H. Murakami; *Maitreyi* de M. Eliade; *Peștera* de J. Saramago; *Creanga de aur* de M. Sadoveanu; *La halta viscozelor* de C. Aitmatov; *Martin Eden* de J. London; *Chira Chiralina* de P. Istrati; *Portretul lui Dorian Gray* de O. Wilde; *Doctor Jivago* de B. Pasternak.

În cea de a doua etapă, din momentul lansării proiectului am precizat cadrul de redactare a prezentării de carte (cu mici modificări, e cel oferit de A. Panfil în *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*), care pentru textul epic conține următoarele repere:

- autorul și titlul (un alineat);
- spațiul și timpul;
- prezentarea personajelor principale, dar și a personajelor secundare, episodice care te-au impresionat;
- prezentarea rezumatului în scris; prezentarea rezumatului oral (doar un elev); rezumarea fragmentelor memorabile (oral; ceilalți elevi);
- prezentarea motivelor pentru care ți-a plăcut cartea;
- prezentarea unor citate din text ce te-au impresionat.

Fișa de control, care orientează redactarea prezentării de carte și susținerea ei, arată astfel:

- formularea textului la persoana I singular;
- prezentarea parțială a subiectului;
- prezentarea eroilor centrali;
- susținerea unor afirmații prin citate semnificative;
- categoria de cititori cărora le-ar putea plăcea cartea și de ce;
- evidențierea unor corelații cu alte cărți (ale aceluiași autor sau ale altor autori);
- considerații despre stil;
- exprimarea gândurilor și a sentimentelor față de carte;
- descrierea procesului de lectură;
- formularea unor concluzii.

Fișa poate conține și o listă deschisă cu formule de:

1. intrare în text: „Cartea pe care doresc să v-o prezint este...”; „Cartea spune povestea lui...”;
2. abordare a problematicii: „Cartea... vorbește despre...”; „Cartea oferă o viziune despre...”;
3. provocare a auditorului: „Imaginați-vă o pove-

tire despre...”; „Am citit puține povestiri atât de interesante despre...”; „Ce credeți că a făcut X în acest moment...?”;

4. ieșire din text: „Vă invit să citiți cartea pentru...”; „Cartea merită citită pentru...”; „Cartea vă va oferi o lectură plăcută...”.

În a treia etapă, s-a desfășurat prezentarea de carte, care, în momentul relevării motivelor pentru care a plăcut textul, s-a transformat în adevărate *mise en scene*, declanșând o avalanșă de gânduri și emoții autentice. Țin să menționez că succesul susținerii orale a cărții este asigurat și de implicarea activă a profesorului ca *partener de dialog*, fapt care m-a obligat să relectuez/lectuez odată cu elevii cărțile recomandate.

De cele mai multe ori, în partea finală a prezentării orale a cărții, rolul profesorului a fost cel de moderator. În această calitate, discuția a fost dirijată în direcția stabilirii unor analogii între evenimentele citite și experiența de viață a elevilor sau chiar a profesorului, precum și în direcția stabilirii unor corelații intertextuale. De exemplu, dintre strategiile ce pot încheia prezentarea cărții *Aventurile lui Tom Sawyer* de M. Twain enumerăm următoarele: *Prin ce Nică din Amin-tiri din copilărie* de I. Creangă se aseamănă cu Tom? Există diferențe între copilăria unui băiat din America și a unuia din zona subcarpatică? În ce aventuri ale lui Tom va regăsiți? De ce maturii revin cu mintea și sufletul în copilărie? ș.a.

Lectura citatelor selectate din cartea citită a provocat deseori un schimb de caiete de lectură, unii elevi transcriindu-și pasaje memorabile prin originalitatea stilului, prin profunzimea ideilor sau prin exprimarea nuanțată a unor stări și sentimente subtile, care, din varii motive, nu au fost observate de ei în timpul lecturii.

Feedback-ul s-a realizat printr-o reflecție orală privind modul în care s-a desfășurat prezentarea și prin precizarea unor noi titluri de carte menționate/recomandate în timpul orei. De asemenea, s-a recurs la redactarea jurnalului de idei. E interesant să relatez cazul unui elev din clasa a V-a, care a notat în jurnalul de idei următoarele gânduri: „Aceasta e cartea mea preferată”, apoi, după a doua prezentare de carte: „Aceasta, sigur, e altă carte preferată”, iar după cea de a treia prezentare: „De data aceasta, sigur, e cartea mea cea mai preferată”.

Aflat parțial sub puterea canonului (prin impunerea unor titluri de carte), dar și eliberat din schema lui (prin cadrul de redactare și prezentare orală a cărții), respectivul model didactic de formare a competenței de lectură și-a demonstrat eficiența, cel puțin pentru această generație de elevi.

Educația pentru bunele maniere prin rezolvarea de probleme textuale



Ludmila URSU

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

*“Virtutea nu reprezintă nimic,
dacă nu se naște din curtoazie.”*

(Confucius)

“Manners make man (Manierele fac omul).”

(Inscripție gravată pe fațada
clădirii New College, Oxford)

Întrucît omul este o ființă socială, comunității umane nu-i este indiferent modul de comportare al fiecărui individ. Conviețuirea socială armonioasă este condiționată de respectarea codului bunelor maniere – a unor convenții bazate pe norme și principii etice și morale ce guvernează societatea. A respecta codul bunelor maniere înseamnă deci a răspunde așteptărilor și cerințelor comunității.

Merită să ne preocupăm de bunele maniere în vremurile zbuciumate de astăzi? Nu cumva acestea nu-și mai au rostul? Răspunsul la aceste întrebări este unul singur: buna creștere nu este și nu va fi niciodată inutilă, pentru că îl face pe om să se respecte pe sine și să fie respectat de ceilalți, pentru că profilează premisele atingerii aceluia prag de civilizație care conferă echilibru și înțelegere în cadrul comunității.

De ce este nevoie de *educația pentru bunele maniere*? Toate epocile au fost marcate de tendința tinerilor de a se opune normelor de politețe, deoarece acestea sînt convenționale și restrictive. Experiența de viață însă ne

face să afirmăm că bunele maniere sînt indispensabile bucuriei de a trăi printre semeni civilizați.

Educația pentru bunele maniere poate fi concepută (și se realizează, de exemplu, în România) într-un cadru disciplinar opțional, dar și într-un cadru transdisciplinar, la nivelul unor acte educaționale la lecțiile de limbă și literatură, istorie, educație tehnologică. Obiectivele educației pentru bunele maniere prevăd:

- cunoașterea semnificației unor concepte și norme din sfera relațiilor umane;
- exersarea unor norme de conduită în vederea formării valențelor personalității pe criterii axiologice;
- formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate de integrare și adaptare socială conform exigențelor actuale și viitoare ale societății;
- formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome, care să armonizeze relația cu sine și cu ceilalți, cu mediul înconjurător.

Considerăm că și lecțiile de matematică prilejuiesc oportunități de educație pentru bunele maniere prin ac-



Tatiana RUSULEAC

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

tivității de rezolvare a problemelor textuale. Problemele textuale pot fi definite ca *modele semantice extrinseci ale unor situații de problemă în care procesele reale se refractă prin prisma unor esențializări și idealizări specifice matematicii (ca știință și ca disciplină de studiu) și vârstei subiecților cărora li se adresează*. Tradițional, procesele reflectate în subiectele problemelor de matematică se abordează sub aspecte cantitative și de funcționare. Însă, de rînd cu acestea, este posibilă și relevarea unor aspecte educaționale globale, axiologice, ceea ce se poate realiza sub două forme:

- **explicită** – presupune includerea în enunțul problemei a unui conținut factologic real și concret referitor la procesele lumii reale, în limitele accesibilității vârstei elevilor;
- **implicită** – presupune inducerea prin subiectul

problemei a unor situații educaționale problematice, ce permit percepția și trăirea afectiv-axiologică a contextului real sau idealizat relevant în problemă.

Aceste forme nu se exclud reciproc și pot fi realizate concomitent. *Conținutul factologic al unei probleme poate oferi oportunitatea unei problematizări cu impact afectiv-axiologic și, invers, o situație educațională problematică poate fi concretizată prin conținutul factologic al unei probleme matematice.*

Propunem în continuare un set de probleme textuale, pentru clasele III-IV, care oferă oportunități de educație pentru bunele maniere. Problemele sînt sistematizate conform conținuturilor educaționale respective, iar în enunțul fiecăreia se evidențiază una dintre normele codului bunelor maniere.

✓ **Arta conversației telefonice (probleme legate de măsurarea timpului)**

1. *Pe parcursul zilei este cuviincios să contactezi la telefon o persoană (cu excepția persoanelor apropiate, al căror program este cunoscut) în două intervale de timp.*

Determină aceste intervale de timp, știind că:

- durata totală a acestora este de 9 ore;
- primul interval de timp este cu 3 ore mai scurt decît al doilea;
- primul interval de timp începe dimineața, la ora 10:00, iar al doilea sfîrșește seara, la ora 21:00. (*Problemă compusă ce include o sarcină de aflare a două numere după suma și diferența lor*)

2. *Este cuviincios să răspunzi la telefon cel tîrziu după al cincilea apel.*

Stabilește dacă Mirela a respectat această recomandare, știind că:

- a răspuns după 75 de secunde de la începutul primului apel;
- durata fiecărui apel constituie 1/10 dintr-un minut;
- intervalul de timp dintre două apeluri succesive constituie un sfert dintr-un minut. (*Problemă compusă ce implică aflarea unei părți din întreg*)

3. *Se recomandă ca durata unei convorbiri telefonice să nu depășească 5 minute. Dacă ai de spus mai multe, fixează o întîlnire sau optează pentru un mijloc epistolar (inclusiv prin e-mail).*

Poznașu a telefonat la serviciul de informații al aeroportului și a adresat o sumedenie de întrebări. Convorbirea a durat 9/5 din durata maximă recomandată. Află cu cît a depășit Poznașu durata maximă recomandată pentru o convorbire telefonică. (*Problemă compusă de comparare prin scădere ce include o sarcină de aflare a întregului după o parte*)

✓ **Arta conduitei în vizită sau la o întîlnire (probleme legate de măsurarea timpului)**

1. *Este cuviincios să-ți anunți vizita din timp, convenind cu gazda asupra orei și duratei acesteia.*

Maria și-a anunțat vizita, telefonînd-o pe Ana și convenind să vină peste 2 ore pentru a petrece împreună o oră și jumătate. La ce oră a avut loc convorbirea telefonică, dacă Maria a preconizat să-și încheie vizita după amiază, la 17:45? (*Problemă rezolvabilă prin metoda mersului invers*)

2. *Nu este politicos ca oaspeții să întîrzie mai mult de 15 minute, dar nici să sosească mai devreme de ora fixată.*

Moș Martin i-a invitat pe cei trei purcei în ospeție, la ora 13:00. Stabilește cine a sosit la timp, dacă:

- Naf-Naf s-a pornit la ora 12:15 și a mers o jumătate de oră;
- Nif-Nif s-a pornit la ora 12:30 și a mers 2/3 dintr-o oră;
- Nuf-Nuf s-a pornit la aceeași oră ca și Nif-Nif, dar s-a aflat în drum cu un sfert de oră mai mult. (*Problemă compusă ce implică aflarea unei părți din întreg*)

3. *Cînd un domn sau un domnișor invită o doamnă sau o domnișoară la întîlnire într-un loc public trebuie să sosească cu cel puțin 5 minute mai devreme, niciodată mai tîrziu. Invitata poate să sosească cu cel mult 15 minute mai tîrziu, niciodată mai devreme.*

Petru i-a dat Anei întâlnire la ora 15:30, în fața monumentului lui Ștefan cel Mare. La ce oră, cel târziu, trebuie să iasă Petru din casă, dacă drumul pînă la locul întâlnirii îi poate lua cel mult trei sferturi de oră? La ce oră, cel târziu, trebuie să iasă Ana din casă, dacă drumul îi poate lua cel mult o jumătate de oră? (*Problemă de perspicacitate*)

4. *Se recomandă să păstrezi o carte împrumutată cel mult 2 săptămîni.*

Sanda a împrumutat de la o prietenă cartea *Cinci săptămîni în balon* de Jules Verne. În 5 zile ea a citit 54 de pagini și i-au rămas 3/5 din numărul total de pagini. Cîte pagini, cel puțin, trebuie să citească zilnic pentru a returna cartea la timp? (*Problemă compusă ce implică aflarea întregului după o parte și aflarea unei părți din întreg*)

✓ **Arta conduitei în locuri publice**

1. *Dacă urmează să ieși în lume, nu ai voie să mănînci usturoi sau ceapă. Acest miros persistă pînă la 16 ore, rezistînd la orice mijloace de igienă a cavității bucale, și este „dinamită” curată pentru relațiile sociale.*

La ce oră, cel târziu, poți servi seara o mîncare cu usturoi, dacă a doua zi trebuie să ieși din casă la ora 7:30? (*Problemă legată de măsurarea timpului*)

2. *Spectatorii trebuie să ajungă la teatru (cinematograf, sală de concert etc.) cel puțin cu un sfert de oră înainte de începerea prezentării.*

Spectacolul *Pepi Ciorap-Lung* începe la ora 13:00. Elena s-a pornit de acasă la ora 11:45. Drumul spre teatru a durat 4/5 din timpul rămas pînă la începerea spectacolului și încă 7 minute. A reușit Elena să ajungă la teatru la timpul potrivit? (*Problemă compusă ce implică aflarea unei părți din întreg*)

3. *Odată intrați în sală, spectatorii trebuie să ocupe în liniște locurile indicate pe bilete.*

Află cîți elevi din clasa a IV-a au vizionat un spectacol de operă, știind că toți au stat pe un rînd cu 16 locuri, fetele ocupînd 2/4, iar băieții 3/8 din acestea. (*Problemă compusă ce implică aflarea întregului după o parte*)

4. *În compartimentul unui tren este indicat să se consume alimente ce nu necesită deservire specială.*

Pregătindu-se pentru o călătorie cu trenul, Daniel a cumpărat o pungă cu covrigi și un kilogram de mere. Află ce rest a primit din 50 de lei, dacă pentru covrigi a plătit 14 lei, iar merele costă cu 6 lei mai puțin. (*Problemă compusă cu adunări și scăderi*)

✓ **Arta salutului**

1. *Cel care intră într-un local salută, cel care se află în local răspunde la salut. Intrînd într-un magazin, se cuvine să saluți vînzătorul. Intrînd în lift, într-o sală de așteptare, într-un compartiment de tren, se cuvine să-i saluți pe cei prezenți acolo.*

Intrînd în sala de așteptare a unui cabinet stomatologic, Corina s-a comportat politicos: a salutat toată lumea, fără să-i salute repetat pe cei ce au întîrziat cu răspunsul. Cîte persoane se aflau în sală, dacă bărbați erau cu 2 mai puțini decît femei, femeii erau de 2 ori mai multe decît bărbați, iar copii – cîți maturi în total. (*Problemă compusă ce include aflarea a două numere după diferența și cîțul lor*)

2. *Autoprezentarea este indicată atunci cînd numărul de musafiri este mare. După ce s-au făcut prezentările, este politicos să adresezi următoarele formule: îmi pare bine că v-am cunoscut, încîntat de cunoștință.*

Sosind la noul său prieten Ion, Mihai s-a prezentat singur celor 10 copii invitați. Cîți dintre ei erau băieți, dacă erau cu 2 mai mulți decît fete. (*Problemă de aflare a două numere după suma și diferența lor*)

3. *Este interzis unui domn sau domnișor să întindă mîna pentru salut unei doamne sau domnișoare; niciodată cineva mai tînăr nu întinde mîna celui mai în vîrstă.*

În vizită la cuplul Codreanu, dl Mitrea a fost întîlnit de gazde și de ceilalți invitați: 2 doamne și cîțiva domni, unul dintre care era mai în vîrstă decît dl Mitrea. Salutîndu-i pe cei prezenți, dl Mitrea a întins mîna spre 5 persoane. Cîți invitați a avut cuplul Codreanu? (*Problemă de perspicacitate*)

✓ **Arta ținutei**

1. *Se recomandă a asorta ținuta bărbaților după culoare și model. Se admite “prezența” modelului la cel mult unul din cele trei elemente vestimentare: cămașă, cravată, costum.*

Adrian are o cămașă albă și una albastră cu dungi albe, o cravată neagră și una albastră cu buline albe, un costum negru și unul negru în carouri. În cîte moduri poate să-și asorteze hainele? Răspunde colorînd corespunzător casetele tabelului de mai jos. (*Problemă de organizare a datelor în tabel*)

	Modul I	Modul II	...
Cămașa			
Cravata			
Costumul			

2. *Pantofii trebuie curățați zilnic de noroi sau praf. Pantofii murdari dau un aer... ce nu face nici o para. Atît vor da și alții pe tine.*

Cîte persoane sînt în familia Rusu, dacă toți pantofii lor sînt aranjați pe 2 rafturi a cite 3 perechi, iar mama are cu o pereche de pantofi mai mult decît fiecare din ceilalți membri? (*Problemă de perspicacitate*)

✓ **Arta de a aranja masa**

1. *Se recomandă ca fața de masă 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 și grosimea de 6 cm, iar picioarele – înălțimea de 75 cm. Dna Codreanu are trei fețe de masă de formă dreptunghiulară: a) cu lungimea de 6 m și lățimea de 2 m; b) cu lungimea de 550 cm și lățimea de 350 cm; c) cu lungimea de 550 cm și lățimea de 3 m. Care dintre fețe este potrivită pentru masa din sufragerie? (*Problemă de perspicacitate*)
- Efectuează măsurările necesare și stabilește dimensiunile potrivite ale unei fețe pentru masa din sufrageria familiei tale. (*Problemă de colectare și interpretare a datelor*)
2. *Se recomandă a aranja scaunele în jurul mesei la cel puțin 50 cm unul de la altul și la cel puțin 20 cm de colțul mesei.*

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 lua loc la această masă? (*Problemă de perspicacitate*)

- Efectuează măsurările necesare și află cîte persoane, cel mult, pot lua loc la masa din sufrageria familiei tale. (*Problemă de colectare și interpretare a datelor*)

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

Mama croiește șervețele dintr-o bucată de in cu lungimea de 2 m și lățimea de 1 m. Cîte șervețele pătrate, fiecare cu aria de 2 500 cm², poate croi ea? (*Problemă legată de calcularea ariei suprafeței unui dreptunghi, unui pătrat*)

4. *Se recomandă a pune pe masă un recipient pentru sare și piper la fiecare 3-4 persoane.*

Dana a aranjat pe masă 12 recipiente pentru sare și piper, ceea ce constituie numărul minim recomandat. Cîte persoane vor sta la masă? (*Problemă de aflare a uneia din cele patru părți proporționale*)

5. *Ciorba poate fi servită invitaților în două moduri:*

- farfuriile se duc la masă goale, odată cu supiera cu ciorbă;
- farfuriile se duc la masă, pe o tavă, gata umplute.

Doamna Petrescu a ales al doilea mod de servire a ciorbei. Ea are o tavă mare, pe care încap 3 farfurii, și o tavă mai mică, pe care încap 2 farfurii. Știind că fiecare tavă a fost folosită de 2 ori, află cîte persoane au servit ciorbă. (*Problemă ce ilustrează legea distributivă a înmulțirii față de adunare*)

6. *Se recomandă a tăia tortul la masă, în prezența invitaților, iar feliile să fie aproximativ de aceeași mărime.*

La aniversarea zilei de naștere a Lenuței, toți cei 6 invitați, omagiata și părinții ei au mîncat cîte o felie de tort. Au mai rămas 3 felii. Ce parte din tort a rămas? (*Problemă de însușire a noțiunii de fracție*)

✓ **Arta de a oferi și a primi cadouri**

1. *Se consideră că totul în această lume are pereche, iar persoana care primește flori – completează buchetul. De aceea, florile se oferă în număr impar (florile de pădure și de cîmp fac excepție).*

Cîte buchete, cel mult, pot fi formate din 100 de trandafiri? Dar cel puțin? (*Problemă de împărțire cu rest, transferul noțiunii de număr impar într-o situație inedită*)

2. *Se recomandă a oferi cadourile ambalate frumos. Excepție fac florile, care se oferă fără ambalajul în care au fost cumpărate, chiar dacă acesta este foarte frumos. Florile primite în dar trebuie imediat puse într-un vas cu apă.*

De ziua profesorului, dna Ciobanu a primit o mulțime de flori, pe care le-a repartizat în modul următor: 4 vase a câte 5 flori, 3 urcioare a câte 7 flori și 2 borcane a câte 15 flori. Cîte flori a primit dna Ciobanu? (*Problemă de adunare a produselor*)

Știind că au fost 20 de buchete, un buchet avînd cel mult 5 flori, află cîte buchete de fiecare fel au putut fi. (*Problemă rezolvabilă prin încercări*)

3. *Este indicat să înlături cu grijă prețul de pe cadourile oferite. Excepție fac discurile și cărțile, de pe acestea prețul nu se șterge.*

De Crăciun, părinții i-au oferit Mihaelei în dar o carte, o păpușă și o bluză. Bluza costă cît 5 cărți, păpușa este cu 15 lei mai scumpă decît cartea, iar valoarea totală a cadourilor – 260 lei. Află prețul fiecărui cadou. (*Problemă rezolvabilă prin metoda figurativă*)

4. *Mai important decît darurile propriu-zise este să-ți aduci aminte cu exactitate datele zilelor de naștere ale persoanelor cunoscute, pentru a le transmite felicitări chiar în ziua respectivă. Iar un cadou valorează cît două, dacă este oferit la timp, adică în ziua în care are loc evenimentul.*

Elevii clasei a IV-a au realizat un calendar în care au consemnat data nașterii fiecăruia. Analizînd calendarul, ei au constatat că un sfert din elevi sînt născuți toamna, $\frac{1}{6}$ din rest – iarna, $\frac{3}{5}$ din cei rămași – primăvara, iar vara sînt născuți 4 elevi. Află cîți elevi sînt în acea clasă. (*Problemă din rest în rest, rezolvabilă prin metoda mersului invers, figurînd datele cu ajutorul segmentelor*)

5. *De 1 martie, bărbații oferă doamnelor și domnișoarelor mărțișoare. Acestea își pot oferi mărțișoare una alteia, dar nu se consideră potrivit să le ofere și bărbaților.*

Într-o clasă sînt 16 băieți și 14 fete. Cîte mărțișoare, cel mult, poate primi fiecare fată de la colegii de clasă? (*Problemă de perspicacitate*)

6. *Mărțișorul se oferă împreună cu o ilustrată pe care se scrie o urare.*

Pentru a felicita 7 persoane cu ocazia sosirii primăverii, Mihai a cumpărat mărțișoare și ilustrate de același fel, în valoare de 56 de lei. Prețul mărțișoarelor a constituit triplul prețului ilustratelor. Află costul mărțișoarelor și costul ilustratelor cumpărate de Mihai. (*Problemă de aflare a două numere după suma și cîtul acestora, rezolvabilă prin metoda figurativă*)

7. *Este frumos să se aniverseze data căsătoriei, iar oferirea de cadouri corespunzător denumirii aniversării constituie un prilej de bucurie și de amuzament:*

1 an – nunta de hîrtie;	10 ani – nunta de cositor;	25 de ani – nunta de argint;
2 ani – nunta de cit;	12 ani – nunta de mătase;	30 de ani – nunta de perle;
3 ani – nunta de piele;	15 ani – nunta de porțelan;	40 de ani – nunta de rubin;
5 ani – nunta de lemn;	20 de ani – nunta de cristal;	50 de ani – nunta de aur;
		60 de ani – nunta de diamante.

Află anul în care s-au căsătorit fie bunicii, fie părinții, fie frații etc. și determină anul și denumirea celei mai apropiate aniversări a căsătoriei lor. (*Problemă de colectare și interpretare a datelor, implică adunări, scăderi, rotunjiri, comparări ale unor numere de patru cifre*)

8. *Este cuviincios să-ți exprimi recunoștința celor care ți-au oferit sprijin sau ajutor:*

„În drum spre casă, fata moșneagului s-a întîlnit cu cățelușă. Ea era voinică și frumoasă, iar la gît purta o salbă de galbeni, pe care i-a dăruit-o fetei ca mulțumită pentru că a căutat-o la boală” (*Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă). Din cîți galbeni era formată salba, dacă 9 galbeni constituie o treime din numărul total? (*Problemă de aflare a întregului după o parte*)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Marinescu, A., *Codul bunelor maniere astăzi*, Ed. Humanitas, Buc., 2002.
2. Post, P., *Codul bunelor maniere pentru copii*, Ed. Corint Junior, Buc., 2007.



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

„Analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, dar cel care nu va învăța cum să învețe.”
(Alvin Toffler)

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii, precum și fenomenul globalizării au determinat instituții și specialiști din întreaga lume să determine competențele de care are nevoie orice cetățean pentru a se integra cu succes în viața socială.

Prin **competență** avem în vedere un ansamblu integrat de capacități, cunoștințe, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizînd, reorganizînd resursele interne și externe pentru atingerea scopului în contextul experienței sociale autentice.

Mecanismul de formare și dezvoltare a competențelor este constituit din finalități, conținuturi, tehnologii de învățare, stilul culturii organizaționale a instituției de învățămînt, calitatea interacțiunilor școală-comunitate, profesor-elev, elev-elev, elev-părinte etc.

Una dintre competențele stipulate în *Cadrul european de referință* este competența de a *învăța să înveți*, ceea ce înseamnă a persevera în învățare, a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atît individual, cît și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes și implică acumularea, procesarea, asimilarea noilor cunoștințe, deprinderi, precum și căutarea, utilizarea consilierii și a orientării.

Motivația și încrederea sînt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale.

Procesul de formare a competenței de a *învăța să înveți* presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative de la fiecare etapă asigură tranziția

Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*

spre etapa următoare, care declanșează schimbările calitative.

Ceea ce definește în mod esențial competența se pare a fi și faptul că ea produce restructurări cognitive continue ale schemelor existente, în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor, exersate în diferite situații autentice de integrare. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, ci prin transformarea achizițiilor anterioare ale celui ce învață. Competența de a *învăța să înveți* poate fi derivată în competențe specifice precum: competența de a identifica/asculta și a realiza diferite sarcini; competența de a programa activitatea de învățare; competența de a rezolva probleme; competența de documentare; competența de lectură aprofundată; competența de luare a notițelor în mod eficient; competența de realizare a sintezelor; competența de monitorizare și autoevaluare etc.

Cu certitudine, însușirea acestor și a altor competențe îl provoacă pe elev să vrea să învețe, să poată să operaționalizeze și să fie participant activ al propriei formări. Profesorii, în majoritate, au conștientizat acest lucru, dar se impunea introducerea unui cadru metodologic pentru formarea competențelor. O adevărată găselniță în acest sens reprezintă *Cadrul de învățare și gîndire Evocare/Realizare a sensului/Reflecție/Extindere*.

De un deceniu și mai mult, în Republica Moldova se remarcă o sporire a calității procesului instructiv-didactic printre profesorii care aplică în proiectarea activității didactice cadrul de învățare și gîndire ERR (*Evocare/Realizare a sensului/Reflecție*). Dar experiența de zi cu zi a demonstrat necesitatea unei noi etape – *Extinderea*, încetățenită și ea parțial în mediul profesoral avangardist din lume și de la noi. Proiectarea etapei *Extindere* a contribuit substanțial la îmbunătățirea calității predării. Ulterior, a fost propus elevilor și un cadru metodologic care ar contribui la conștientizarea modelelor proprii de succes în învățare.

Evident, s-a impus și o validare pedagogică a demersului didactic centrat pe formarea de competențe. Acesta a fost testat și validat prin cursul opțional *Integrare europeană pentru tine*. S-a determinat că acest cadru – ERRE – îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, pînă la formarea competenței în acest sens, adică transformarea ei într-un model comportamental autentic.

Pentru ca elevii să aibă claritate privind modelul de învățare parcurs, etapele ERRE au fost suplimentate cu șase pași exprimați în sarcini concrete:

*Articolul apare în cadrul proiectului *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gîndirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*, realizat cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

1. *Implică-te!* (EVOCARE)
2. *Informează-te!* (REALIZARE A SENSULUI)
3. *Procesează informația!* (REALIZARE A SENSULUI)
4. *Comunică și decide!* (REFLECȚIE)
5. *Exprimă-ți atitudinea!* (REFLECȚIE)
6. *Acționează!* (EXTINDERE)

La etapa *Evocare*, una dintre cele mai importante misiuni pentru profesor este de a implica elevul atât la nivel de acțiune, cât și la nivel de gândire. Implicarea se realizează inițial individual, apoi în grupuri mici. Elevii exteriorizează experiența anterioară, conturează schema lor cognitivă în raport cu ceea ce urmează să învețe, comunică cu colegii pentru a o completa, realizând, astfel, primul nivel de documentare. În așa mod se creează un context favorabil pentru valorificarea experienței proprii și a colegilor, identificarea necesităților noi de învățare și, în baza lor, motivarea intrinsecă și extrinsecă pentru acest proces. Elevilor li se propun, la fiecare oră, sarcini pentru pasul *Implică-te!*

Evocarea este prima etapă în formarea competențelor, inclusiv a competenței de a învăța să înveți. În cadrul acesteia, elevul conștientizează nivelul său de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă, or, identificarea experienței proprii presupune exteriorizarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor la subiect, toate reprezentând schema cognitivă inițială, un anumit nivel de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți.

În rezultatul acestor acțiuni, elevul este pregătit să treacă la *Realizarea sensului*, etapă ce ține de lucrul cu informația nouă. Transmiterea, explicarea informației noi nu asigură pe deplin înțelegerea ei de către elev. În acest sens, este important să se mențină implicarea prin sarcini care ar facilita contactul cu informația nouă și prelucrarea ei. Astfel, la etapa respectivă, elevii vor avea sarcini ce țin de *Informează-te!* (prin lectură, ascultare activă) și sarcini ce țin de *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou). La această etapă se completează, se modifică schema cognitivă a elevului, dar pentru a crea legături durabile în interiorul ei este nevoie de a crea context pentru metacogniție, fapt realizat la următoarea etapă – *Reflecția*.

Reflecția are o importanță aparte în învățare, deoarece este axată pe formarea atitudinilor, ceea ce condiționează schimbări comportamentale. La această etapă, elevilor li se propun sarcini pornind de la două caracteristici semnificative ale reflecției în procesul de învățare:

1. menținerea implicării prin schimb sănătos de idei; se asigură prin pasul *Comunică și decide!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului);

2. formarea și exprimarea atitudinilor care facilitează restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale, realizată prin pasul *Apreciază!*. Elevii sînt pregătiți pentru noi abordări comportamentale durabile.

În cazul cînd procesul de învățare finisează aici, există riscul că modelul comportamental neexersat în diferite situații, simulate sau autentice, să fie uitat, nedevenind un comportament firesc în alte contexte, cu alte cuvinte – nu se va transforma în competență.

Pentru a minimaliza acest risc, se propune etapa *Extindere* și sarcinile ce țin de *Acționează!*. Astfel, elevul are posibilitatea de a face un transfer de cunoaștere și a aplica cele însușite la ore în situații de integrare simulate și autentice, dezvoltîndu-și competențe care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

Prin proiectarea unor inițiative de a participa la acțiuni publice, lecția derulează și dincolo de cadrul școlii, ca modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala. Aplicarea metodologiei descrise a evidențiat următoarele:

- Elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să își dezvolte noi competențe.
- Procesul de învățare este înțeles mai bine de către elev, el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru profesor, pe care, la rîndul său, îl acceptă ca partener.
- Prin parcurgerea etapelor prezentate se va demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat în învățare sub formă de competențe.
- Cadrul ERRE are o valoare metodologică incontestabilă, dar foarte multe depind de îndemînarea sau vocația dascălului. În acest sens, e nevoie de sprijinirea metodologiei la scară națională și organizarea de formări profesori.

Pentru a forma competențe specifice ce derivă din competența de a învăța să înveți, cadrele didactice vor planifica activități de integrare simulate și/sau autentice, care vor avea la bază complexul necesar de atitudini, abilități și cunoștințe.

Noul curriculum la istorie oferă exemple de activități de integrare autentice, cele simulate rămînînd la discreția profesorilor în funcție de temă, clasă, nivelul de pregătire etc.

Prezentăm în continuare cîteva modele de formare a competențelor specifice în procesul educațional, fără pretenția de a epuiza subiectul.

Cu certitudine, punctul de plecare în activitatea de învățare este *competența de a identifica/asculta, înțelege și realiza diferite sarcini*.

Competența specifică	Atitudini	Abilități	Cunoștințe	Tehnici care facilitează formarea competenței
Competența de a identifica/asculta, înțelege și a realiza diferite sarcini	Manifestă disponibilitatea de a realiza sarcina;	Explică cerințele sarcinii;	Describe cerințele de realizare a sarcinii;	<i>Sarcină cu multiple modalități de realizare;</i> <i>Lectură ghidată;</i> <i>Interogare multiprocesuală;</i> <i>Pixuri în pahar;</i> <i>Consultații în grup;</i> <i>Ghidul pentru învățare;</i> <i>Predare complementară;</i> <i>Știu-Vreau să știu-Am învățat etc.</i>
	ascultă activ explicațiile preventive ale profesorului;	distinge condițiile realizării sarcinii de instruirea privind realizarea ei;	cunoaște conținutul și componenții operaționali ai acțiunii de învățare;	
	solicită de la profesor o sarcină de lucru sau propune singur o variantă;	formulează întrebări de clarificare sau de control;	cunoaște materialul necesar pentru a realiza sarcina;	
		îi convinge pe alții să realizeze sarcina împreună.	realizează sarcina singur sau în grup.	
Situații de integrare simulate	Exerciții de identificare a minimum 2 sarcini din discursul profesorului, colegilor, din manual sau alte surse și realizarea lor.			
Situații de integrare autentice	Exerciții de identificare a minimum 2 sarcini la nivel de comunitate din raportul primarului privind realizarea unui <i>proiect</i> în comunitate și realizarea lor în contextul unui proiect propriu.			

Acest model poate fi replicat și pentru celelalte competențe specifice celei *de a învăța să înveți*. În educație, pentru a forma competențe, este necesar a identifica, exterioriza, reproduce experiențe (cunoștințe, abilități și atitudini), a le completa cu unele noi și apoi a realiza transferul lor de la disciplina predată sau de la mai multe discipline, de preferință din aceeași arie curriculară, abordate în viziune interdisciplinară sau integrată, la diferite situații de integrare simulate sau autentice.

Formarea competențelor și curriculumul la matematică*



Lidia BEZNIȚCHI

Liceul Teoretic Lăpușna, Hîncești

„Cunoștințele au valoare cînd sînt utile și înțelese conceptual. Viitorul este al celor care examinează critic informația și își construiesc propriile realități.”

Un curriculum este „o succesiune coerentă de experiențe care favorizează anumite învățări identificabile” (Pirrenoud, 1994). M. Minder, în lucrarea *Didactica funcțională*, menționează că „în practică, ordonarea curriculumului este un proces care comportă două etape:

- *prima etapă* constă în a identifica, apoi a organiza între ele unitățile de învățare, rezultate din analiza competenței complexe, pentru a elabora ceea ce se numește o *secvență didactică*, adică cel mai adesea o serie de activități coordonate care vizează același obiectiv general, fiecare din aceste activități luată izolat constituie o treaptă;
- *a doua etapă* este cea a organizării curriculumului propriu-zis: ajustarea funcțională a secvențelor în lumina opțiunilor fundamentale, în vederea atingerii obiectivelor celor mai de durată.”

Prezentul curriculum își propune să formeze competențe, adică un sistem integrat de cunoștințe, deprinderi și capacități, valori și atitudini, prin demersuri didactice care să indice explicit apropierea conținuturilor învățării de viața reală. În demersul didactic, centrul acțiunii devine elevul și nu predarea conținuturilor matematice ca atare. Accentul trece de la **ce** să se învețe la **în ce scop** și **cu ce rezultate**. Evaluarea se face în termeni calitativi, capătă semnificație dimensiuni ale cunoștințelor dobândite precum: esențialitatea, profunzimea, funcționalitatea, durabilitatea, orientarea axiologică, stabilitatea, mobilitatea, diversificarea, amplificarea treptată.

Organizarea corectă a activității de învățare la orele de matematică se bazează pe nevoile interne ale elevilor de realizare a transformărilor creative ale noțiunilor matematice învățate cu scopul de a poseda noi cunoștințe și abilități. Stimularea acestei activități depinde, în mare parte, de felul cum este formulată sarcina didactică (de învățare) de către profesor. Acesta va avea grijă să formeze la elevi competențe de utilizare a cunoștințelor

și capacităților în alte contexte, în situații reale, adică să realizeze un transfer, o exportare a cunoștințelor, capacităților în alt domeniu, „fără să se impună o nouă învățare transdisciplinară” (M. Minder, *Didactica funcțională*). Iată de ce este foarte important să-l învățăm pe elev să învețe.

Trebuie să recunoaștem că deși matematica este una din disciplinele școlare care traversează întreg ciclul de învățămînt preuniversitar, de la grădiniță și pînă la terminarea liceului, ea este mai dificilă decît celelalte discipline. Și e firesc să ne întrebăm: „Din ce cauză elevul atestă dificultăți de învățare a matematicii?”. Unii specialiști sînt convinși că toți copiii sînt fascinați la început de matematică, dar ajung să se teamă de ea din diverse cauze, fie că li se explică greșit, fie că nu au aceeași rapiditate în gîndire ca prietenii sau colegii lor și atunci se simt stînjeniți, fie că nu sînt suficient de implicați în procesul de învățare, fie din cauza unor insuccese repetate, a unor experiențe trăite frustrant la ora de matematică, a unui stres prelungit în fața eventualelor examinări, fie că profesorii de matematică și-au format un alt stereotip de activitate la ore, fiind axați mai mult pe conținuturi, scăpînd din vedere formarea.

Competențele propuse de curriculumul la matematică acoperă aspecte ce pot fi corelate cu definiția noțiunii de competență care, după M. Minder (*Didactica funcțională*), constituie „cunoștințe dinamice ce mobilizează anumite *savoir-dire*, *savoir-faire* și *savoir-etre*.” Fiecare dintre aceste aspecte este o componentă a obiectivului de competență și va trebui definit. De exemplu, competența *a extrage rădăcina pătrată dintr-un număr* comportă o componentă de *savoir-dire* (ce este o rădăcină?), o



Roman COPĂCEANU

Liceul Teoretic Șt. Holban, Cărpineni, Hîncești

*Articolul apare în cadrul proiectului *Integrarea metodologiei de dezvoltare a gîndirii critice în versiunea renovată a Curriculumului național preuniversitar*, realizat cu suportul *Foundation Open Society Institute* (Zug).

componentă de *savoir-faire* (extragerea propriu-zisă) și o componentă de *savoir-etre* (de exemplu, valorizarea exactității).

În procesul de învățare, în general, și în cel de învățare a matematicii, în special, un rol important îl are formarea competențelor prevăzute pe un termen mai lung, așa-numitele *competențe de integrare* – „o competență generală mereu în devenire, a cărei stăpânire nu va fi asigurată decât la sfârșitul învățământului de bază, ba chiar și după aceasta” (Programme Intégré, 1993).

Cadrele didactice se pot întreba care este deosebirea dintre învățarea bazată pe obiective și cea bazată pe formare de competențe? De ce a fost reformulat curriculumul în cheia formării de competențe și ce se va schimba la nivel de lecție? Cum vom operaționaliza o competență, cum vom urmări formarea ei, cât timp ne trebuie pentru a o forma? Și multe alte întrebări care apar atunci când sîntem puși în situația de a transpune în practică noul.

Pentru ca învățarea să fie rodul propriei acțiuni de cunoaștere și aplicare a elevului și pentru ca el să se angajeze plenar în munca școlară, profesorul trebuie să organizeze un proces activ de învățare eficientă, care are trei caracteristici importante: este activă, este orientată către scop și duce la rezultate măsurabile.

Pe măsură ce avansează elevul în școală, volumul și complexitatea informației crește și conexiunile pe care trebuie să le facă sînt din ce în ce mai complicate. Trecerea de la gîndirea concretă la cea abstractă îl face pe elev să realizeze că trebuie să folosească metode de studiu din ce în ce mai diversificate și sofisticate. Unele lucruri sînt ușor de înțeles, altele mai dificil, depinde de cunoștințele anterioare în acel domeniu și de tehnicile de învățare aplicate. Desigur, putem studia și într-un mod superficial, obținînd o notă bună doar citind și memorînd un text. Dar, cu siguranță, informația pe care am acumulat-o în acest mod nu va rămîne în mintea noastră pentru mult timp și nu ne va ajuta în dezvoltarea noastră personală. În schimb, folosind gîndirea critică, construim pas cu pas sistemul nostru de cunoaștere și ne dezvoltăm încrederea în propria capacitate de a învăța într-un mod rațional.

Gîndirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare și reîncadrare a conceptelor și informațiilor. Este un proces cognitiv activ și interactiv, care are loc simultan la mai multe niveluri. Gîndirea critică declanșează procese de gîndire complexe, care încep cu informații și se termină cu luarea de decizii. A gîndi critic un material înseamnă a interacționa cu el, a pune întrebări, a interpreta, a evalua. „A gîndi critic înseamnă a lua idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, opuse, a construi sisteme de argumentare care să le sprijine și să le dea consistență, a-ți defini

atitudinea în baza acestor argumente” se menționează în lucrarea formatorilor de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Preceptele pedagogice ale promovării gîndirii critice sînt:

- învățarea eficientă dă rezultate optime atunci cînd cei instruiți participă activ la procesul de învățare – interiorizînd, sintetizînd și însușind în felul acesta informațiile;
- învățarea se îmbunătățește în rezultatul utilizării unui repertoriu larg de strategii de gîndire;
- învățarea și gîndirea critică sînt stimulate de crearea unor ocazii pentru aplicarea cunoștințelor noi la rezolvarea unor sarcini concrete.

O lecție concepută din perspectiva gîndirii critice se va proiecta în trei etape-cadru: *Evocare/ Realizare a sensului/Reflecție*. Orice activitate instructivă se va construi pe **evocarea** unor cunoștințe anterioare, pe actualizarea unor informații deja asimilate, pe experiențe proprii. *Realizarea sensului* este etapa de descoperire a cunoștințelor și de formare a abilităților, a unor investigații individuale sau de grup, ghidate de profesor. Incontestabil, etapa de realizare a sensului este etapa principală a cadrului, rolul profesorului fiind unul de implicare activă a elevului în proces, pentru ca acesta „...să nu fie un simplu spectator și să învețe realmente, să fie el descoperitorul cunoștințelor” (O. Cosovan, *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*).

Reflecția presupune revenirea repetată la cunoștințele și abilitățile formate, acestea servind ca material pentru evocarea altor subiecte. Dacă *Evocarea* convinge că ceea ce se va învăța la lecție este interesant, necesar și vital, *Reflecția* confirmă lucrul dat, dar la un alt nivel.

Gîndirea critică apare și se dezvoltă atunci cînd nu domină mentalitatea unicului răspuns corect (Ch. Temple, J.L. Steele, K.S. Meredith). La fiecare etapă a lecției concepute prin prisma gîndirii critice, rolurile profesorului și elevului, ca participanți activi ai procesului de învățare, sînt diferite.

Tehnicile de gîndire critică, pe care le recomandăm a fi folosite cît mai pe larg la predarea-învățarea-evaluarea matematicii, îi vor învăța pe elevi să gîndească independent și creativ într-un context concret și relevant, să aibă mai multă încredere în forțele proprii și să vadă rostul învățării prin integrarea cunoștințelor și abilităților în diverse situații de viață.

Una din competențele de bază ale disciplinei *Matematica* este *rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor; situațiilor-problemă create în cazul diverselor activități*.

Incontestabil, pentru a forma o competență de rezolvare de probleme, punctul de pornire trebuie să fie formarea competenței de a citi activ și a înțelege cerințele și condițiile problemei, pentru a o putea transpune în limbaj

matematic, a alcătui un plan de rezolvare și de a analiza corectitudinea rezolvării ei. De aceea, analizînd curriculumul la *Matematică* pentru ciclul gimnazial, am desprins că din competența de bază *rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor, situațiilor-problemă create în cadrul diverselor activități* derivă următoarele competențe specifice, pe care urmează să le formăm pe parcursul învățării: transpunerea problemelor cu text în limbaj matematic, a condițiilor și cerințelor problemei; elaborarea unui plan de acțiuni privind rezolvarea problemei; realizarea planului de rezolvare a problemei; analiza rezolvării unei probleme, situații-problemă în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor.

Propunem un exemplu de corelare a standardului de competență *Rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor, situațiilor-problemă create în cadrul diverselor activități, adaptarea la condiții și situații noi*, competenței-cheie *Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie* și a competenței de bază a disciplinei *Rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor, situațiilor-problemă create în cadrul diverselor activități* cu subcompetențele, care sînt, în esență, obiectivele de referință formulate în curriculum și din care derivă cunoștințe, capacități și atitudini pe care le achiziționează elevul în actul de rezolvare de probleme spre finalizarea ciclului gimnazial, cu tehnici de dezvoltare a gândirii critice și situații concrete de integrare a celor învățate la orele matematică.

Nr.	Competențe specifice, sub-competențe	Cunoștințe	Capacități	Atitudini	Tehnici de dezvoltare a gândirii critice	Situații de integrare
1.	Transpunerea problemelor cu text în limbaj matematic	• Explică condițiile și cerințele problemei și le notează pe scurt; • stabilește tipul problemei reiesind din enunț; • reproduce algoritmul de rezolvare a problemei de tipul identificat.	• Formulează întrebări de clarificare a condițiilor și cerințelor problemei; • reprezintă schematic condițiile problemei; • stabilește relațiile dintre datele și întrebarea problemei; • utilizează conștient algoritmul de rezolvare a problemei de tipul dat; • realizează sarcini individuale și în grup.	• Este dispus să rezolve probleme; • se implică activ în procesul de transpunere a problemelor cu text în limbaj matematic; • îi convinge pe colegi să lucreze împreună.	• <i>Discuție dirijată</i>; • <i>Brainstorming</i>; • <i>Explozie stellară</i>; • <i>Brainwriting cu mapa de imagini</i>; • <i>Turul Galei</i>; • <i>Generalizarea categorială</i>.	1. Un grădinar planifică un răzor de flori în formă dreptunghiulară, anexat la casă cu aria de 48 m ² . a) Determinați dimensiunile răzorului, dacă din materialul pregătit se poate construi un gard cu lungimea de 20 m. b) Dintre dreptunghiurile cu aria dată, determinați dreptunghiul cu perimetru minim. De câți trandafiri are nevoie grădinarul, dacă îi sădește în formă de pătrat, la distanța de 1 m unul de la altul?

În tabelul ce urmează am exemplificat utilizarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice în rezolvarea problemelor expuse mai sus la diferite etape ale lecției-cadru: *Evocare–Realizare a sensului–Reflecție*.

PROBLEMA	EVOCARE	REALIZARE A SENSULUI	REFLECȚIE
1. Un grădinar planifică un răzor de flori în formă dreptunghiulară, anexat la casă cu aria de 48 m ² . a). Determinați dimensiunile răzorului, dacă din materialul pregătit se poate construi un gard cu lungimea de 20 m.	Discuție ghidată Întrebările de tipul: <i>Ce este dat?, Ce trebuie de aflat?, La ce ne servește ceea ce este dat?, Cum putem afla ceea ce se cere?, Cum vă imaginați răzorul de flori planificat de grădinar?, Încercați să realizați un desen al răzorului anexat la casă.</i>	Brainwriting cu mapa de imagini (sau BBB) După citirea și discutarea problemei, elevilor le este demonstrată o imagine care reprezintă răzorul de flori.	Generalizarea categorială Tehnica se aplică pentru sistematizarea informației sau a ideilor lansate în procesul discuțiilor de grup. Profesorul propune clasei următoarea sarcină: „Dintre toate dreptunghiurile cu aria dată, determinați dreptunghiul cu perimetrul minim.

Rezolvare: Notăm: x – lățimea lotului, $(20 - 2x)$ – lungimea lotului. Construim relația: $A = a \cdot b$, adică $x(20 - 2x) = 48$. Rezolvînd ecuația de gradul doi, obținem că $x = 4$ și $x = 6$. Analizînd valorile obținute, concluzionăm că dimensiunile răzoruului sînt fie 6 m și 8 m, fie 4 m și 2 m. Problema poate fi rezolvată și prin alcătuirea unei ecuații rațional fracționare. Notăm: x – lățimea lotului, $48:x$ – lungimea lotului. Construim relația: $2x + 48:x = 20$ și rezolvăm ecuația obținută. Dar în acest caz esențial este să atragem atenția elevilor la DVA al ecuației, adică $x \neq 0$.	<i>Ce veți nota prin necunoscută?, Ce relație este între datele cunoscute și necunoscute?</i> etc. adresate de către profesor va dirija discuția asupra problemei și îi va provoca pe elevi spre căutarea căilor de rezolvare. Discuția pe marginea textului problemei poate fi organizată astfel ca profesorul să fie facilitator, și nu persoana care interoghează. Sarcina acestuia este de a ghida discuția, renunțînd la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspunsuri la ele. Nici evaluarea participării la discuție nu e în obiectivul tehnicii date. Tehnica este binevenită pentru etapa de evocare și reflecție, iar întrebările trebuie să invite la discuție.	Fiecare elev sau grup de elevi propune o idee de rezolvare a problemei. Reprezentantii grupului sau indivizi aparte (în cazul lucrului individual) expun ideile, argumentîndu-și alegerea. Rezolvarea se prezintă pe poster și se recurge la o discuție ghidată asupra rezultatelor obținute.	<i>De cîți trandafiri are nevoie grădinarul, dacă îi sădește în formă de pătrat la distanța de 1 m unul de la altul? ”.</i> (oral sau în scris). Elevii lucrează în grupuri și caută idei de rezolvare a situației. La , ei trebuie să observe și să evidențieze raportarea ideilor la anumite concluzii logice. Răspunsul obținut de fiecare grup se comunică în plen, de exemplu: „Dintre toate dreptunghiurile cu aria dată perimetrul minim îl are pătratul”. Elevii au voie să adreseze întrebări colegilor care prezintă rezultatele.
---	--	--	--

În concluzie. La baza formării competențelor stă transferul de cunoștințe, îmbinat cu motivația și interesul, care generează participarea activă a elevilor. Procesul formativ, interactiv implică corelația dintre strategiile de acumulare a cunoștințelor și dezvoltarea capacităților de convertire a acestora în acțiuni. În opinia lui M. Minder, *a educa înseamnă a face să se modifice comportamentul copilului*, adică în cadrul învățării are loc schimbarea comportamentului dintr-o stare în alta. Modificarea competenței anterioare presupune existența unui spațiu psihic, numit *zona de dezvoltare proximală*, care îl predispune pe elev spre acceptarea situațiilor de învățare. Vygotsky definește conceptul de *zonă de dezvoltare proximală* ca fiind „distanța dintre nivelul actual de dezvoltare și nivelul proximal de dezvoltare, determinat de capacitatea de a rezolva o problemă sub îndrumarea unui adult ori în colaborare cu un partener mai capabil”.

În acest context, anticipînd competențele elevului, profesorul trebuie să-i creeze condiții stimulatoare. Aceste condiții stimulatoare sînt oferite de cadrul de dezvoltare a gîndirii critice, care permite a se explora integral cele opt inteligențe: logică, spațială, lingvistică, cinetică, muzicală, intrapersonală, interpersonală, naturală.

Așadar, profesorul modern trebuie să fie permanent orientat spre elev și să confere eficiență procesului didactic prin realizarea reușită a rolurilor pe care le are: organizator, îndrumător, consilier, mediator, participant, consultant, facilitator, evaluator. Formarea generației tinere, și nu doar informarea ei, a determinat axarea curriculumului pe formare de competențe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraș-Postică, V.; Lîsenco, S.; Scifos, L., *Formarea competențelor prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2008.
2. Cucoș, C., *Pedagogie*, ed. a II-a, Ed. Polirom, Iași, 2006.
3. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ed. Cartier, Ch., 2003.
4. Temple, Ch.; Steele, J.L.; Meredith, K.S., *Inițiere în metodologia Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2001.
5. Temple, Ch.; Steele, J.L.; Meredith, K.S., *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2003.
6. Copăceanu, R.; Beznițchi, L., *Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare. Tehnologii de eficientizare a învățămîntului matematic în liceu*, Biblioteca PRO DIDACTICA, Ed. Cartier, Ch., 2001.
7. Beznițchi, L.; Copăceanu, R., *Valorificări pedagogice*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2002.



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Educația morală reprezintă unul dintre conținuturile generale ale educației, alături de educația: științifică/intelectuală, aplicativă/tehnologică, estetică și psihofizică. Importanța prioritară a educației morale rezultă din dimensiunea sa, cea mai profundă și mai extinsă. Pentru această trăsătură este considerată "educația însăși" (Olivier Reboul, 1976, pag. 401).

Defnirea și analiza educației morale implică următoarele criterii: 1) valoarea pedagogică generală reflectată; 2) obiectivul general angajat; 3) obiectivele specifice; 4) conținuturile particulare; 4) metodologia; 5) principiile (Sorin Cristea, 2010, p. 206-211).

Defnirea conceptului presupune raportarea conținutului general al educației morale la noțiunea de morală, privită din perspectiva: a) filozofiei, ca „o teorie a relațiilor cu lumea și cu sine” (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, pag. 177); b) psihologiei sociale, ca formă a conștiinței care reflectă existența la nivel teoretic (conceptual, ideologic, normativ) și practic (acțional, comportamental) – vezi Pantelimon Golu, 1974, pag. 21-23. Ambele perspective au în vedere **valoarea generală pe care o reflectă educația morală – binele moral** (studiat de etică).

Din perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale la nivel teoretic și la nivel practic.

Formarea-dezvoltarea conștiinței morale la nivel teoretic angajează un ansamblu de: a) percepții, reprezentări, concepte, judecăți, raționamente morale

Educația morală

(dimensiunea cognitivă a educației morale); b) *sentimente, motivații, intervenții volitive morale* (dimensiunea ideologică a educației morale).

Articulația celor două dimensiuni este obiectivată în cadrul *normelor morale*, incluse în documente oficiale de natură juridică, religioasă, politică, economică, pedagogică etc. Un rol esențial revine procesului de formare a *convingerilor morale*. Ca expresie a motivației *superioare*, ele îndeplinesc un dublu rol: a) asigură unitatea dintre *dimensiunea cognitivă morală* (*a ști ce este binele*) – *afectivitatea morală* (*a iubi binele*) – *voința morală* (*a vrea să realizezi binele moral*); b) pregătesc trecerea de la *teoria morală* la *practica morală*.

Formarea-dezvoltarea conștiinței morale la nivel practic valorifică resursele *convingerii morale*. Implică evoluția acțiunilor morale la nivel de *obișnuințe* și de *atitudini morale*. *Obișnuințele morale* reprezintă comportamente automatizate, formate-dezvoltate prin exercițiu moral în vederea adaptării personalității la anumite situații psihosociale concrete. *Atitudinile morale* reprezintă comportamente stabile, interiorizate în sens afectiv, motivațional, caracterial, care asigură adaptarea personalității în orice context psihosocial.

Educația morală reprezintă deci acea dimensiune fundamentală a activității de educație orientată în direcția *formării-dezvoltării conștiinței morale* a personalității, care vizează optimizarea raporturilor sale cu lumea și cu sine, la nivel: a) *teoretic*, prin însușirea valorii generale a *binelui moral*, susținută afectiv, volitiv și motivațional) și *practic* (prin aplicarea valorii generale a *binelui moral*).

Obiectivele educației morale pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate:

- 1) *obiectivul general al educației morale* – formarea-dezvoltarea conștiinței morale a celui educat;
- 2) *obiectivele specifice educației morale* – formarea-dezvoltarea conștiinței morale: nivelul teoretic și nivelul practic;
- 3) *obiectivele concrete ale educației morale*, rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice,

realizabile în cadrul unor activități educative organizate *formal* (de exemplu, în activitățile didactice și, în mod special, în orele de dirigenție) sau *nonformal* (în activități extrașcolare), în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

Obiectivele specifice educației morale reflectă cele două niveluri de referință angajate în activitatea de *formare-dezvoltare a conștiinței morale* – nivelul *teoretic* și cel *practic*.

- 1) *La nivel teoretic*, obiectivele specifice educației morale, angajate în formarea-dezvoltarea **conștiinței morale teoretice**, vizează:
 - a) formarea-dezvoltarea *capacităților cognitive morale*: percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente morale;
 - b) formarea-dezvoltarea *capacităților afective, motivaționale, volitive morale* (sentimente, interese, acțiuni volitive morale);
 - c) formarea-dezvoltarea *capacității de interiorizare a normelor morale*, care sintetizează, în plan filozofic, concepția existentă la nivel psihosocial despre valorile generale ale *binelui moral*;
 - d) formarea-dezvoltarea *convingerilor morale*, care sintetizează, în plan psihosocial, valorile *binelui moral* implicate în capacitățile morale de ordin cognitiv-afectiv-motivațional-volitiv, în procesul de tranziție de la nivelul teoretic la nivelul practic al conștiinței morale.
- 2) *La nivel practic*, obiectivele specifice ale educației morale, angajate în formarea-dezvoltarea **conștiinței morale practice**, vizează:
 - a) formarea-dezvoltarea *deprinderilor morale* – componente automatizate ca răspuns la “cerințe care se repetă în condiții relativ identice” (vezi Ioan Nicola, 1992, pag. 111-114);
 - b) formarea-dezvoltarea *obișnuințelor morale* – componente automatizate perfecționate prin intensificarea motivului intern al acțiunii, cu efecte stabilizatoare în timp;
 - c) formarea-dezvoltarea *atitudinilor morale, afective și motivaționale*, care susțin dinamizarea și energizarea acțiunii morale;
 - d) formarea-dezvoltarea *atitudinilor morale caracteriale*, care asigură interiorizarea deplină a *obișnuințelor* și a *atitudinilor morale afective și motivaționale* în structura personalității, ceea ce determină consecvența și coerența acțiunii și a conduitei morale.

Conținuturile particulare ale educației morale corespund *obiectivelor specifice* angajate în activitatea de *formare-dezvoltare a conștiinței morale*. Pot fi operaționalizate în funcție de condițiile existente la nivel de: educație formală, nonformală; particularități de vîrstă și individuale ale elevului, mediul comunitar (școlar, local etc.).

În raport de *dimensiunea filozofică* reflectată, *conținuturile particulare ale educației morale* sînt de natură: a) *obiectivă* – exprimate prin valori și norme morale legitimate la diferite niveluri ale societății (juridic, politic, cultural, religios, economic, comunitar etc.); b) *subiectivă* – exprimate prin tradiții, obiceiuri, practici morale, consolidate la nivel comunitar, și comportamente sau conduite morale, manifestate în plan individual.

Din perspectivă psihosocială, *conținuturile particulare ale educației morale* vizează raportarea personalității umane: a) la *societate* – *educația moral-civică*; b) la *sine* – *educația moral-individuală*.

Educația moral-civică are un conținut particular preponderent social (vezi Almond, Gabriel A.; Sindy Verba, 1996). Se exprimă la nivel de:

- a) *educație politică* (educația patriotică, educația democratică, educația umanistă etc.);
- b) *educație economică* (educația prin și pentru muncă, educația prin și pentru valorile muncii);
- c) *educație juridică* (educația prin și pentru colectivitate, educația pentru cunoașterea și respectarea legislației în diferite domenii ale vieții sociale, educația comunitară, educația familială, educația rutieră etc.).

Educația moral-individuală are un conținut particular condiționat de modul de raportare al omului la sine. Se exprimă la nivel de *educație filozofică* și de *educație religioasă*.

Evoluția acestor conținuturi, “în grade ale educației morale”, asigură un ansamblu de achiziții obiectivate sub forma unor “virtuți personale” (sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate etc.) și sociale (atitudini civice – politice, naționale, umaniste, juridice etc.) – vezi René Hubert, 1965, pag. 417-429.

Un *conținut specific* în ascensiune, semnificativ în plan social și individual, este cel angajat de societatea *postmodernă* la nivel de *educație civică*. *Obiectivele* sale vizează *formarea-dezvoltarea personalității civice* la nivel *teoretic* și *comportamental*, în strînsă relație cu *educația politică* (în termeni de *educație pentru democrație*) și cu *educația juridică* (în termeni de *educație pentru drepturile omului*). *Substanța educației civice* reflectă pedagogic *Declarația Universală a Drepturilor Omului*. Ca acțiune implică responsabilizarea omului în statul democratic prin cunoașterea modului de funcționare al acestuia (politic, cultural, educațional, comunitar) și cultivarea propriilor calități psihosociale pentru respectarea și aplicarea valorilor și normelor civice. *Căile de realizare* sînt proprii proceselor de *socializare* a celui *educat*, dar și de *psihologizare* prin interiorizarea *valorilor și normelor civice* (vezi *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol.I, coord.generală Eugen Noveanu, 2007, p. 355-359).

Metodologia educației morale include un ansamblu de *metode și procedee* care pot fi grupate la nivelul a trei modele orientative.

- 1) *Modelul strategic* propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale:
- a) *coordonata instruirii (teoriei) morale* implică:
 - *metode verbale*: expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală), conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică), studiul de caz;
 - *metode intuitiv-acționale*: exercițiul moral, exemplul moral;
- b) *coordonata conduitei (practicii) morale* angajează două categorii de *metode centrate pe evaluarea acțiunii morale*: aprobarea-dezaprobară.
- 2) *Modelul instrumental* propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală – de acțiune morală):
 - explicația morală, bazată pe “procedee” de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode;
 - prelegerea morală, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expositiv-verbale de tip demonstrație-pledoarie, conferințe, referate tematice;
 - convorbirea morală, bazată pe procedee de dialog moral, dezbateră morală, povestire morală, comentariu moral;
 - exemplul moral, cu procedee bazate pe exemple directe-indirecte, reale-imaginare;
 - analiza de caz, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbateră, recomandare morală;
 - exercițiul moral, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea propriu-zisă prin procedee de autoevaluare morală);
 - aprobarea morală, bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;
 - dezaprobară morală, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiuni etc. (vezi Ioan Nicola, 1992, pag.118-134).
- 3) *Modelul sintetic* grupează *metodele educației* în raport de trei criterii pedagogice complementare (vezi *Științele Educației. Dicționar Enciclopedic*, vol.1, coord. generală Eugen Noveanu, 2007, p. 368-374; Marin Călin, 1996):
- a) după *scopul prioritar* angajat:
 - *metode de receptare și înțelegere a valorilor și normelor morale*, exprimate conceptual și situațional: narațiunea morală, convorbirea morală, explicația morală, demonstrația morală, analiza de caz, reflecția morală;
 - *metode de generare, consolidare și restructurare a conduitei morale*, exprimate în raport de context: exemplul moral, exercițiul moral, sancțiunea morală (pozitivă, negativă);

- *metode de autoconducere* a personalității celui educat: autoobservarea morală, autodirijarea morală, autoevaluarea morală;
- b) după *tipul de intervenție pedagogică*:
 - metode de educație morală directă: metode verbale;
 - metode de educație morală indirectă: exemplul moral, sugestia morală, metode de educație morală la nivel de (micro)grup;
- c) după *modul de raportare a educatului la educator*: metode bazate pe autonomia morală a educatului; metode morale dependente de adult.

Principiile educației morale concentrează normele și regulile de acțiune valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat. Pot fi evidențiate următoarele **principii generale ale educației morale**:

1. *principiul corespondenței pedagogice dintre teoria morală și practica morală*;
2. *principiul valorificării resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative*;
3. *principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare, realizare și dezvoltare a educației morale*;
4. *principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vîrstă, domeniul socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități)*.

Esența educației morale este concentrată în plan axiomatic la nivelul primului principiu, care evidențiază corespondența pedagogică necesară între *teoria morală* și *practica morală*. În termeni filozofici, este exprimată corelația necesară între dimensiunea *obiectivă* și cea *subiectivă* a educației morale. Dimensiunea *obiectivă*, de natură *axiologică* și *sociologică*, este exprimată, pe de o parte, prin *norme* și *valori morale*, iar, pe de altă parte, prin *tradiții morale*; cea *subiectivă*, de natură *psihologică*, este realizată prin acțiunile morale susținute afectiv și motivațional.

O problemă aparte o ridică *principiul diferențierii educației morale în funcție de vîrstă*. La acest nivel, pot fi valorificate teoriile consacrate în domeniul *dezvoltării morale*, în special *modelele* promovate de J. Piaget (*Judecata morală la copil*, 1980) și L.Kohlberg (*Collected Papers in Moral Development and Moral Education*, 1973) – vezi *Științele Educației. Dicționar Enciclopedic*, vol.1, coord. generală Eugen Noveanu.

Modelul propus de J. Piaget, urmărește *geneza moralității* de la stadiile *inițiale* spre cele *finale*. Stadiile inițiale implică *morală constrîngerii*, cele finale – *morală autonomiei*, care presupune interiorizarea valorilor și a normelor morale la nivelul structurii de bază a personalității celui educat. Procesul psihologic determinat în termenii *structuralismului genetic* este raportat la cel pedagogic, care vizează formarea

morală prin receptarea și asimilarea treptată a normelor/regulilor morale, pe parcursul a patru stadii de dezvoltare morală: a) *psihomotric* (2-3 ani) – receptarea regulilor simple, în cadrul unor acțiuni psihomotorii; b) *egocentric* (4-6 ani) – imitarea regulilor morale; c) *al cooperării* (7-10 ani) – respectarea regulilor morale ca obligații înțelese; d) *al codificării* (după 10-12 ani) – interiorizarea regulilor, integrarea lor la nivel de norme, legi.

Modelul propus de L. Kohlberg urmărește raportarea stadiilor psihice la trei niveluri ale dezvoltării morale prin interiorizarea treptată a valorilor morale fundamentale reflectate *normativ*:

- 1) *nivelul moral preconvențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul *heteronom*/respectarea regulii pe baza motivației externe, cum ar fi teama de pedeapsă; b) stadiul *individualismului moral*/respectarea regulii morale corespunzător unor interese imediate;
- 2) *nivelul moral convențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul *comportamentului bun*/respectarea regulilor recunoscute de autorități; b) stadiul *sistemului social*/respectarea regulilor recunoscute la scară socială și interiorizarea lor;
- 3) *nivelul moral postconvențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul subordonării față de societate prin *contract social*; b) stadiul responsabilității morale universale/înțelegerea *legii morale*.

În concluzie, trebuie semnalat faptul că toate cele patru *principii generale ale educației morale* sînt confirmate în sens pedagogic, psihologic și social în orice context sau sistem de referință. Pe de altă parte, în raport de evoluțiile domeniului, pot fi dezvoltate și *alte principii specifice educației morale*:

- *principiul orientării formative pozitive a cunoștințelor intelectuale, tehnologice, estetice, psi-*

hofizice prin accentuarea valorilor lor morale;

- *principiul integrării cunoștințelor morale și a capacităților afective-motivaționale-volitive la nivelul convingerilor morale;*
- *principiul corelării funcționale între cerințele morale și stimulentele morale;*
- *principiul raportării optime a valorilor general-morale la specificul fiecărui conținut general al educației;*
- *principiul integrării metodelor morale la nivelul strategiilor activ-participative.*

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Almond, G. A.; Verba S., *Cultura civică*, Ed. DU Styl, Buc., 1996.
2. Călin, M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative*, Ed. ALL, București, 1996.
3. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași, 2010.
4. *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995.
5. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965.
6. Kohlberg, L., *Collected Papers in Moral Development and Moral Education*, Mass, Harvard Center for Moral Education, 1973.
7. Nicola, I., *Pedagogie*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1992.
8. Golu, P., *Psihologia socială*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1974.
9. Piaget, J., *Judecata morală la copil*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1980.
10. Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaire de France, Paris, 1976.
11. *Științele Educației. Dicționar Enciclopedic*, vol.1, coord. E. Noveanu, Ed. Sigma, Buc., 2007.

Summary

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.