



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (83), 2014

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
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
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 900 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Gabriel ALBU Educația sub asediul pseudovalorilor (Education under the siege of pseudo-values)	2
--	---

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU Cunoașterea umană și educația artistic-estetică (Human knowledge and artistic-aesthetic education)	9
Marina MORARI Reflexiunea artistică ca element al culturii muzicale a elevilor (Artistic reflection as element of the pupils' musical culture)	15
Irina GÎNCU Dimensiunea valorică a competenței profesionale (Value-based dimension of professional competence)	19

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Alexandra GĂRGĂUN Valorificarea strategiilor didactice în demersul extracurricular (The valorization of didactic strategies in extracurricular approach)	25
Olga TEMNICOVA, Marina BELAIA Teaching through Playing (Utilizarea jocului în predare)	28
Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA (Educational Debate Club PAIDEIA)	31

DOCENDO DISCIMUS

Constantin CUCOȘ Limite ale diferențierii și particularizării în învățare (Limits of differentiation and customization in learning)	32
Valentina LUNGU Creativitatea zi de zi – cum o putem dezvolta? (Every day creativity – how we can it develop?)	33
Anatol ȚĂȚU Instruirea orientată spre acțiune: concept actual pentru învățământul vocațional-tehnic (Action-oriented training: actual concept for vocational-technical education)	36

EXERCITO, ERGO SUM

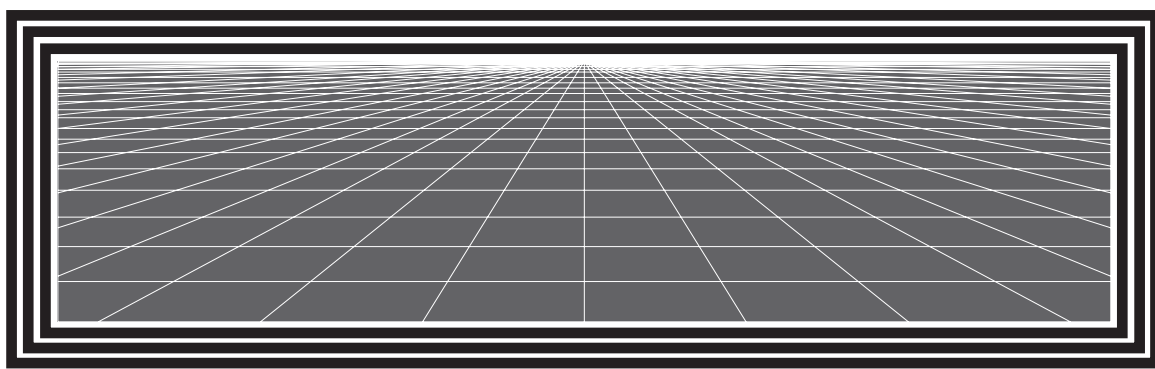
Eugenia NEGRU Modalități de abordare interdisciplinară a educației artistice la orele de istorie (Interdisciplinary approaches of arts education in history classes)	39
Crenguța SIMION, Ana BRAȘOVEAN Metodologia proiectării unității de învățare la <i>Biologie</i> , treapta gimnazială (The projection methodology of learning unit at <i>Biology</i> , gymnasium level)	42
Viorel BOCANCEA, Grigore MARINESCU Jocul didactic <i>Bătălia navală</i> la orele de fizică (The didactic game <i>Battle fleet</i> in physics classes)	47

EVENIMENTE CEPD

Octombrina MORARU Training pentru profesorii de limba engleză din învățământul vocațional în domeniul TIC (Training for teachers of English in vocational education in ICT)	51
Cadrele didactice folosesc vacanțele pentru auto perfecționare (Teachers use holidays for self-improvement)	51
Rodica CATAREU Programul <i>Servicii la solicitarea beneficiarului</i> (The program <i>Services at the request of the beneficiary</i>)	52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA Educația artistică (Artistic education)	53
---	----



QUO VADIS?



Gabriel **ALBU**

dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze,
Ploiești

Educația sub asediul pseudovalorilor

Rezumat: Articolul oferă o sinteză personalizată vizavi de influențele nefaste ale kitch-ului, pseudovalorilor în educație, dar și îndemnuri argumentate adresate educatorilor pentru găsirea soluțiilor de stopare a acestui fenomen. Referințele asupra contextului românesc pot fi ușor extrapolate și la alte medii, în care lumea cartierului (și a dominației banului) este asaltată de fățarnicie, minciună, paradă, diversiune, artificial. Kitsch-ul, în viziunea autorului, poate fi asociat nu numai cu arta și frumusețea artistică, dar și cu morală și frumusețea comportamentului. Cultura de mahala și kitsch-ul sînt fenomene pe cît de prezente,

pe atît de periculoase. Un educator, care se respectă și care își respectă elevii, va ține seama că ei pot fi expuși în orice moment (și puternic) la aceste nedorite fenomene. De aceea, va căuta, atît cît ține de convingerile și de acțiunile sale, să-i ajute să evite sau să se salveze din acest (posibil) naufragiu cultural și comportamental.

Abstract: Article provides an original synthesis related to the kitsch's negative influences, pseudo-values in education and exhortations to the educators for motivated them to find solutions to stop this phenomenon. References to the Romanian context can be easily extrapolated to other environments, where the world headquarters (and the domination of money) is beset by hypocrisy, lying, parade, diversion, artificial. Kitsch, according to the author, may be associated not only with art and artistic beauty, but beauty of morality and behavior. Slum culture and kitsch phenomena as the present is more dangerous. A teacher who is respected and who respect their students take into account that they may be at any time (and powerful) to these undesirable phenomena. Therefore, we look for as far as beliefs and take actions to help them avoid or save this (possible) cultural and behavioral distress.

Keywords: Education, pseudo-values, kitsch, slum culture, teacher, students.

INTRODUCERE

Ca specialiști și profesori, tindem să ne restrîngem atenția – referitoare la priorități, pregătire și preocupări – doar la sistemul de învățămînt. Credem, în marea majoritate, că orizontul nostru de interes și problematic se poate restrînge doar la perimetrul școlar, luat în conținutul, formele, organizarea și funcționarea lui. Abordarea noastră, cercul preocupărilor și al cercetărilor rămîn insuficiente și – într-o măsură mai mare sau mai mică – ineficiente, dacă nu ne deschidem spre interacțiunile/relațiile școlii cu mediul psihosocial din care face parte, întrucît elevii, dar și noi, profesorii, venim cu valorile, manierele, clișeele, stereotipurile, percepțiile, gusturile, opiniile societății (urbane, rurale, semiurbane, semirurale) în care trăim zi de zi. Iar această deschidere – credem noi – devine cu atît mai interesantă și mai necesară, cu cît există puncte de vedere – unele mai consistente științific, altele mai puțin – care susțin că România s-a mahalagizat și se mahalagizează. Ține (și) de noi, educatorii, să știm că acest proces este în derulare (eventual, în expansiune) pentru a găsi soluții de stopare (eventual, de limitare). Sub- și pseudocultura mahalalei (înțelese ca sistem de valori, idei, opțiuni și comportamente de îndoielnică și inconsistentă calitate) pătrund în școală (prin elevi, părinți, personal de serviciu, de pază etc.) la nivelul limbajului (suburban), prostului-gust, vulgarității, grobianismu-

lui, indecenței vestimentare și relaționale și îi intoxică atmosfera. Iar intoxicația mentală, atitudinală și afectivă este la fel de nocivă precum intoxicația chimică, susține De Koninck [6]. Spiritul uman nu poate fi stimulat, antrenat decât dacă digeră produse autentice, care mențin vie minunata aventură a ideilor și – odată cu ea – și pe cea a construcției de sine. În același timp, spiritul subdezvoltat nu poate discerne/separa binele de rău, falsul de autentic, mijlocul de scop, aparența de conținut.

În măsura în care, din ce în ce mai mult și pentru tot mai mulți indivizi (de vârste diferite), principala dimensiune a vieții sînt (și rămîn) banii și plăcerea imediată, zgomotoasă, primitivă, capricioasă, consumată rapid, ceea ce (ne) îngrijorează este, pe de o parte, pseudocultura care se substituie subtil și tenace culturii și, pe de altă parte, efectele acesteia asupra funcționării și evoluției instituției școlare (instituție – cum știm – culturală, prin esența ei). Departate de a-și dovedi în vreun fel slăbiciunea, pseudocultura (mahalalei) își susține, parcă, tot mai convingător statutul și calitatea de cultură în fața inculților, snobilor, parveniților, bișnițarilor, afaceriștilor (de doi bani), oportuniștilor.

Pe scurt, dovedind o prezență pe cît de obișnuită, pe atît de ofensivă, pseudocultura mahalalei nu poate fi trecută cu vederea de nici un om preocupat de calitatea școlii, fie profesor sau cercetător.

MAHALAUA

Termenul de *mahala* provine din cuvîntul turcesc *mahalla*, care inițial desemna noțiunea de *cartier*. Trep-tat, termenul a ajuns să desemneze, la noi, *periferie* (cu tot ceea ce înseamnă atitudine marginală și comportament periferic, predispus la cele mai surprinzătoare și mai respingătoare compromisuri).

Problematica mahalalei (cu specificul ei existențial și valoric) nu este, cum știm, nouă. Ea a mai fost prezentă și în cercetările interbelice, cînd a fost considerată o realitate incontestabilă a României. De cîtva timp însă, „incoerența existențială, dezarticularea internă a indivizilor au catalizat, precizează R. Cesereanu, renașterea spectaculoasă a mahalalei la oraș” [2, p. 13]. Ba, am putea spune că fenomenul mahalagizării a cuprins și lumea rurală. În prezent, mahalaua este asimilată cu ideea (și comportamentul) de prost-gust, de spoială, de escrocherie și infracționalitate, de furt și de decădere morală, de stări și relații gata oricînd să explodeze în neînțelegeri și conflicte. Dughenele, gherețele, buticurile, autogările, gările, „orășelele copiilor”, lumea din blocuri (mai ales cele de la periferia orașelor), de lîngă blocuri și de după blocuri, piețele alimentare, toate constituie spații invadate de mahala. S-a creat o lume (extinsă, importantă, activă, organizată) a bișnițarilor, parveniților, speculanților, a infractorilor și borfașilor; o lume „bolnavă de mizerie” [2], zgomotoasă, improvizată, neglijentă, înămolită, scandaloasă, degradată.

Mahalaua a pătruns în suflete; mahalaua concretă, exterioară „a provocat nașterea unei mahalale sentimentale” [Idem], atitudinale și comportamentale. Astfel, snobismul, dorința bolnăvicioasă de a ieși în evidență, dependența de valorile celorlalți, lipsa de repere clare și preluarea automată a unor valori, principii occidentale sau urbane, fără să existe un fond puternic pe care să fie așezate, imposibilitatea de a vedea ridicolul și kitch-ul ce o definește constituie, toate la un loc (și poate și altele), caracteristici ale mahalalei.

În lumea cartierului (și a dominației banului) există multă fățarnicie, minciună, paradă, diversiune, artificial. Cei mai mulți n-au valori, n-au nimic propriu, nimic articulat. Ei adună lucruri fără nici o legătură între ele, de dragul cantității, fără o unitate simbolică sau estetică. Lustruindu-și mereu imaginea, consideră Beudean, nu îi interesează decît impresia pe care o fac celor din jur [1]. Este un univers al *buimăcelii identitare* [Idem, p. 68, s.n.]. De aceea, în această confuză, dar diletantă lume, există o puternică tendință de a păstra cu orice preț aparențele; oamenii fac ceea ce fac numai pentru a fi „în rîndul lumii” (și „a nu se face de rîs”). Ei nu mai stau prea mult pe gînduri pentru a se întreba de ce fac ceea ce fac, de ce se implică într-un anumit lucru, ci pur și simplu o fac în mod automat pentru că așa fac toți [Idem, p. 66]. Se extinde gîndirea de tipul „ce fac ceilalți facem și noi, pentru că este cel mai bun lucru; altfel, nu l-ar face toți”. Pentru locuitorii mahalalei (dar și pentru cei cu opțiuni tip mahala) argumentul cel mai puternic este *părerea majorității*. Comportamentul lor nu are – drept coordonator – un principiu interior, ci este o încropire dezordonată, dezarticulată de atitudini dictată de poziția majorității. Cei care nu sînt „în rîndul lumii” sînt declarați ciudați sau nesănătoși/nebuni. Prin urmare, sînt create premisele apariției, extinderii și dominației *mimetismului*. Asistăm – c-o vrem sau nu – la un mimetism facil, dar puternic și persuasiv, susține G. Cormoș [3].

În același timp, un accesoriu important al comportamentului mahalagesc îl constituie *disprețul pentru carte*, înțeleasă atît ca învățătură, cît și ca obiect de cunoaștere și înțelepciune. De aici, derivă în linie dreaptă: exacerbarea plăcerilor fizice, trăirea hedonistă a clipei, absența oricărui obiectiv spiritual, aroganța și violența cu care este persiflată/descurajată atitudinea sobră, decentă de exprimare și autoedificare culturală. „Superficialitatea exponenților subculturii de mahala, observă G. Cormoș, înțeleasă ca lipsă de consistență și goană după imagine, se situează în opoziție directă cu gîndirea orientată spre esență” [3, p. 29] și cu simțămintele autentice. Totul se reduce la un *aici și acum*, la care se adaugă (auto)suficiența, respingerea a tot ceea ce este elevat, în spiritul eleganței comportamentale și al rafinamentului atitudinal. Subcultura mahalalei este una agresivă și ambițioasă, dorind să-i convertească pe toți la (non)valorile

sale [2, p. 13]. Unii cercetători consideră că asistăm la o masivă infuzie de pseudovalori și la promovarea fără rezerve „a unui spirit de mahala, extrem de comercial” [3, p. 29]. *S-a ajuns să se creadă faptul că libertatea este dreptul la vulgaritate, la obrăznicie și capriciu, la gestul obscen și brutal.* Este scoasă la iveală doar „plăcerea de a împoșca și de a spurca”, remarcă R. Cesereanu [2, p. 9]. Emanciparea este identificată cu a fi trivial și nepăsător (la problemele fundamentale). „A fi mahalagiu – precizează G. Cormoș – a devenit în societatea noastră o probă a dezinhibiției, a nivelului «democratic» atins” [3, p. 27]. Este vorba despre o dezinhibare vestimentară, erotică și lingvistică.

a). Alături de obscenitate în expansiune, asistăm mai întâi la o proliferare a vulgarității vestimentare; încît sîntem tentați să credem că „mahalaua dictează moda, în încercarea de a impune o nouă ordine atitudinală: *forma, lustrul mai presus de spiritualitate*” (Ibidem, s.n.). Că sîntem sau nu oameni ai școlii, că acționăm sau nu ca educatori, asistăm la cultivarea unui stil kitsch de îmbrăcăminte provocatoare. „Stridența și mai ales prostul-gust – avertizează R. Cesereanu – sînt prezente în hainele cu zorzoane, decolteuri dorite cu sex-appeal extrem, culori țipătoare, accesorii inadecvate” [2, p. 12]. Aceste haine – în cele mai multe cazuri – dezgolesc în sens gratuit trupuri normale, dintr-o lipsă demonstrativă de pudoare” (Ibidem). În locul discreției și al principialității, al bunului gust și al rafinatei sobrietăți, asistăm la invazia de seminuduri, de grotesc aproape la tot pasul.

b). Asistăm, totodată, și la o proliferare a „mahalalei sentimentale” [2, p. 29]. Cele mai frumoase și profunde sentimente omenești sînt mahalagizate. Într-o lume a banului și a comerțului, incapabilă să-și aproprie cultura, dragostea s-a preschimbat în afacere și sex; ea este terfelită și transformată în facilă și trecătoare partidă de plăcere, de distracție.

c). În al treilea rînd, asistăm și la o dezinhibare lingvistică, parcă tot mai frecventă și la o tot mai largă categorie de oameni. Pentru mulți indivizi (băieți sau fete, bărbați sau femei, adolescenți sau adulți) semnul emancipării personale și al relațiilor lor a devenit *mahalaua lingvistică*. Ea tinde să se substituie absolut exprimării literare, construcțiilor verbale (atent) elaborate, decente și politicoase, întemeiate pe respectul reciproc și respectul de sine.

Fenomenul mahalagizării societății românești pare greu de stopat (sau de restrîns). Cu atît mai mult cu cît mass-media românești (televiziunea, în particular) nu face altceva (eventual, cu puține excepții) decît să cultive, ceea ce R. Cesereanu numește, „un sentiment românesc al mahalalei” [2, p. 14]. Emisiunile TV expun frecvent modele (rîvnite!) de mitocan, de șmecher, de țopă, de țafă (cu toții, recognoscibili în tipologia VIP-urilor actuale). Ele induc telespectatorului, tînăr sau

adult, „lumea bună” și „maniere” de acces la această „lume”. Ca mod de a fi, mahalaua tinde să cuprindă cît mai mult din viața, preocupările, valorile și relațiile noastre. *Tinde să ne înghită civilizația de tip kitsch, mitocănia* (cu nelipsiții mîncători de semințe și scui-pători de coji).

O parte (parcă tot mai extinsă) a societății suferă (și va suferi) o devalorizare, ce cuprinde întregul domeniu al spiritului. Ea este nevoită să asimileze și să cultive o anumită cultură; și o poate face într-o formă devalorizată, aceea a *pseudoculturii*.

Spiritul de club, de cazino, de cîrciumă, de cartier reprezintă o școală de pregătire a spiritului kitsch. Ele afinează terenul în care rodește superficialitatea, gustul pentru facil și lenea.

KITSCH-UL

Kitsch-ul este, potrivit lui C. Crisbășan, „doza, din păcate, necesară de imperfecțiune, de asimetrie, de eroare și falsitate care ne ține în structura umană. Este doza de rău care ne arată mereu ce este binele, prin comparație” [4, p. 9]. Cuvîntul *kitsch* desemnează lucrul făcut de mîntuială, fușereală; a degrada, a poci, a măsui [4, p. 207]. Kitsch-ul a existat și probabil că va exista mereu; el are totuși perioadele sale de prosperitate, legate, între altele, „de o anumită situație socială, de accesul la bunăstare” și la produsele de bun-gust [Idem, pp. 5-6].

Kitsch-ul poate fi asociat nu numai cu arta și frumosul artistic, dar și cu morala și frumusețea comportamentului. De aceea, el poate fi considerat și ca „o abdicare de la rigoarea greu suportabilă a exigențelor adevărului în favoarea circumstanței atenuante fără de care, se zice, ne-am dezumaniza. Este continua negociere între avocații compromisului negativ și cei ai compromisului pozitiv”, scrie C. Crisbășan [4, p. 9]. Kitsch-ul reprezintă un mod de existență și o stare de spirit, o mentalitate, o atitudine față de viață, un fel de a fi. Într-o mai mică sau mai mare măsură, el este prezent în noi toți și constituie o amenințare extrem de serioasă, „este ca o eczemă ce poate fi făcută doar să se ascundă, să se retragă *sub piele*, dar fără să dispară definitiv și care erupe cînd te aștepți mai puțin, dacă neglijezi tratamentul sau dieta” [4, p. 206]. Prin urmare, ideile, caracterele, faptele, comportamentul kitsch pot fi foarte periculoase. Neglijate, ele pot să se extindă rapid și la scara unui număr mai mare de oameni, tinzînd să domine o arie tot mai mare din valorile, opțiunile, atitudinile, gusturile și relațiile acestora. Fiind însăși esența mediocrității, dar purtînd masca seriozității și a devotamentului, kitsch-ul ne (poate) seduce în orice moment (și pentru mult timp). Ne lăsăm atrași de o lume lustruită artificial [5], în care sîntem – pervers, subversiv, subliminal – „îndopați cu imense cantități de kitsch prin intermediul presei și, în special, al televiziunii. Oră de oră – susține C. Crisbășan – micul ecran deversează în

creierul privitorului milioane de biți de dejecții, deșeuri și rebuturi informaționale” [4, p. 72], toate, ornate și asortate cu divertismentul ieftin. Interesată de o cât mai largă audiență (în fapt, de un cât mai ridicat câștig/profit financiar), mass-media sapă tot mai adânc „în straturile abjecției umane” [4, p. 43].

La extinderea/răspîndirea ideilor, caracterelor și comportamentului kitsch au concurat și concurează *creația și consumul manelelor*. Ele au reușit și reușesc (pare, în continuare) să atragă oameni de diferite vârste și categorii socioprofesionale și să pătrundă chiar în medii rezervate culturii și bunului-gust. Printr-o invazie agresivă și vulgară, manelele, au poluat aproape tot mediul nostru existențial, ele devenind „un mod de viață, o concepție, o mentalitate”, susține Crisbășan [5, p. 85]. Potrivit lui G. Cormoș (2005), cultura mahalalelor, cultura manelelor și atitudinile excentrico-exhibiționiste care le însoțesc au ajuns să (re)definească mentalul colectiv românesc în perioada pe care o parcurgem.

Aceste îndoielnice produse sînt kitsch deoarece reprezintă o siropoasă combinație melodică de elemente orientale, grecești, turcești, românești, lăutărești; în al doilea rînd, pentru că „versurile” sînt stupide, vulgare, agramate, iar „mesajul” lor promovează – potrivit lui C. Crisbășan – „valorile și etica de viață a celor care-și fac palate cu turnulețe (fără autorizație de construcție, desigur), în care dorm cu o sabie ninja sub cap și un lanț de aur la gît, cu Mercedes-ul furat din Germania parcat în curte” [5, p. 86]. Manelele „promovează o viziune și o mentalitate despre viață în ton cu vremurile pe care le trăim” [5, p. 87], cînd sute de mii de oameni au fost aruncați în brațele unor activități semilegale, precum bișnița și comerțul ambulant [13, p. 18]. Cultivînd ridicole banalități, dar și atitudini compromițătoare, acest tip de melodii a prins „în acele locuri populate de un anumit gen de grupuri sociale, în acele medii în care dorința de îmbogățire rapidă și parvenitismul merg mîna în mîna cu acțiunea ilegală, cu înșelătoria și escrocheria, toate acestea combinate cu o oarecare înclinație spre reverie”, notează H. Rus [13, p. 16].

Inițial, acest gen de muzică a fost unul specific doar anumitor grupuri (inculte), bișnițarilor, micilor speculanți și oportuniștilor mărunți. Apoi el s-a extins treptat, ajungînd chiar în mediile (mai) cultivate (precum cel studentesc).

Manelele constituie pentru (foarte) mulți indivizi (de condiție culturală și morală inferioară) un prilej de defulare, de descărcare, de consolare. Ele nu sînt – și nu pot fi – un antibiotic care să anihileze infecția, ci după Crisbășan – „doar un analgezic – sedativ menit să ne inducă o stare de bucurie stupidă în mijlocul dezastrului” [4, p. 87]. Manelele, și nu Mozart sau Bethoven, promit speranțe în această lume în care, potrivit lui H. Rus, „oportunismul se amestecă cu patetismul, creînd

ciudate forme de manifestare” [13, p. 18]. Sînt genul de “producții” muzicale care vor să ne vindece frustrări, să ne ajute să evadăm dintr-o realitate monotonă și apăsătoare, care să confirme valabilitatea modului primitiv de a gîndi și de a fi. „Prin simplificarea la maximum a formei, conținutului și sensului vieții, se ajunge la acceptarea teribilului, a vulgului ce conduce spre o nuditate psihologică”, notează T. Onilov [11, p. 130]. Temele preferate ale autorilor de manele sînt: banii (paraii), succesul, ura dușmanilor, fete perverse ce vor doar bani, iubiri neîmplinite, familia, adulterul, norocul, mașini de lux (Mercedes-ul).

Pe un fond melodic siropos, care ține seama de „cheful și de dănțuiala vulgului” [11, p. 134], ni se prezintă o lume în care femeile seamănă foarte mult cu prostituatele, iar bărbații cu peștii lor firoși și mafioți [4]. Se induce consumatorilor acestor melodii (pe fondul așteptărilor lor latente) faptul că femeia modernă „înseamnă femeia ușoară: preocupată numai de dans, de farduri, de bani și de sex”, scrie Ghecenco [7, p. 140]; ea este transformată într-o ființă superficială, fără prea multă minte, doar trup și interes pentru lux. Tot astfel, bărbatul, dacă nu este adulter sau dominat de femeie, din victimă devine treptat agresorul: el o acuză, o condamnă, profită de naivitatea ei și apoi o părăsește [idem, p. 141]. Oricum, bărbat sau femeie, banul este pentru oricine un miraj, el face și desface totul, dar mai ales „cumpără sentimente la kilogram” [Idem, p. 142].

Acest gen de „muzică” alimentează și satisface *nevoia omului de rînd*, necultivat și semidoct de a ieși în evidență, de a șoca și impresiona. Fiind accesibilă pentru asemenea categorii socio-morale și asemenea „gusturi”, ea a format și formează cel mai ușor idoli, fani și tendințe printre locuitorii mahalalelor. Știm că versurile simple puse pe melodii la fel de simple influențează (aproape) de la sine categoriile, valorile, atitudinile ascultătorilor; ele au o mare putere de persuasiune. În acest caz, nu numai adulții, dar și copiii, adolescenții care ascultă asemenea versuri le asimilează (și reproduc) ușor, iar o dată cu ele și atitudinile/comportamentele invocate.

În cele mai frecvente împrejurări, dezvoltarea și încurajarea agresivității îngîmfate a prostului-gust, a vulgului și imoralității, se face atît prin intermediul versurilor, dar și prin cel al dansului. Manelele presupun un anumit stil de a dansa, caracterizat, după Beudean, prin: mișcarea părților dosnice și a șoldurilor; ridicatul mîinilor în aer; bătutul din palme; cîntatul în același timp cu „artistul”; dansatul cu berea sau țigara în mîna; apropierea părților rotunde ale corpului; înghesuital unuia dintre dansatori între două persoane de sex opus [1, p. 67].

Așadar, putem spune că pentru (foarte) mulți copii, elevi (dar și pentru părinții și bunicii lor) acesta este mediul „educativ” în care cresc și în care trăiesc; el le influențează valorile, credințele, relațiile, aspirațiile, că-

utările. Recunoaștem (aici) manifestarea unor caractere superficiale (pseudocaractere) și a tendințelor înspre latura siropoasă și materială a vieții. Din punct de vedere educativ, sînt premisele „culturale” pentru formarea unui om josnic, rudimentar, violent, neisprăvit, lipsit de maniere, cu moravuri de toapă sau de mitocan, plin de sine și resentimentar, indiferent că este vorba de bărbat sau femeie, de băiat sau de fată.¹

Pe lîngă mass-media și universul manelelor, un alt factor favorabil dezvoltării kitsch-ului este și slaba (sau formală, prost realizată) educație moral-civică, interesul scăzut al educatorului (învățător, profesor, părinte) pentru relațiile umane de calitate și pentru respectul reciproc. Urmăriți în exclusivitate doar de interesul personal, mulți adulți depun *eforturi de spoire a relațiilor* lor cu ceilalți. Aceasta presupune: o cumsecădenie grețoasă; atenția obositoare, stridentă; amabilitatea copleșitoare; o curtoazie insistentă; obediență fără restricții (sau cu minime restricții); îmbrățișări de conveniență etc. [4, p. 34]. În cele mai multe cazuri, acestea sînt exemple vii, cotidiene pentru copii de angajare superficială, artificială și în sensul celui mai strict și evident egoism. Ele nu fac decît să genereze și să angajeze persoane kitsch.

OMUL/PERSOANA KITSCH

Chiar dacă kitsch-ul nu este întotdeauna produsul gîndirii, valorilor și comportamentul omului-kitsch², totuși – în copleșitoarea majoritate a situațiilor – el este legat de gustul, motivația și acțiunea acestuia³. În

- 1 Și în *muzica hip-hop* există aceeași dorință de a brava și de a o rupe cu normele sociale comune, același limbaj obscen, aceleași mesaje și simboluri (Rus, 2005, p. 19). Cartierul este ilustrat „ca fiind un spațiu al *șmecherilor*, fraierilor, hoșților, prostituatelor, proxeneților și poliștilor corupți. După Rău, aici domnește un fel de lege a junglei unde fiecare își face dreptate după puterile sale, iar cei mai puternici, *băieți de băieți*, fac legea [12, p. 85]. Publicul țintă al acestui gen de muzică este „adolescentul comun și dezorientat, fără un țel precis în viață, dar cu încredere în propria-i persoană și cu o stimă de sine exagerată, în raport cu propriile-i posibilități”, precizează H. Rus [13, p. 20]. Întîlnim – în texte – același spirit de frondă și de prost gust.
- 2 Potrivit lui C. Crisbășan, „oameni-kitsch nu sînt neapărat și producători sau utilizatori de obiecte kitsch”, după cum, tot astfel, „oameni infestați în foarte mică măsură de *virusul kitsch* au, uneori, curioase slăbiciuni pentru obiecte de cel mai prost gust” [4, p. 8].
- 3 Sînt situații/contexte în care kitsch-ul nu se manifestă evident (și, prin urmare, nu poate fi sesizat prea ușor). În cartea sa, *Delicte minore. Kitsch-ul nostru cel de toate zilele* [4], C. Crisbășan notează: „cel mai savuros, complex, sofisticat și poate tocmai de aceea, mai periculos kitsch este acela savant deghizat într-un ambalaj de bun-gust.

general, specialiștii au constatat că obiectele/produsele și atitudinile kitsch sînt rezultatul „unui anumit fel de a gîndi și de a percepe viața și realitatea”, un anumit fel de percepție de sine, de psihologie personală [4, p. 207].

Pe scurt, este vorba de *omul-kitsch*. El este – menționează C. Crisbășan – „acel om toxic, semidoct, care vrea să pară altceva decît este, care are aspirații înalte și posibilități modeste, care știe cîte puțin din toate și, de fapt, nimic, acel om cu o spoială de cultură ridicată unilateral la rang de autoritate” [4, p. 8]. Omul-kitsch este o persoană care face lucrurile de mîntuială, superficial, care degradează și falsifică. Pentru el, factorul prim, determinant este aparența, ceea ce ia ochii. Nu ia lucrurile decît la suprafață, în fugă, fără aprofundări. Existența lui „este strîns legată de ideile și reprezentările kitsch”, iar viața de toate zilele „este impregnată de sentimente kitsch”, susține Hermann [9, pp. 51-52]. Omul-kitsch „este stăpînit și aproape terorizat de sentimentul și conștiința posesiunii, atît în procurarea, cît și în etalarea obiectelor (în general, și a celor kitsch, în special). În credința sa că *aparențele* exprimă și dovedesc totul, el recurge la o etalare ostentativă, prin care vrea să demonstreze că nu este mai prejos decît alții. Potrivit lui Máté, în precara sa viață spirituală și morală, omului-kitsch îi lipsesc „criteriul selecției, cel al calității, bunul simț, modestia, cumpătarea, gustul estetic etc.” [10, p. 60]. El este receptiv „numai față de senzații tari, față de culori stridente, de forme și contururi tranșante” [Idem, p. 72]. Dă dovadă de snobism în dragostea sa pentru ideile mari, pe care le introduce fără întîrziere în universul său prozaic de gîndire, notează I. Hermann [9, p. 65]. Leneș, comod, nedispus să facă eforturi intelectuale majore, omul-kitsch este înclinat să imite pe unul sau pe altul, avînd pretenții de om cultivat, interesant, important. El se vede o perfecțiune umană, căci „și-a însușit tocmai doctrinele cerute în momentul respectiv de condițiile sale de viață, doctrine aureolate de o aparență de sfințenie, noblețe și moralitate” [9, p. 57]. *Omul-kitsch este omul momentului, e cel mai bine adaptat*; el și-a potrivit doctrinele pe propria sa măsură sau și-a potrivit măsura conform doctrinelor. Este „un om confecționat” căruia „îi este caracteristic contactul cu ideile aflate la modă, cu lucrurile comune, aflate în circulație” [Idem, p. 58]. Chiar dacă flutură imaginea unui om emancipat, deschis, omul-kitsch este dogmatic în gîndire, sentimente și atitudini [Idem, p. 64]. El caută să-și întărească mereu convingerea în superioritatea proprie. Nu-i place să i se submineze părerile, gîndurile, închipuirile. Dimpotrivă, „îi place ca ele să-i fie întărite,

Ambalajul induce ușor în eroare. Cînd este menit să ascundă pervers un conținut kitsch este, de fapt, tot o formă de kitsch, pentru că ilustrează două dintre caracteristicile fundamentale ale kitsch-ului: *inadecvarea formei la conținut și falsificarea prin «minciuna seducătoare»* [4, p. 47, s.n.].

să i se confirme neîncetat că numai cunoștințele sale sînt valabile, că doar concepția sa este justă, că ideile sale sînt cele adevărate. Tot ce vine în contradicție cu ele este considerat minciună; în schimb, ceea ce le confirmă este, firește, purul adevăr” [Idem, p. 171].

Pe lîngă dorința de a se vedea mereu justificat în ideile, sentimentele și existența lui, omul-kitsch mai are ca trăsătură principală *prudența*. El este – potrivit lui G. Máté – „cel mai prudent om din lume. Este vorba, aici, desigur, de o prudență calculată, chibzuită, temeinic experimentată și verificată. Această prudență rezultă din cercetarea atentă și îndelungată a unor fenomene, forțe, tendințe ce pot periclita viața omului în general, și a celui kitsch, în special” [10, p. 45]. Omul-kitsch trăiește „într-o frică și angoasă permanente ca nu cumva să se angajeze într-o acțiune riscantă, pentru anumite idei sau idealuri periculoase, dubioase” [10, p. 45]. Căutînd mereu să fie „în rîndul lumii”, îi place să trăiască „o viață ordonată, echilibrată, calculată, lipsită de evenimente deosebite, neprevăzute, de zguduiri radicale. Nu se poate entuziasma pentru nimic în lume. După terminarea obligațiilor de serviciu – remarcă G. Máté – se retrage în cochilia familiară lui” [10, p. 45]. „Prudența exagerată, aproape patologică față de ceea ce este nou, insolit, mai puțin obișnuit sau ieșit din comun etc., lipsa oricărei inițiative, a fanteziei, a imaginației, a gratuitului etc. sînt caracteristice atitudinii pe care o adoptă omul-kitsch față de lumea externă, înstrăinată, dușmănoasă, în care trebuie să trăiască o parte însemnată din viața sa” [Idem, p. 46]. Mărunt, cîrcotaș, mimetic, lipsit de o gîndire și de o judecată proprii, însă mereu îmbufnat, pus pe hartă, gata în permanență să explodeze că n-a fost luat în seamă sau că nu s-a reținut (și) punctul său de vedere, că a fost jignit, omul-kitsch posedă „capacitatea de a-și însuși și adopta în principal și într-o măsură covîrșitoare cugețările și judecățile altora”, punctează G. Máté [10, pp. 48-49]. Cu toate acestea, el trăiește cu „conștiința unei vieți deosebite, a unor posibilități sau măcar virtualități de autentică realizare” [Idem, p. 49].

O altă importantă trăsătură a omului-kitsch este *lipsa lui de caracter*. Demonstrînd, așa cum remarcă G. Máté, „o consecvență exemplară în inconsecvența sa” [10, p. 45], el vedește o extraordinară capacitate de acomodare-orientare. Omul-kitsch poate lua înfățișarea oricui, își poate însuși și poate interpreta orice rol. „În lipsa unei personalități autentice, el reprezintă, din punct de vedere etic, *un om de cauciuc* [...] care poate fi modelat și, în consecință, se poate modela după chipul și asemănarea oricărui rol pretins” [10, p. 44].

Totuși, omul-kitsch nu se manifestă (și nu se prezintă) neapărat prin lipsa totală a personalității. El este dominat de *comme il faut* – cel cerut de rolul pe care îl joacă. Prin urmare, el știe și reușește să se profileze conform cerințelor și așteptărilor acestuia. Adevărata dificultate

începe pentru el atunci și acolo unde mulțimea – mai mare sau mai mică – de *comme il faut*-uri se ciocnesc sau se resping, menționează Hermann [9, p. 54].

Fin și, totodată, necioplit, jovial și deopotrivă inuman, omul-kitsch dă dovadă de un relativism extrem; el afirmă faptul că „totul este relativ, depinde de unghiul din care privim” [9, p. 66]. Într-o asemenea incontestabilă situație, caracterul este în detrimentul omului, în timp ce lipsa lui (oricît ar părea de paradoxal, dar mai puțin pragmatic...) este în avantajul său... Prin urmare, urmînd „raționamentul” omului-kitsch, s-ar putea spune că „a fi om de caracter este imoral, iar a fi lipsit de caracter este absolut moral” [Idem, p. 56]. Ce mai contează astăzi caracterul. Cînd miza vieții este supraviețuirea și ascensiunea, caracterul dacă nu este inutil, atunci el mai mult (ne) încurcă. Acesta a devenit demult o piesă de muzeu și un semn al stagnării. Deși este, în fond, un conformist (dar și un individ foarte prudent), „nimeni nu se mișcă cu atîta dexteritate între extreme ca omul-kitsch”, precizează I. Hermann [9, p. 57]. Din punctul lui de vedere, numai *boii sînt consecvenți*. „Propria sa inconsecvență – remarcă autorul – o opune cu dezinvoltură consecvenței bouului, care, după cum se știe, vrea să rămînă bou, în timp ce omul-kitsch nu vrea să rămînă bou” [9, p. 57]. El are nevoie de senzația de succes pe care și-o procură (și și-o oferă) cu ușurință, căci – cu oricine s-ar compara – oricînd i se va dovedi superior.

O altă trăsătură/notă principală a profilului omului-kitsch este *ascensiunea cu orice preț*. De vreme ce se vede superior (multora, sau chiar, tuturor!), el se dorește pe trepte din ce în ce mai înalte. El face parte din categoria *oamenilor descercăreți*, îmbogățiți peste noapte. Ascensiunea lui materială nu a fost însoțită și de o ascensiune spirituală sau artistică; iar unde nu există valori autentice, acolo se instalează și se afirmă nonvalorile și, printre ele, kitsch-ul, remarcă Máté [10, p. 51].

Omul-kitsch este, prin excelență, arivistul, parvenitul, descercărețul, care – în autosuficiența sa – se crede superior, dar nu numai material, ci și spiritual, intelectual, cultural. El este îngîmfat și manipulativ.

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA

Cum am văzut, că ne place sau nu, avem de-a face cu existența incontestabilă și în necamuflată expansiune a (sub)culturii de mahala, a kitsch-ului și implicit, a prostiei. Ele există în noi și pare că – între anumite limite – ne și caracterizează. Celebrul „cunoaște-te pe tine însuși” socratic sugerează cu blîndețe să nu uităm că sîntem ignoranți și ne îndeamnă să cunoaștem și să recunoaștem imbecilul din noi [8]. Nu putem scăpa total de ele. Sînt însă perioade care le dezvoltă, le *încurajează*. Și atunci, încercăm să le depășim cît mai repede și să le limităm – cum putem fiecare – spațiul de manifestare, arătînd cît de periculoase sînt pentru viața noastră individuală și relațională.

Combaterea permanentă și atentă a kitsch-ului și prosietei (a măgăriei, cum ar zice Șt. Zeletin), ține – între (multe) altele – de atitudinile noastre oneste, de puterea de a lua distanță (și a ne autoevalua), dar și de calitatea educației.

Fără a fi singur suficient, dar desigur fiind foarte important, umorul poate trata cu succes mentalitatea kitsch, „cea care generează situațiile, personajele și obiectele kitsch. Însă, precizează C. Crisbășan, este un tratament special: nu te scapă de kitsch, ci te face conștient de acesta, te ajută la stabilirea diagnosticului” [4, p. 206]. Parodia, ironia fină, maliția de calitate, gluma inteligentă și decentă pot fi „medicamente”. Ele salvează de la ridicol și extrag falsul, grosolănia, impertinența, prostul-gust.

Totodată, și cu totul pe alte coordonate, combaterea kitsch-ului reprezintă – notează I. Hermann – „o importantă sarcină a pedagogiei” [9, p. 238]. Mai bine zis, este vorba despre actul educativ, de (foarte) bună calitate, care urmărește formarea unei personalități sănătoase, armonioase, autonome, consecvente, cu un ideal nobil și clar definit. Opțiunile, aspirațiile, atitudinile și comportamentele kitsch pot fi schimbate „numai printr-o muncă educativă asiduă, complexă și de lungă durată” [9, p. 171]. Ca educatori, avem în vedere realizarea *frumuseții comportamentului uman*, luat ca un întreg demn de admirat prin moralitatea lui, apoi puterea lui de a reprezenta și de a impune un stil, de a da frumusețe și eleganță lumii pe care o frecventează, o *frumusețe aleasă*, de cea mai rafinată calitate.

Desigur, este ușor de spus (de scris), greu de realizat. Pe de o parte, pentru că societatea noastră, potrivit Hannah-ei Arendt, „caută nu cultură, ci divertisment, iar societatea își însușește produsele oferite de industria distractivă la fel ca pe celelalte mărfuri de consum” [apud 9, p. 166]. În vremurile activităților sufocante și ale stresului, oamenii, majoritatea, au (mare) nevoie de divertisment (ieftin). Într-o eră hedonistă, a plăcerilor primare și a bucuriilor zgomotoase, dominată de sexualitate și erotism, cultura are o imagine urâtă, neplăcută, neatrăgătoare, respingătoare chiar. Ei preferă să trăiască în lumea lor îngustă, artificială, unidimensională la bani și la plăceri bazale.

Pe de altă parte, școala a devenit pentru foarte mulți elevi „un soi de serviciu funcționăresc”, o corvoadă, dar „un stagiul obligatoriu pregătitor pentru serviciile ulterioare” [5, p. 146]. Din școli (mai ales, la nivelul gimnazial, liceal și universitar) a dispărut „magia, jocul, creativitatea, fantezia, sentimentele și sufletul. Școala se face pentru că *trebuie*, nu pentru că ar fi ceva frumos”, constată C. Crisbășan [5, p. 146]. Ea a rămas o simplă și apăsătoare formă. Tinerii nu (mai) sînt atrași, seduși de cultura, generozitatea, energia, raționalitatea și disponibilitatea profesorilor. Ei nu sînt convinși să-și cheltuiască banii și timpul cu cărțile, pentru cultură. Și aceasta, nu pentru a deveni toți niște elite, ci pentru a fi mai toleranți,

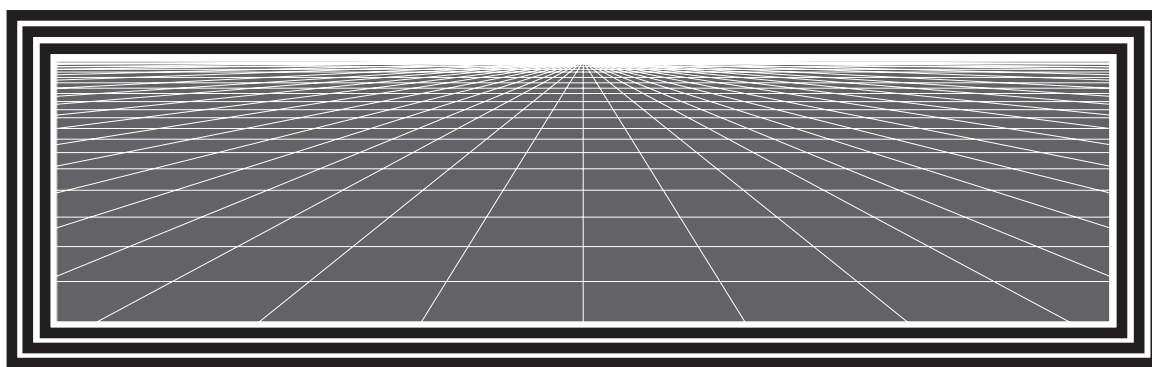
mai creativi, mai deschiși la minte, mai spirituali, mai senini, oameni (și cetățeni) de calitate superioară.

CONCLUZII

Cultura de mahala și kitsch-ul sînt fenomene pe cît de prezente, pe atît de periculoase. Un educator, care se respectă și care își respectă elevii, va ține seama că ei pot fi expuși în orice moment (și puternic) la aceste nedorite fenomene. De aceea, va căuta atît cît ține de convingerile și de acțiunile sale, să-i ajute să evite sau să se salveze din acest (posibil) naufragiu cultural și comportamental.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Beudean P. Nunta de mahala. În: Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
2. Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
3. Cormoș G. Mahalagii în cetate. În: Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
4. Crisbășan C. Delicte minore sau kitsch-ul nostru cel de toate zilele. București: Editura Fundației PRO, 2003.
5. Crisbășan C. Oameni toxici sau kitsch-ul nostru cel de toate zilele (2). București: Editura Fundației PRO, 2005.
6. De Koninck Th. Noua ignoranță și problema culturii. Timișoara: Amarcord, 2001.
7. Ghecenco D. Mahalale sentimentale. În: Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
8. Glucksmann A. Prostia. București: Humanitas, 1992.
9. Hermann I. Kitsch-ul, fenomen al pseudoartei. București: Editura Politică, 1973.
10. Máté G. Universul kitsch-ului. Cluj-Napoca: Dacia, 1985.
11. Onilov T. Spre nihilism prin manele. În: Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
12. Rău M. Periferia de la manele la hip-hop. În: Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
13. Rus H. O perspectivă antropologică asupra mahalalei. În: Cesereanu R. & Co. Made in România. Subculturi urbane la sfîrșit de secol XX și început de secol XXI. Cluj-Napoca: Limes, 2005.



EX CATHEDRA



Vlad PĂSLARU

dr. hab., Institutul de Filologie, AȘM

Cunoașterea umană și educația artistic-estetică

Rezumat: Articolul sintetizează o primă definiție a educației artistic-estetice, pornindu-se de la originile gnostice ale acesteia, complementată cu istoria pedagogică a termenului și a domeniului dat și exemplificată amplu cu principiile educației artistic-estetice ca ramură a științelor educației.

Abstract: The article summarizes the very first definition of artistic-aesthetic education, starting from its gnostic origins, being complemented by pedagogical history of the given term and domain, and exemplified broadly with the principles of artistic-aesthetic education as a branch of the education sciences.

Keywords: Artistic-aesthetic education, principles of artistic-aesthetic education.

„Arta este esențială ființei.”
(Șt. Lupașcu)

* * *

Fiind de o seamă cu omul – *pomul era <...> plăcut de privit* (Geneza 3:6), educația artistic-estetică (EAE) este congenitală și definitorie ființei acestuia, realizată continuu prin cunoaștere. *Plăcut de privit* este și primul adevăr înfățișat omului ca rezultat al cunoașterii, Frumosul și Adevărul formînd prima dihotomie, prima judecată de valoare și prima motivație pentru cunoaștere: *pomul era de dorit ca să deschidă cuiva mintea* (Ibid.). Adevărul și Frumosul au constituit și primele obiective ale cunoașterii, deci și ale educației, căci cunoașterea dintotdeauna s-a identificat cu educația – cu desăvîrșirea ființei umane – sensul vieții noastre.

TIPURILE DE CUNOAȘTERE UMANĂ

Inițial, cunoașterea umană era dominată de empirism și de relația cu divinitatea. Empirismul îi era impus drept condiție a existenței în natură, existența fiind condiția lui *a fi* – a ființa. *A ființa*-ul însă depășește starea de vegetație, revendicînd o motivație pentru a exista, un „*deceu*¹ de existență umană”, căci omul, fie că a fost

creat sau a fost doar determinat „să devină întru propria ființă” (C. Noica), a fost de la bun început predestinat să fie o ființă relaționată cu lumea în mod *natural* și în mod *cultural*, deci instinctual și rațional, pe cînd celelalte ființe nu fac opțiune², de aceea comportamentul lor este doar determinat – și doar instinctual. Cunoașterea însă presupune opțiune și schimbare. Opțiune obiectuală și schimbare obiectual-subiectuală, în procesul cunoașterii modificîndu-se atît obiectul cunoașterii cît și subiectul cunoscător. Schimbările obiectual-subiectuale sînt diferite, în funcție de natura cunoașterii.

Subiectul cunoscător, omul, prin *cunoașterea empirică, rămîne în Natură*. Aici obiectul cunoașterii este contrapus în imediata vecinătate subiectului cunoscător, acesta obținînd despre obiect informații semnificative existenței sale.

În *cunoașterea mitic-religioasă obiectul și subiectul cunoașterii se identifică reciproc*. Divinitatea, ca obiect al cunoașterii, se identifică cu omul credincios (subiectul

1 *Deceu* – De ce? La vîrsta întrebărilor, copiii mai sînt numiți *deceluși*.

2 Pilda *Măgarul lui Buridan*, conform căreia măgarul, fiind postat la o distanță egală de două căpițe de fin, ar muri de foame, deoarece n-ar putea să aleagă din care căpiță să mănînce, este dată în filozofie drept exemplu de nepotrivire, deoarece măgarul nu este dotat cu rațiune, deci și cu capacitatea de a face opțiune.

cunoașterii) Dumnezeu *devenind* ca atare în procesul cunoașterii, precum și credinciosul *devine* credincios doar în procesul cunoașterii religioase.

Omul a inventat zeii nu atât din frica față de natură cât din nevoia de a o explica, fiecare zeu înruchipînd-semnificînd un anume domeniu sau fenomen. Zeii reprezintă, conform lui A. Besançon, „individuația în pluralitatea ființelor” [1, p. 24], apreciată de Hesiod și drept sursă a răului, la celălalt pol, al perfecțiunii, fiind doar Dumnezeu, căci „perfecțiunea nu aparține decît Unului” [Ibid.]. Dumnezeu (=perfecțiunea) de aceea nu poate fi definit de imperfecțiune (=omul), unica reprezentare a lui Dumnezeu în istoria omenirii fiind corpul uman. Dar omul se poate raporta la Dumnezeu (=credința), prin simțire și gîndire, se poate îndumnezei (=desăvîrși) continuu, fără să atingă vreodată perfecțiunea absolută. Prin urmare, cunoașterea mitic-religioasă nu este o cunoaștere de aflare-cucerire-posedare a obiectului cunoașterii, ca în cazul cunoașterii empirice și al celei științifice, ci una de *acceptare* a acestuia prin autoidentificare spirituală.

În *cunoașterea științifică* subiectul cunoașterii este separat categoric de obiectul cunoașterii. Cercetătorul/exploratorul are conștiința clară a identității obiectului studiat și a propriului eu. Deși în unele domenii ale cunoașterii științifice, cu precădere în științele umaniste și sociale, subiectul cunoscător poate influența (decî, modifica) obiectul cunoscut, separația subiect-obiect în cunoașterea științifică se menține ca definitorie acesteia.

Un tip aparte de cunoaștere este *cunoașterea artistic-estetică*, realizată prin *trăire* (emoțională)-*imaginație-gîndire-creație* (artistice), orientate la cunoașterea de sine și la crearea universului intim uman.

Cunoașterea artistic-estetică s-a dezvoltat preponderent din cunoașterea mitic-religioasă, și nu din cea empirică, precum afirmă materialistii. Conform acestora, omul ar fi inventat zeii, deoarece nu putea explica fenomenele naturii, care îi erau ostile, îl înfricoșau. Teza dată însă este combătută de cele mai vechi desene rupestre, natura cărora este explicată de filozofia artelor drept produs al unei stări spirituale a omului, considerată transcendentală – care-i depășea starea de produs brut al Naturii [1, 2]. Or, omul (zis) primitiv, pictînd pe pereții peșterilor animale și alte imagini, nu realiza o copie a naturii – la ce i-ar fi servit?, ci o imagine a propriei stări sufletești, *care-l separa de Natură* prin faptul creării imaginii și a imaginii însăși. Ambele produse – și produsul-activitate, și produsul material – nu se regăsesc în Natură, căci Natura *i-a fost dată*, deci erau create și adăugate lumii Naturii din care făcea parte indisolubilă omul, elaborînd-creînd astfel o a doua lume, denumită mai tîrziu de I. Kant *lumea suprasensibilă* [3].

EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ. GENERALITĂȚI

Sugerată de Platon [4] și Aristotel [5], punctată cu deschideri pentru aplicare practică de către Schiller în *Scrisori despre educația estetică* [Cf: 6], ideea constituirii esteticii în știință pozitivă, odată cu detașarea ei de filozofia generală, devine un fapt împlinit abia în sec. XX, afirmă G. Văideanu [7, p. 90]. Apare tot mai frecvent termenul de *pedagogie estetică*, care, ca ramură distinctă a științelor educației, are ca prim obiectiv stabilirea *idealului educațional*, acesta descinzînd din filozofia greacă *kalokagathia* (frumos și bun) [Ibid. p. 93-94].

Conceptul filozofic al lui Kant discriminează determinativul de autoreflexiv. Natura, preciza el după filozofii antici, există într-un sistem complex de determinații, deci și reflectarea-cunoașterea ei are caracter determinativ. Lumea artei însă (=a suprasensibilului), este autoreflexivă. În raport cu natura, omul este determinat și determinativ; în raport cu arta el este autoreflexiv. Natura îi impune raporturi materiale, arta îl invită la autoreflexie și creație. În raport cu natura, omul cunoaște lumea prin reflecție. În raport cu arta, omul se cunoaște pe sine în lume și lumea în raport cu sinele.

Prin cunoașterea artistic-estetică *omul avansează din natură în cultură* (definiție dată și educației), *cultura* fiind definită drept totalitatea valorilor create de om (DEX). Creînd cultură, inclusiv cultură artistic-estetică, omul creează continuu o nouă lume și un nou eu în raport cu lumea dată și cu lumea de el creată și în raport cu sinele.

Conceptul lui Kant a acordat EAE temelie epistemică durabilă peste secole.

Se stabilește astfel că cunoașterea artistic-estetică este diferită de cunoașterea empirică și de cunoașterea științifică și doar parțial diferită de cunoașterea mitic-religioasă, deosebirea dintre acestea fiind dată de natura raportului subiect-obiect.

Dar J.A. Comenius, care a trăit și a activat cu un secol mai devreme de Kant, prin *Opera didactica omnia* (1657), a introdus și a menținut în învățămînt trei secole de-a rîndul dictatul cunoașterii științifice asupra cunoașterii artistic-estetice. De la J.A. Comenius încoace, centrarea educației preponderent pe cunoașterea științifică s-a consolidat continuu datorită rolului tot mai mare care revine științelor în viața omului, precum și dezvoltării tehnologiilor și industriilor, care au guvernat ultimele trei secole, atingînd apogeul în sec. XXI, cînd însăși societatea umană a fost declarată fără drept de apel, adică fără să i se mai atribuie vreun rol și moralei, artei și religiei, drept *societate a cunoștințelor*. Nediferențierea epistemică a disciplinelor școlare și cursurilor universitare după tipul de cunoaștere umană care le-a întemeiat produce constant repercusiuni nedorite și chiar nocive, care provoacă catastrofal transformarea

lui *homo religiosus* și *homo estheticus* în *homo faber* – omul pragmatic. Degradarea etic-estetică și religioasă a oamenilor este confirmată, de ex., de fenomenul corupției, care a progresat de la cazuri unice, de excepție, la calitatea de fenomen de mentalitate al întregii omeniri și, respectiv, al structurilor sale sociale [8], iar în contextul preocupat chiar și profesorii de limba și literatura română, care au (ar trebui să aibă) o pregătire estetică corespunzătoare, fiind însă încurajați de unii autori și publicații, inclusiv de *Curriculumul de LLR- 2010*, neagă lejer principiile cunoașterii artistic-estetice, acordând prioritate așa-ziselor metode moderne interactive, deși acestea nu sînt decît tehnici (componente ale metodelor), toate fiind specifice didacticii științelor, metodologiile specifice predării-învățării literaturii fiind tot mai mult trecute la arhivă, deși anume acestea au caracter interactiv și creativ implicit, căci decurg din natura cunoașterii artistic-estetice.

În opoziție cu monopolul științelor, în URSS, unde centrarea vieții sociale și a educației pe cunoașterea științifică servea direct (prin conținuturile selectate autoritar) și indirect (prin interzicerea pluralismului științific) întăririi totalitarismului, s-a constituit în anii '80 ai sec. XX școala științifică a educației artistic-estetice, nucleul căreia s-a format la Institutul de Cercetări Științifice în domeniul Educației Artistice al Academiei de Științe Pedagogice [9, 10]. În R.Moldova teoria EAE a fost concretizată și dezvoltată în cercetări ale unor discipoli ai școlii moscovite [11], care, la rîndul lor, au creat școli de EAE în domenii particulare, precum educația literar-artistică (ELA) – discipoli: L. Botezatu, M. Hadîrcă, A. Fekete, S. Posternac, M. Marin, C. Taiss, R. Burdujan, L. Martîniuc, L. Frunză, S. Golubițchi, N. Baraliuc, A. Șchiopu ș.a., și educația muzicală: M. Tetelea, M. Vacarciuc, M. Morari, T. Bularga, L. Granetkaia, M. Cosumov, V. Crișciuc ș.a. Este în proces de constituire și școala de educație artistico-plastică, în care se asociază O. Arbuz-Spatari, C. Gheorghită, L. Vozian, A. Blaja-Vitkovski ș.a.

TELEOLOGIA, CONȚINUTURILE ȘI METODOLOGIA EAE

Scopul EAE se definește drept formarea culturii artistic-estetice a educaților, suficientă manifestării independente a individului în calitate de consumator (=receptor) și creator de opere literare și de artă. Cultura artistic-estetică este aferentă structural culturii generale și se constituie din competențe-trăsături caracteriale-comportamente-aptitudini-viziuni-conștiință *artistic-estetice*.

Obiectivele generale ale EAE reprezintă demersuri structurate pedagogic-estetic pentru formarea-dezvoltarea valorilor constituente ale culturii artistic-estetice pe domeniile afectiv-receptiv, receptiv-comprehensiv, comprehensiv-interpretativ și productiv-creativ. *Conținuturile EAE*

se constituie din opere de artă, materii științifice despre artă (receptare-creație) și materii pedagogice despre activitatea artistic-estetică a educaților (AAE). *Metodologiile EAE* reprezintă metode-procedee/tehnici-forme-mijloace specifice de cunoaștere și creație artistică. Scopul și obiectivele (teleologia), conținuturile și metodologiile EAE se întemeiază (sînt deduse) pe un sistem de *principii*.

Principiile EAE. Educația artistic-estetică s-a autoidentificat ca domeniu distinct al teoriei și practicii educaționale abia în momentul în care și-a definit propriile principii.

Definirea principiilor educației, ca act de gîndire, se produce în ambele forme ale acesteia: determinativă și reflexivă. Conform lui M. Florian, *principiile* (=legitătîile), sînt identificate cu forma de manifestare a cauzalității, „componentă esențială a determinismului”; *legitatea* constînd „din generalitatea unei relații de fapt” [12, p. 22]. Deoarece actul educațional este creat de activitatea subiecților educației, determinismul principiilor educaționale este marcat de un caracter specific: în raport cu gîndirea determinativă, principiile educației nu sînt legi, ci doar *cerințe* [Ibid., p. 29]; cercetate din punctul de vedere al gîndirii reflexive, recunoscută – în special pentru literatură și artă – drept univers uman interferent existenței fizice (cercetată de gîndirea determinativă), principiile educației sînt *legitătîi*. Însă acestea nu trebuie identificate cu legitătîile gîndirii determinative, căci obiectul gîndirii determinative și obiectul gîndirii reflexive comportă deosebiri esențiale: în primul caz obiectul cunoașterii există *a priori*, în cazul al doilea obiectul cunoașterii *este creat* de însăși cunoașterea: gîndirea determinativă *își descoperă principiile* în obiectul cunoașterii; gîndirea reflexivă *își creează principiile* concomitent cu *crearea obiectului cunoașterii*.

Despre valoarea principiilor educației artistice în sistemul general de principii ale educației mărturisește o teză a lui A. Gulîga, care stipulează că „națiunea se identifică în creația artistică” [13, p. 244], iar un manifest semnat de 54 de scriitori francezi afirmă că „abia devenind națională literatura dobîndește o semnificație mai universală, un univers mai general uman” [Apud: J. Benda, 14, p. 210].

Fiind nu numai un domeniu de cea mai mare complexitate – căci are ca obiect de cunoaștere omul, EAE este marcată și de o specificitate deosebită, ea producîndu-se concomitent, atît la polul creației, cît și la cel al receptării, în ambele existențe ale omului: fizică și metafizică, reală și imaginară, concret-senzorială și suprasensibilă. De aici și principiile sale comportă sensuri definitorii nu doar tipului dat de educație dar și esenței ființei umane, principiile EAE regăsindu-se la congruența artei/literaturii și receptării/lecturii, definirea și formularea lor fiind rezultatul unei abordări complexe dinspre artă/literatură, filozofie, estetică, psihologie și pedagogie. De aici și demersul declarat explicit de către părinții școlii

științifice ai EAE este în complementarea didacticii clasice, întemeiată exclusiv pe principiile cunoașterii științifice, cu principii ale cunoașterii și educației artistic-estetice [9], teză dezvoltată și demonstrată apoi în teoria ELA pe conceptul de interacțiune a principiilor cunoașterii empirice, mitic-religioase, științifice și artistic-estetice: interacțiunea gândirii determinative și a celei reflexive, prioritate avînd gîndirea reflexivă, și delimitarea cu necesitate a subiectivului de obiectiv; valoarea explicativ-proiectivă a principiilor educației; caracterul universal al principiilor educației, manifest în capacitatea acestora de a reglementa toate domeniile educației: epistemologică, teleologică, conținutală, metodologică; clasificarea principiilor educației în funcție de sfera cunoașterii din care sînt deduse și sfera de aplicație pentru care sînt propuse [Cf.: 11].

Domeniile angajate de epistemologia EAE sugerează repere pentru un sistem de principii ale acesteia – concepte, idei, legi, norme, cerințe, criterii, despre cum este posibil a înțelege/proiecta/realiza eficient educația artistic-estică a elevilor.

Filozofia educației revendică EAE întemeierea pe natura (=esența) creației artistice, desfășurată pe linia *creație – operă artistică*, și care se produce în baza unui sistem de *principii constitutive, regulative și de receptare artistică*. Acest nivel nu este prescriptiv, ci constatativ, adică oferă deschideri pentru înțelegerea esenței artei, a cunoașterii (creației/receptării) artistice, evidențiază caracterul reflexiv al acesteia, din care se deduc caracteristicile definitorii ale subiect-obiectului în artă și educația artistică. Conceptul cheie care se desprinde din filozofia artei demonstrează că opera de artă și receptarea ei se produc în sfera suprasensibilului, prin gîndirea reflexivă [Kant, 3]; că obiectul creat de gîndirea reflexivă este și un obiect produs de subiectul receptor/subiectul educat; în consecință, arta este educativă prin definiție, deoarece educatul este un subiect inclus cu immanentă necesitate în originea operei de artă, aceasta fiind, în expresia lui M. Heidegger, „locul unde survine adevărul”, unde are loc „deschiderea ființei către plinătatea-de-sine” [15].

Filozofia artei combate punctul de vedere conform căruia principiile generale ale educației pot fi deduse exclusiv din gîndirea determinativă, și pune în valoare un sistem propriu de principii formulate din interiorul gîndirii reflexive. Gîndirea determinativă în acest caz servește științelor educației cu funcție de instrumentare și se produce din interacțiunea gîndirii determinative cu cea reflexivă [vezi și: 16].

Forma artistică, afirmă filozofia artei, este semnificativă, de aceea limbajul poetic (=artistic) prezintă o formă specifică de comunicare, conform unor principii proprii.

A. Principiile teleologiei EAE: (1) *centrării EAE pe domeniul frumosului artistic*, dedus din lucrările lui I. Kant [3], W. von Humboldt [17], Hegel [18], T. Vianu

[19], M. Heidegger [15], C. Radu [20], A. Burov, B. Iusov, N. Kușaeu, E. Kviatkovski, V. Neverov, L. Peciko, E. Torșilova ș.a. [9, 10]; (2) *structurării obiectivelor EAE pe principiile artei, educației, comunicării artistice și culturale, psihologiei creației și a celei școlare*, sugerat de J. Dewey [21], N. Kușaeu, G. Kudina, Z. Novleanskaia, A. Melik-Pașaeu [10]; (3) *orientării EAE la autoeducația și autodefinirea personalității pe principiile artei*, sugerat de T. Vianu [19]; (4) *structurării demersului pentru receptorul virtual de artă pe coordonatele artistică, estetică, culturală, receptiv-comunicativă*, reprezentat de P. Cornea [22], M. Corti [23]; (5) *unității libertății și standardizării actelor EAE*, dedus din T. Vianu [19], C. Radu [20], P. Cornea [22], M. Corti [23]; (6) *antrenării în EAE a valorilor fundamentale ale humanitas-ului*, definit după Platon [4], Aristotel [5], T. Vianu [19], C. Noica [24], Al. Surdu [25] ș.a.

B. Principii de selectare și structurare a conținuturilor EAE.

Conținuturile pentru educația umanistă și artistică au constituit mereu obiectul unor discuții, deoarece, pe de o parte, literatura și arta națională și cea universală se îmbogățesc continuu cu noi opere, pe de alta, operele și fenomenele deja create sînt mereu supuse re-interpretării și re-evaluării, în virtutea principiului superizării artei, iar pe de a treia, datorită reconsiderării periodice a principiilor de formare a receptorului de literatură și artă în anii de școlaritate. În acest proces se implică activ și factorul auctorial, prezența în programele școlare asigurîndu-le autorilor o popularitate identificabilă cu numărul de elevi și profesori.

Către momentul apariției de sub tipar a primului model de curriculum de limba și literatura română [26] în domeniile aferente formării cititorului deja fusese elaborat un cadru suficient de idei, concepte, principii, paradigme, care au făcut posibilă definirea unui sistem de principii de selectare și structurare a conținuturilor ELA. Fiind în mare măsură reprezentative întregii EAE, le prezentăm în continuare generalizate pentru aceasta.

B1. Principii de selectare a operelor literare și artistice pentru EAE: (1) *adecvării la teleologia și metodologia EAE*; (2) *certitudinii în ceea ce privește valoarea artistică a operelor: valoarea națională și universală a operei și/sau creației autorului*; (3) *convergenței și coerenței în promovarea valorilor fundamentale ale humanitas-ului, valorilor naționale și în formarea axiologică a elevilor*; (4) *valorificării de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale (aplicare selectivă)*; (5) *adecvării la interesele literare și artistice ale elevilor și asigurării zonei proxime de dezvoltare artistic-estică*; (6) *diversității artistice (tematice, de gen și specie, stilistice etc.)*; (7) *instrumentării riguroase a activității de receptare artistică a elevilor*.

B2. Principii de structurare a conținuturilor EAE:

(1) *plinătății axiologice sau coerenței valorilor fundamentale* (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea), *specifice creației artistice* (estetice, morale, religioase, teoretice) și *a celor contextuale*; (2) *plinătății și coerenței sistemului de elemente ale limbajului poetic* (forma, structura, figurile de stil, versificația); (3) *convergenței/coerenței cu structura sistemului de activitate artistică a elevilor*; (4) *accesibilității sau adecvării structurii conținuturilor la structura actelor de receptare artistică a elevilor*; (5) *concentrismului și istorismului*; (6) *coerenței cu conținuturile educației lingvistice și umanistice* (istorice, geografice etc.); (7) *coerenței și continuității în cadrul sistemului național de învățământ* [Cf. 11].

Conținuturile EAE nu se standardizează; se standardizează însă principiile de selectare și structurare a acestora, care, împreună cu materiile de învățare, creează ample deschideri pentru stabilirea obiectului de cunoaștere în conformitate cu idealul, scopul, obiectivele și standardele educaționale, cu activitățile de învățare, cu metodologiile de predare-învățare-evaluare.

Conținuturile educației științifice însă sînt standardizate și la nivel de unități de conținut.

C. Principiile metodologiei EAE sînt răspunsuri epistemice la întrebarea cum este corect să se desfășoare procesul de EAE. Răspunsul general este că aceasta ar trebui să se întemeieze pe:

- *evidența naturii specifice obiectului abordat* (fenomenele/operele literare și artistice, arta ca sistem estetic), și anume: arta ca domeniu al gândirii reflexive, obiect creat prin cunoaștere, domeniu în care ființa își deschide esența; ca prezentare și reprezentare (*mimesis*-ul); unitatea adevăr reprezentat-adevăr creat; ca sistem de valori fundamentale; universalitatea, accesibilitatea, cosmicitatea, totalitatea, perenitatea, intenționalitatea, ficționalitatea, convenționalitatea, istoricitatea (spațiotemporalitatea), integralitatea, gradualitatea, sincrismul, utilitarismul, finalitate fără scop și finalitate subiectivă, caracterul ludic, polifuncționalismul, valoarea educativă, utilitarismul etc.; comunicabilitatea universală, simbolismul, caracterul semnificativ al formei, unitatea și unicitatea formei, caracterul metaforic, conotația, armonia, coerența, iconicitatea, caracterul miraculos al limbajului, expresivitatea, superizarea etc.[11];
- *valorificarea operelor de artă prin decodarea graduală a limbajului poetic*;
- *performarea principiilor receptării artistice*: dubla condiționare a receptării de semiotica textului/operei și de legile interpretării (unitatea semiotică-hermeneutică); libertatea/creativitatea receptării artistice; prioritatea receptorului: valorizarea subiectului receptor, dezvoltarea imagi-

nativă a operei, intersubiectivitatea; *catharsis*-ul; sensibilitatea, imaginația, contemplația, introversiunea, totalitatea receptării etc.; etapizarea sau gradualitatea receptării;

- *inter-/transdisciplinaritatea*, descendentă din universalitatea artei și educația interculturală;
- *receptarea ca instrument al EAE*;
- *adecvarea metodologiilor EAE la caracteristicile subiectului receptor* (particularitățile psihologice, de vîrstă, nivelul de dezvoltare a percepției, imaginației, gândirii artistice etc.), *la structura conștiinței artistice a acestuia*;
- *identificarea actelor de receptare cu actele de formare a cititorului*;
- *validarea socială a receptării*: avînd un mare grad de libertate în „negocierea de sensuri” (P. Cornea), receptarea nu poate ignora demersul social asupra operei;
- *valorizarea personalității subiectului mediator* (a profesorului) [Ibid.].

Conceptul de EAE include cu necesitate și un sistem de principii pentru reglementarea activității subiecților în domeniu.

Principii pentru activitatea artistic-estetică (AAE):

(1) *priorității subiectului receptor în raport cu obiectul abordat* (opera de artă) și *metodologiile aplicate*; (2) *gradualității și continuității subsistemelor de activitate, determinată de principiul gradualității în literatură și artă și de formarea/dezvoltarea graduală a structurilor psihice ale elevului* (percepția, imaginația, gândirea artistică); (3) *interacțiunii comprehensiunii și receptării*; (4) *structurării complexe a AAE pe coordonatele obiectivelor EAE, ale operei* (formă, structură, limbaj, mesaj), *receptării* (percepție, imaginație, gândire; stadii, tipuri, forme); (5) *corelării optime, pentru fiecare situație educațională proiectată, a AAE* (percepției, imaginației, gândirii; stadiilor, tipurilor, formelor); (6) *caracterului deschis al sistemului AAE la inserții profesionale creatoare*.

Reperetele epistemologice ale sistemului AAE sînt validate teoretic și de *principiile sistemelor elaborate*: *autonomiei componentelor, totalității componentelor, necesității și suficienței componentelor, izomorfismului, homomorfismului, caracterului genetic și prognostic*.

Principii ale evaluării rezultatelor școlare ale EAE.

Metodologia EAE reglementează nu numai predarea-învățarea, dar și *evaluarea* rezultatelor școlare. Evaluarea în domeniu se sprijină pe principiile prezentate mai sus, deoarece aceasta însoțește toate acțiunile de influență educativă, dar își formulează și principii specifice, precum: (1) *centrării evaluării pe obiective și finalități*: se evaluează nu răspunsurile educaților, lucrările și exercițiile realizate, ci competențele-trăsăturile caracteriale-comportamentele-apținuturile-viziunile lor; (2) *diferențierii criteriilor și metodelor de evaluare* în funcție de: timpul evaluării

(curentă, trimestrială, finală); scopul evaluării: continuă (formativă), cumulativă (sumativă); formele evaluării: orală /scrisă; conținuturile educaționale; (3) *diversificării axiologice a evaluării*; (4) *adecvării instrumentelor de evaluare la: obiective-finalități, vârsta și nivelul de dezvoltare artistic-estetică a educaților, la timpul, scopul și tipul evaluării, la conținuturile educaționale antrenate, la AAE ale educaților*; (5) *valorii implicit-explicit formative a evaluării*; (6) *totalității (plinătății) evaluării, congruență totalității receptării și formării*; (7) *caracterului predictiv al evaluării*; (8) *standardizării evaluării instituționalizate și creativității evaluării curente*.

În concluzie: Educația artistic-estetică este congenitală și definitorie ființei umane, se identifică cu cunoașterea artistic-estetică, s-a constituit stabil într-un domeniu/tip de educație și ca ramură a științelor educației, urmărind un scop și obiective specifice prin valorificarea unor conținuturi educaționale speciale, executată prin metodologii aferente în baza unui sistem propriu de principii. Ignorarea educației artistic-estetice provoacă degradarea ființei umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Besançon A. Imaginea interzisă. Istoria intelectuală a iconoclasmului de la Platon la Kandinsky. București: Humanitas, 1996.
2. Stoichiță V.I. Efectul Don Quijote. Repere pentru o hermeneutică a imaginarului european. București: Humanitas, 1995.
3. Kant I. Critica facultății de judecare. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.
4. Platon. Opere. Vol. V.: Republica. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1986; Phaidros. București: Humanitas, 1993; Banchetul. București: Humanitas, 1995.
5. Aristotel. Poetica. București: Editura Academiei Române, 1965.
6. История эстетической мысли. В 6-ти т. Т. 3 Европа и Америка. Конец XVIII- первая половина XIX века. Москва: Искусство, 1986.
7. Fundamenta pedagogiae. Vol I. București: EDP, 1972.
8. Convenția codului penal privind corupția // <http://www.greco.coe.int>; Educație împotriva corupției. Material metodologic pentru învățământul preuniversitar și superior. MEȘ al Republicii Lituania, 2006 (Versiunea în l. română – Asociația Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice România, 2007).
9. Теория эстетического воспитания. Сб. н. тр./ АПН СССР, НИИ общей педагогики. Москва, 1977; Теория и практика эстетического воспитания школьников. Сб.н. тр./ АПН СССР, НИИ художественного воспитания. Москва, 1978; Теория эстетического воспитания. Сб. н. тр./ АПН СССР, НИИ общей педагогики. Москва, 1978; Квятковский Е.В. Единство научно-методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников. În: *Советская педагогика*, 1979, № 9, с.42-50; Лихачев Б.Т., Квятковский Е.В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы: научно-теоретическая концепция исследования НИИ художественного воспитания АПН СССР. În: *Советская педагогика*, 1980, № 7, с. 27-37; Буров А.И., Квятковский Е.В. Проблемы эстетического развития личности школьника. М.: Педагогика, 1987; Проблемы эстетического развития личности школьника. Москва: Педагогика, 1987.
10. Квятковский Е.В., Гуревич А.М., Сараскина Л.И. О системе критериев литературно-художественной подготовленности школьников. În: *Советская педагогика*, 1978, № 10, с. 56-65; Совершенствование литературного развития школьника. Сб. н. тр. Москва: 1979; Квятковский Е.В. О путях повышения нравственно-эстетического влияния искусства слова на учащихся средней школы. În: *Советская педагогика*, 1981, № 2, с.16-22; Художественная литература в формировании всесторонне развитой личности школьника., Москва: Изд-во АПН СССР, 1985; Совершенствование преподавания литературы в школе. Москва: Просвещение, 1986.
11. Pâslaru V.I. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ch.: Museum, 2001 și București: Sigma, 2013 (ed.II); Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Ch., 2009; Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Ch.: ARC, 2004 ș.a.
12. Florian M. Metafizică și artă. Cluj-Napoca: Echinox, 1992.
13. Гулыга А. Принципы эстетики. Москва: Политиздат, 1987.
14. Benda J. Trădarea cărțurilor. București: Humanitas, 1993.
15. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Univers, 1982.
16. Bîrzea C. Artă și știința educației. București: EDP RA, 1995.
17. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985.
18. Hegel G. W.-F. Prelegeri de estetică. Vol. I. București: Editura Academiei Române, 1966.
19. Vianu T. Estetica. București: Minerva, 1968.
20. Radu C. Artă și convenție. București: Ed. Știin-

țifică și Enciclopedică, 1989.

21. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, RA, 1992.

22. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1992.

23. Corti M. Principiile comunicării literare. București: Univers, 1981.

24. Noica C. Cuvânt înainte. În: S. Lupasco. Logica dinamică a contradictoriului. București: Editura Politică, 1982.

25. Surdu Al. Pentamorfza artei. București: Editura Academiei Române, 1993.

26. Pâslaru Vl. (coord.), Crișan Al., Cerkez M. ș.a. Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997.



Marina MORARI

dr., conf. univ., Universitatea de Stat Alecu Russo
din Bălți

Reflexiunea artistică ca element al culturii muzicale a elevilor

Rezumat: Reflexiunea artistică vine să întregască experiența artistică. Analiza fenomenului din perspectiva filozofiei și psihologiei ne-a permis să definim reflexiunea artistică, să determinăm impactul acesteia în procesul de formare a culturii muzicale a elevilor. Necesitatea reflexiunii în procesul de educație artistică are la bază supoziția potrivit căreia studiul operelor de artă poate fi extins dincolo de cadrul educației estetice. Cultura muzicală, ca finalitate definitorie a educației

muzicale, se constituie din experiența muzicală și competența muzicală. În formarea culturii muzicale este necesară acumularea experienței de receptare a muzicii, interpretare muzicală și creație muzicală elementară. Prin reflexiunea artistică se creează sau re-creează conținutul artistic și se revizue/edifică propriul Eu. Acest tip de reflexiune operează cu lumea subiectivă, interioară a omului și se bazează pe toate funcțiile/sferele psihicului. Actul de reflexiune artistică reunește o succesiune de stări. Prin reflexiune elementele inconștiente devin conștiente și omul se identifică cultural.

Abstract: The artistic reflection comes to complement the artistic experience. The analysis of the phenomenon from the perspective of the psychology philosophy allowed us to define the artistic reflection, determine its impact in the formation process of the pupils' musical culture. The reflection necessity in the process of artistic education is grounded on supposition, according to which the study of the works of art may be extended outside the framework of the aesthetic education. Musical culture, as a major finality of musical education that constitutes of musical experience and musical competence. Musical culture, as a defining finality of the musical education, is constituted from the musical education and competence. While forming the musical culture, it is necessary to accumulate the experience of music reception, musical performance and music elementary creation. Through the artistic reflection, we create or re-create the artistic content, and we revise/build own Me. This type of reflection operates as the subjective, inner world of the person and it is based on all the functions/spheres of the psychic. The act of artistic reflection reunites a succession of states. Through reflection, the unconscious elements become conscious ones and the man culturally identifies himself.

Keywords: Artistic reflection, types of reflection, artistic act, musical education.

Prima fundamentare științifică a conceptului de reflexiune o găsim la John Locke, în a cărui opinie cunoștințele sînt rezultatul unei experiențe, care, la rîndul ei, se constituie din experiența senzitivă și reflexiune (numită *experiență interioară*) [8, p. 155]. Filozoful britanic considera că drept sursă pentru reflexiune pot servi trăirile omului, percepțiile, credințele etc. – „toate acțiunile mentale” [Idem]. După Immanuel Kant, reflexiunea (*reflexio*) este o stare a sufletului, iar concentrarea conștiinței devine mijloc și formă de cunoaștere [6, p. 250]. În viziunea lui Hegel, aceasta reprezintă o putere

dinamică prin care individul își dezvoltă propriul spirit, creează o lume, se descoperă pe sine, analizează creativ fenomene [5, p.146].

În literatura filozofică contemporană, termenul de *reflexiune* este definit ca formă a activității umane, orientată spre conștientizarea propriilor acțiuni, a propriei culturi – activitate de autocunoaștere în care se dezvoltă specificul lumii interioare/spirituale a omului. Într-o atare perspectivă, prin reflexiune omul se identifică cultural.

Astfel, *reflexiunea este o acțiune de gîndire pentru a conștientiza și cugeta propriile orientări, percepții,*

înțelegeri etc., prin ea realizându-se o aprofundare, o interiorizare a fenomenelor cunoscute. Fiecare *act de reflexiune* reprezintă un pas spre înțelegerea fenomenului studiat, descoperirea unor sensuri noi prin explicație și analiză.

Conform cercetărilor din domeniul psihologiei, realizate de către savanții B.G. Ananiev, P.P. Blonski, L.S. Vigotski, S.L. Rubinștein, I.M. Secenov etc., *reflexiunea* desemnează procesul de autocunoaștere, în care se dezvăluie natura psihologică și spirituală a omului. Într-un context mai larg, reflexiunea reprezintă *calitatea fundamentală a conștiinței*. Conceptul de reflexiune este utilizat/antrenat în fundamentarea psihologică a diverselor fapte, fenomene și procese: gândire (M. Bowen, J. Bruner), memorie (A.I. Laktionov, M.M. Mukanov), conștiință (A.M. Etkind, L.S. Vigotski, A.N. Leontiev), personalitate (L.S. Vigotski, L. N. Anțiferova), comunicare (A.A. Bodalev, K.E. Danilin).

Sintetizând cele prezentate, conceptul de *reflexiune* reprezintă *capacitatea fundamentală a conștiinței subiectului de a relaționa practic cu propria conștiință*. În această accepție, formele reflexiunii sînt: *contemplarea, cunoașterea, meditația* etc.

În opinia lui S.L. Rubinștein, reflexiunea determină însușirile productive și inovative ale gândirii, iar funcția primordială a reflexiunii este asigurarea atitudinilor conștiente a subiectului față de propria activitate. [11, p. 47-48].

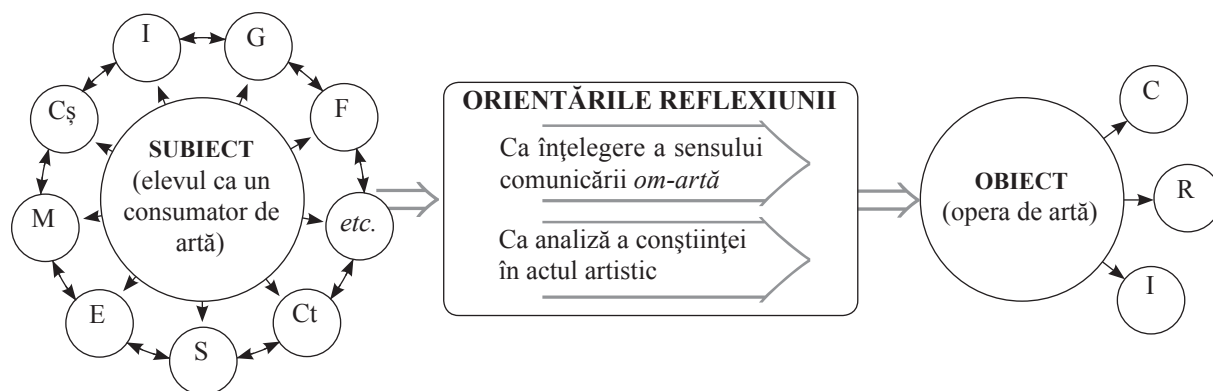
Dezvoltînd aspectul umanist al reflexiunii în psihologie, mai mulți savanți au determinat care sînt *tipurile* acesteia [13, pp. 11-26]: *reflexiunea intelectuală* – capacitatea subiectului de a deosebi, analiza și corela propriile acțiuni cu situația obiectuală; *reflexiunea personală*, care se manifestă în construirea unei imagini de sine noi în rezultatul comunicării cu alte persoane și activism în acțiuni; *reflexiunea comunicativă*, examinată drept o componentă esențială a comunicării dezvoltate și a percepției interpersonale ca însușire specifică a cunoașterii interumane; *reflexiunea cooperativă*, care exprimă

eliberarea subiectului din procesul unei activități și poziționarea exterioară față de activitatea propriu-zisă. În cercetările psihologilor, mecanismul reflexiunii are un rol mediator și cuprinde sfera obiectual-operațională a gândirii, sensurile personalizate atribuite fenomenului/faptului și presupune o concentrare a experienței cognitive acumulate din activitatea personală a psihicului.

Pe baza dezvoltărilor teoretice de mai sus, propunem o viziune de ansamblu a conceptului de *reflexiune*, în contextul *actului artistic*. Din punctul de vedere al filozofiei și psihologiei, interesul față de reflexiunea este foarte mare, însă aria studiilor este dominată de teoriile de orientare pozitivistă, în care aceasta este tratată doar raționalist, ca instrument al conștiinței, într-un cadru limitat al analiticului și raționalului. Abordarea respectivă, în contextul domeniului cultural-artistic, este anacronică. Cu rafinament deosebit este tratată reflexiunea de cercetătorii de orientare fenomenologică și psihanalitică. Multitudinea definițiilor existente dezvăluie unele subtilități ale acestui mecanism de imaginație și gândire. Cele mai vehiculate definiții pot fi reduse la următoarele patru formule: (1) reflexiunea ca și conștiința orientată asupra Eului; (2) reflexiunea ca fapt de conștiință în sine; (3) reflexiunea ca proces psihologic de reprezentare a propriului conținut; (4) reflexiunea ca reprezentare mentală. Dacă în primele două definiții reflexiunea practic se identifică cu autoconștiința, în ultimele două se percepe accentul, prin care poate fi lărgit hotarul fenomenului, deoarece valoarea reflexiunii constă anume în faptul că *reflexiunea artistică* este reflexiune asupra fenomenului lipsit de reflexiune, adică este non-reflexiv [7].

În Figura 1 sînt redate orientările reflexiunii artistice din perspectiva psihologiei. În actul reflexiunii artistice sînt antrenate diverse fapte, fenomene și procese psihice ale subiectului: gândirea (G), conștiința (Cș), imaginația (I), fantezia (F), memoria (M), experiența (E), sensibilitatea (S), comportamentul (Ct) etc. Obiectul reflexiunii – opera de artă – poate fi surprins în unul dintre actele de creație artistică (C), receptare (R) sau interpretare (I).

Figura 1. Orientările reflexiunii artistice din perspectivă psihologică



Actul reflexiunii, precum mecanismul revizuirii propriului Eu, face trimitere la ceva ireflexiv, adică irațional, inconștient (termen propus de Edmund Husserl). Puterea de nemăsurat a reflexiunii se ascunde tocmai în capacitatea de a mobiliza și actualiza sfera inconștientului. La debutul actului artistic se declanșează sesizarea unui evantai de semnificații a limbajului artistic, se perindă imagini, se decodifică fiecare simbol desprins din opera de artă. Astfel, se lansează procesul de gândire/cugetare într-o formă, în care nu se manifestă asaltul intelectual frontal. Prin mijlocirea reflexiunii se mobilizează mecanismul inconștientului, care confirmă transformarea activității conștientului, revalorizarea revendicărilor față de actul reflexiv.

Esența conceptului educației artistic-estetice, conform lui Vl. Pâslaru, este formarea/dezvoltarea unui elev care simte și înțelege opera de artă ca pe un spațiu spiritual în interiorul căruia are loc devenirea continuă a propriei ființe prin *reflexie* și *autoreflexie*, iar imaginea artistică a operei de artă poate fi cunoscută prin *creare* și *autorefecție* [3, p. 21]. În calitate de *produs* educația artistică poate marca rezultatul (finalitatea) activității de formare – cultura muzicală; iar în calitate de *proces* – calea personalității în umanizarea, formarea/dezvoltarea continuă spre o cultură muzicală. Conceptul de *cultură muzicală* reprezintă ansamblul valorilor spirituale (ideal, obiective, necesități, interese etc.), provenite din multiplele forme de cunoaștere și activitate muzicală: creație, interpretare, receptare, reflexie [2]. În structura culturii muzicale experiența muzicală și competențele muzicale constituie două componente, dintre care prima este fundamentală/esențială. Facultățile de *a auzi*, *a asculta*, *a trăi*, *a percepe* muzica sunt condiții preliminare pentru formarea atitudinilor. Experiența reflexiunii pune în valoare autonomia personală a elevului prin descoperirea spiritualității în mesajul sonor, prin crearea și stimularea nevoilor pentru valori culturale. Astfel, **rezultatul reflexiunii artistice** este crearea sau re-crearea inspirată a conținutului artistic. Acest tip de reflexiune operează cu lumea subiectivă, interioară a omului și se bazează pe toate funcțiile/sferele psihicului, permițând să sesizăm în mecanismul reflexiunii stimularea gândirii.

Reflexiunea se manifestă ca gândire plastică, imagistic-obiectuală, care asociază fiecare pas, cu sesizarea tonului general al întregului artistic, cu ideea conceptuală de ansamblu. Prin însăși natura sa, acest mecanism – ca element al procesului euristic – nu poate fi redus la un calcul, la eforturile raționale de selectare a evenimentelor și structurarea pozițională a imaginii, cu un fel de „spirit matematic” și rezultate previzibile [7, p. 2]. „Actul reflexiunii este o experiență specifică trăită, un tip special de act, în care fluxul de experiențe trăite, împreună cu diversitatea

evenimentelor sale – *momente-trăiri, momente-intenții*, pot fi capturate și analizate cu dovezi” [9, p.73]. În procesul reflexiunii noi conștientizăm insuficiența potențialului conștiinței și dependența de elementele non-reflexive (care nu pot fi cunoscute doar prin conștiință). Actul de reflexiune artistică reunește o succesiune de stări. Perceperea și atribuirea sensului fiecărui impuls se mișcă pe traseul de la senzație la raționament abstract. Prin reflexiune elementele inconștiente devin conștiente.

În literatura de specialitate nu găsim referințe științifice privind mecanismul reflexiunii artistice a receptorului de artă. Potrivit cercetătorului V. M. Petrov [10, p.324], procesele psihice care îl mobilizează pe artist (compozitor/pictor/scriitor) sînt identice cu cele parcurse de „beneficiarul” de artă în actul de receptare, deoarece conștientizarea naturii procesului de creație de către autor, presupune totodată conștientizarea mecanismului acțiunii operei de artă asupra receptorului. Presupunem că *modelul reflexiunii artistice* poate fi identificat și din surse epistolare, memorii etc. Din scrisorile pictorului Vincent van Gogh către fratele său Teo [4, p. 136], identificăm *factorii care stimulează dinamica procesului reflexiunii* creației: contactul naiv și spontan al artistului cu lumea și, concomitent; existența unei idei intenționale, implicate în câmpul percepției sensibile a lumii. Artistul vede ceea ce văd toți oamenii, însă își focusează atenția doar asupra „pragurilor sensurilor existenței” [Ibid., p. 239]. Din această constatare, putem deduce că în procesul reflexiunii artistice receptorul se bazează pe gradul de **dezvoltare a propriei viziuni artistice și de experiență artistică**, operînd cu acele funcțiuni psihice care îi permit să sesizeze aceste „praguri ale sensurilor existenței” în raport cu propriile valori spirituale.

Datorită reflexiunii artistice, receptorul de artă se descoperă pe sine și poate să-și aprecieze atitudinile personale de pe pozițiile observatorului străin. În reflexiunea artistică nu se face ruptura cu realitatea, deoarece realitatea artistică nu este externă, ci profund interioară (spirituală). Prin reflexiune se realizează comuniunea senzitivă și cognitivă dintre creator și receptorul operei de artă, ceea ce Paul Cézanne [12, p. 144] numește „gîndirea într-o lume, percepția într-o lume”. Cu alte cuvinte, în cadrul reflexiunii artistice are loc identificarea subiectului cu obiectul artistic supus reflexiunii. Aici se ascunde specificul reflexiunii artistice: însușirile operei de artă, cum subliniază Theodor Adorno „reprezintă argumente de excepție împotriva divizării simțurilor și rațiunii” [1, p. 253].

Mecanismul reflexiunii creației se constituie din două faze: reflexiunea care însoțește procesul de conceptualizare a operei de artă și reflexiunea care se manifestă nemijlocit în procesul producerii creației.

Reflexiunea receptorului de artă poate exista în procesul actului de receptare și după producerea acestuia, în baza datelor psihicului și spiritului, conservate în memorie și simțire. Putem deosebi fazele: *reflexiunea in actu*, care se desfășoară în cadrul actului artistic, și *reflexiunea post actum* – după ce a avut loc actul artistic, ca fază intermediară pînă la desfășurarea următorului act.

Reflexiunea artistică asupra unei creații muzicale este o acțiune de gândire/cugetare asupra a tot ce poate oferi opera compozitorului – expresie, imagine, limbaj, gen, formă etc. Prin reflexiune gândim „gîndirea prin sunete”. În timpul reflexiunii artistice ne raportăm la ceea ce are valoare pentru noi, ne bazăm pe cunoștințe și experiența auditivă acumulată, atribuim sens și valoare operei de artă, căutăm argumente pentru a contura propria atitudine față de fenomenul artistic concret. Reflexiunea artistică denotă gradul de dezvoltare a culturii muzicale a elevului și intensitatea relației *om-muzică*. Însușirile acesteia sînt: profunzimea cugetărilor, explicitatea, caracterul reproductiv sau creativ al ideilor/imaginilor, gradul de generalizare etc. Similar actului de cunoaștere artistică, reflexiunea artistică se bazează pe contactul cu fenomenul artistic. Lipsa contactului cu muzica (populară/religioasă/academică/de divertisment) diminuează valoarea culturii muzicale a elevilor.

CONCLUZII

Reflexiunea artistică include atît aspectul teoretic, cît și cel practic (experiențial), spre deosebire de alte domenii ale activității umane. Caracteristicile reflexiunii sînt: retrospectia, ceea ce înseamnă că prin gîndire putem reveni la experiența anterioară; obiectul reflexiunii poate fi actul și conținutul actului; reflexiunea este opusă procesului de creație și activităților practice; produce subiectivitate; se desfășoară la distanță în raport cu obiectul supus analizei. Reflexiunea are nevoie de comunicare, prin care se manifestă esența ei: atitudinea față de sine ca atitudine față de altcinev și atitudinea față de sine ca atitudine a altcuiva față de tine. Este cu mult mai greu să formezi conștiința reflexivă decît să conștientizezi modelul comportamental necesar. O astfel de aptitudine nu poate fi învățată, ea nu există de-a gata, ci se formează într-un proces trăit nemijlocit.

Prin activitatea de reflexiune artistică elevul poate să se cunoască pe sine însuși, să descopere valori, să își formeze viziune etc. În consecință, întrucît cunoașterea artistică presupune o sinteză a individualului și generalu-

lui prin imagine artistică, reflexiunea artistică reprezintă o cugetare asupra operei de artă și a propriei gîndiri în raport cu *Eul*. Prin reflexiune opera poate deveni valoare a *Eului*, deoarece reflexiunea artistică ofera posibilitatea de a ne identifica cultural; prin ea pot fi deschise noi orizonturi în cunoașterea artei, în cunoașterea vieții, în cunoașterea de sine.

Reflexiunea este un mecanism de autoreglare a cunoașterii și experienței artistice, iar creațiile artistice – veritabil mijloc de educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Адорно Т. Фантазия и рефлексия.//Адорно Т. Эстетическая теория. Москва: Республика, 2001.
2. Morari M. Conceptul de cultură muzicală în context curricular. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (25), 2004, pag. 25-28.
3. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.
4. Ван Гог В. Письма. Ленинград-Москва: Искусство, 1966.
5. Гегель Г. Лекции по истории философии. Книга 1. СПб.: Наука, 1994.
6. Кант И. Критика способности суждения.// Соч., в 8-ми т. Т. 5. Москва: Чоро, 1994.
7. Кривцун О.А. Феномен рефлексии в художественном творчестве.//În: *Человек*, 2005, №3, №4.
8. Локк Дж. Опыт человеческого разумения. Сочинения: В 3-х т. Т. 1/Под ред. И. С. Нарского. Москва: Мысль, 1985.
9. Молчанов В.И. Исследования по феноменологии сознания. Москва: Территория будущего, 2007.
10. Петров В.М. Рефлексия в истории художественной культуры. Ее роль и перспективы развития//Исследования проблем психологии творчества. Москва: Наука, 1983. р. 313-325.
11. Рефлексия в науке и обучении: сборник научных трудов.//Под ред. И.С.Ладенко. Новосибирск, 1984.
12. Сезан П. Переписка. Воспоминания современников. Москва: Искусство, 1972.
13. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Методологический анализ проблемы продуктивности мышления и его формирование в личностно-рефлексивном диалоге.//Психология рефлексии. Бийск: БГПИ, 1995. р. 19-42.



Irina GÎNCU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Dimensiunea valorică a competenței profesionale

Rezumat: În articol este abordat atât conceptul de competență, cât și caracteristicile competenței profesionale. Competența este cercetată din diverse perspective: perspectiva behavioristă; perspectiva generică, care explică diversificarea variațiilor performanței; perspectiva cognitivă, care redă competența profesională ca o capacitate de acțiune flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice.

În structura competenței, atitudinii îi revine rolul determinant, fapt datorat încărcăturii valorice a elementului respectiv. În acest context, competența este folosită într-o manieră in-

tegratoare și acționează cu eficiență doar dacă este întemeiată pe valori. Ideea suportului valoric al competenței profesionale este esențială în formarea profesională actuală, care va face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea importanței de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

Abstract: The article deals with the conceptualization of competence concept and studies the features of the professional competence. The concept of competence is studied from different perspectives: behaviourist perspective; the generic perspective which studies the characteristics of the best performers; and the cognitive dimension which express idea that the professional competence is capacity to act as a flexible and adaptable to different contexts and problematic situations.

The author supports the idea that the attitude plays the main role in achieving performance in the context of competency-based education. The idea that professional behavior integrates personality traits, including character features and motivation, is essential for the author. The article also considers the fact that professional competence is more effective when is based on values. This fact is considered very important when it comes to the question of students' moral profile.

Keywords: Competence, professional competence, professional development, attitude, competence structure, value.

Pentru prima dată conceptul de *competență* a fost folosit de Platon. Rădăcina cuvântului, în limba greacă veche, este *ikano*, un derivativ al lui *iknoumai*, ceea ce înseamnă *a sosi*, *a ajunge*. Concomitent, exista și un echivalent al cuvântului *competență* – *ikanótis* (calitatea de a fi *ikanos* (capabil); a avea abilitatea de a obține succes/rezultat; înzestrare sau aptitudine). Remarcăm faptul că *epangelmatikes ikanotita* însemna capabilitatea sau competența profesională/vocațională. În limba latină regăsim conceptul de *competens*, cu sensul de a fi în stare sau a fi autorizat de lege, derivativul *competentia* fiind perceput drept capabilitate sau permisiune.

În secolul al XVI-lea conceptul de *competență* este recunoscut în mai multe țări europene. Circulația atât de timpurie a acestuia dovedește că *a fi* sau *a tinde a fi competent* constituie o aspirație cu o istorie de secole. Totuși, folosirea instituționalizată a conceptului în formarea profesională este un fenomen recent al societății moderne și postmoderne. În ultimul deceniu, acesta este studiat foarte mult și din diverse perspective, în rezultat fiind precizată și definiția sa, inclusiv grație lansării în actualitatea pedagogică și socioeconomică a necesității de asigurare a funcționalității cunoștințelor.

După cum demonstrează cercetările, *perspectiva behavioristă* pune accentul pe importanța observării unei modalități de executare reușită a sarcinilor în comparație

cu alți performeri puși în aceleași condiții. Această abordare a fost promovată de D. McClelland, în anul 1973, care a optat mai mult pentru conceptul de *competență* decât pentru cel de *intelență*. Caracteristicile esențiale ale perspectivei behavioriste sînt *demonstrarea*, *observarea* și *evaluarea comportamentului*. Marele avantaj al teoriei lui D. McClelland a venit tocmai din abordarea optimistă: *competențele pot fi identificate și dezvoltate* – învățăm și, prin experiență și aplicare, dobîndim abilități; ne formăm atitudini, pentru a atinge rezultatele dorite.

Analizînd *perspectiva generică* a competenței, constatăm că această direcție tinde mai mult spre **identificarea** abilităților comune, care ar explica diversificarea variațiilor performanței, sau spre **cartografierea** competențelor necesare pentru **diverse poziții** prin observarea **comportamentelor performerilor de top pe pozițiile respective**. Aceeași situație o atestăm și în cazul celor mai efectivi performeri, al analizei statistice a datelor pentru elucidarea caracteristicilor generice ale celor mai performanți, competențele stabilite în acest mod fiind aplicabile pentru mai multe domenii sau arii profesionale. Această abordare ne permite să identificăm două trăsături importante: posibilitatea de a trata competențele generice din mai multe perspective și faptul că aceste competențe sînt „sensibile” la schimbările condițiilor de muncă de pe teren. Astfel, din acest punct de vedere, competența este

un fel de elaborare sau structurare a performanței potrivite unei situații concrete.

Abordarea cognitivă a competenței presupune implicarea tuturor resurselor mentale ale individului, necesare pentru a stăpîni o situație, a dobîndi cunoștințe și performanțe, care sînt deseori asociate cu abilitățile intelectuale. În această ordine de idei, teoriile cognitive clasice includ modele psihometrice de inteligență, modele de prelucrare a informației și teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget. O interpretare mai îngustă a acestei abordări se axează pe competențe cognitive speciale, care se referă la un set de *competențe cognitive necesare* pentru a avea rezultate bune într-un domeniu.

Urmărind evoluția conceptului de competență, putem constata că acesta este *polisemantic*, avînd înțelesuri care variază în funcție de domeniul și de contextul în care este folosit. În sens juridic și social, competența înseamnă dreptul unei persoane sau al unei organizații de a lua decizii în anumite domenii, în acest sens competența fiind mai apropiată de *responsabilitate*. Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate.

Competenței i-au fost atribuite diverse accepțiuni:

1. **capacitate:** „capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: *a ști, a ști să faci și a ști să fii*, presupunînd o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate [6, p. 14];
2. **comportamente:** „ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive, psihomotorice), care permit individului să exerseze în mod eficace o activitate considerată, în general, complexă” [2, p. 27];
3. **obiective terminale de integrare**, în care se înglobează, finalmente, cele trei domenii ale instruirii. J.-M. De Kitele asociază competențele cu domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor. Pentru acest autor, „un obiectiv terminal de integrare descrie o competență sau un ansamblu de competențe care se exercită într-o situație concretă, cuprinzînd informații esențiale și secundare, care necesită integrarea (și nu transpunerea) tuturor capacităților anterioare, considerate ca fundamentale și minimale, și care dezvoltă „știința de a fi” și „de a deveni” orientate spre finalitățile alese de sistemul educativ” [4, p. 24];
4. **integralitate de cunoștințe, capacități (în sens îngust) și atitudini**, definiție pe care o prezentăm în formula lui X. Roegiers: „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea unui rol, a

unei funcții sau a unei activități” [10 p. 19], cea mai simplă și laconică definiție a competenței, care a cucerit necondiționat și spațiul educațional al Republica Moldova.

Analiza realizată arată că sensurile termenului de *competență* s-au diversificat, uneori s-au schimbat, iar altele s-au suprapus cu semnificațiile unor termeni din aceeași zonă de referință: performanțe, cunoștințe, capacități, abilități, rezultate ale învățării.

O abordare alternativă a conceptului vizat poate fi reamarcată pe terenul anglo-saxon, unde termenii *competence* (pl. *competences*) și *competency* (pl. *competencies*) se suprapun, stîrnind situații confuze. Mulți cercetători – Winterton, D. McClelland, Thorston, Schippmann, Lustri, G. Le Boterf etc. – au scris despre *competence* și/sau *competency* folosind în aceeași lucrare unul sau ambii termeni, considerînd că au aceeași semnificație, moment ce a provocat numeroase discuții și dezbateri. Astfel, pentru D. McClelland, *competencies* sînt caracteristici personale care duc spre performanță; *competency* este o caracteristică colectivă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, a comportamentului care se raportează la performanță (Thornton); capacitate individuală de a prelua o inițiativă, de a face mai mult decît se cere, de a ține sub control situații neașteptate și de a fi responsabil de decizii (Lustri); un set de comportamente cu o dimensiune relevantă pentru o poziție care necesită performanță (Woodruffe); pentru Le Boterf aceasta este o acțiune care rezultă din: *resurse personale* – cunoștințe, abilități, experiențe, emoții, capacități, aptitudini, factori de mediu [12]. Pe de altă parte, *competences* sînt deseori descrise drept standarde ale unei profesii spre care un individ trebuie să tindă pentru a realiza activitățile cerute, ele sînt percepute ca cerințe la locul de muncă, un fel de competențe generice [Idem]. Acest tip de abordare este specific pentru SUA și Marea Britanie. Astfel, în SUA este mai mult utilizat conceptul de *competency*, prin care se presupun capacități, inputuri în stil behaviorist sau caracteristici ale unei persoane. Englezii, la rîndul lor, folosesc termenul de *competence* pentru a desemna capacitatea de a acționa în conformitate cu standardele de performanță, care sînt niște puncte de plecare sau outputuri. În Germania, prin *competence* se înțelege o calitate internă a individului, care implică cunoștințe și abilități, aplicată într-o situație ocupațională.

Cercetătorul Finn face o distincție între *input*, *process* și *output*. Competențele *input* se referă la cunoaștere și înțelegere, capacitățile și abilitățile pe care un individ le posedă înainte de a-și forma o competență. Competențele *process* au de-a face cu dimensiuni comportamentale conștiente sau inconștiente ale capacității individului de a acționa, iar competențele *output* sînt capacitățile de realizare a diverselor activități la nivelul de performanță necesar în contextul ariei profesionale [16, p. 47]. Din

perspectiva celor relatate, putem concluziona că *modelul competence* reprezintă următoarele: accent pe cerințele ocupației; perspectivă sociologică; o abordare reducționistă; *modelul competency* presupune: accent pe ceea ce persoana realizează în ocupația respectivă; focalizare psihologică; abordare integratoare. Considerăm această delimitare importantă, deoarece cercetătorii pot valorifica greșit și incoerent semnificația conceptelor date.

Definirea și precizarea competențelor în contextul învățământului superior este un demers care reclamă o cunoaștere foarte bună atât a domeniului de formare profesională, cât și a specificului psihopedagogic al conceptului de competență profesională.

Sintagma *competență profesională* corespunde unor acțiuni complexe axate pe mobilizarea și utilizarea eficace a unei game variate de resurse. Competența profesională nu este un algoritm memorizat și practicat în mai multe reprize, ci o capacitate de acțiune mult mai flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice. Acest concept este foarte apropiat de cel de potențial, prin care se subînțelege capacitatea potențială a individului în relație cu o anumită situație-problemă, capacitatea de a integra cunoștințe și abilități.

Referindu-se la competențele profesionale, Le Boterf [8, pp. 15-18] consideră că evoluțiile contextelor și a organizațiilor de muncă, dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, precum și avansul cercetărilor asupra proceselor învățării și funcționării cognitive conduc la un concept de competență: 1) care nu se limitează la *deprinderi punctuale*, ci ia în calcul capacitatea de a gestiona situații profesionale din ce în ce mai complexe; 2) care *răspunde la întrebarea: Ce înseamnă a acționa cu competență?* A acționa cu competență nu constă doar în a dispune de „resurse” (cunoștințe, deprinderi, cultură, calități profesionale, resurse psihologice etc.), ci și de știința de a le combina și a le mobiliza în situații lucrative. Poți fi „savant”, dar nu și competent; 3) care *să facă diferența între „a reuși” și „a înțelege”*. A fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a reuși într-o activitate, ci și a fi capabil de a înțelege de ce și cum ai reușit (sau ai eșuat); 4) care să ia în calcul că a fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a acționa într-un singur context, ci și de a fi capabil de a *transfera sau de a transpune competența în alte contexte*.

Asemenea conceptului de *competență*, sintagma *competența profesională* nu are o definiție unanim acceptată, dar și aceasta este percepută drept „capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [6, p. 28].

După cum se poate observa, cercetătorii identifică competența profesională cu capacitatea. Sintetizând mai multe definiții date competenței, J. Aubret și P.

Gilbert desprind patru trăsături comune ale noțiunii de competență profesională [Apud 11, p. 17]: *referința la sarcini*, la activități umane sau la probleme de rezolvat în circumstanțe identificabile; este vorba, cel mai frecvent, despre activități profesionale; *eficacitatea așteptată* de la persoane sau de la grupuri atunci când aceste sarcini, activități sau probleme sînt de executat sau de rezolvat; *caracterul structurat* al proceselor de mobilizare a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor comportamentale care asigură eficacitatea; *posibilitatea de a se face predicții* asupra acestei eficacități.

În consens cu cele expuse, menționăm că a fi competent într-o ocupație presupune: a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice variate; a folosi deprinderi specifice; a analiza și a lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a colabora cu alți membri ai echipei; a comunica eficient; a se adapta la mediul de muncă specific, a face față situațiilor neprevăzute. Prin urmare, competența desemnează o realitate complexă, multifactorială și multidimensională.

Analizînd competența, F. Voiculescu delimitează două substructuri interdependente:

- *structura internă*, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuiesc competența privită ca potențialitate sau ca disponibilitate a individului sau a grupului de a acționa independent;
- *structura externă sau contextuală*, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuiesc cadrul real în care se manifestă competența, în care se desfășoară acțiunea competentă [11, p.18].

Cercetătorii D. Potolea și S. Toma identifică următoarele elemente externe care definesc o competență: sarcina sau situația, care este solidară cu cîmpul problematic al domeniului respectiv; standardele de performanță, care presupun realizarea unei sarcini la un anumit nivel; cunoștințele care asigură baza teoretică a competenței [17, p. 49].

Sintetizînd, competența este folosită într-o manieră integratoare, ca expresie a abilităților unei persoane de a combina în mod autonom, într-un anumit context, diferite capacități de cunoaștere și deprinderi, ceea ce evidențiază o idee majoră – *competența ca ansamblu integrator*. Pornind de la caracterul integrator al competenței, putem afirma că aceasta constituie un proiect, o *finalitate* observabilă doar în timpul activității, o *finalitate fără sfîrșit*. Înscriindu-se într-un continuum de la simplu la complex, competența se ridică la un nivel susținut de generalitate și este percepută ca un orizont de lucru fără sfîrșit.

Dacă e să revenim la structură, menționăm acordul, aproape unanim, al cercetătorilor: competența este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde trei elemente: **cunoștințe, abilități și atitudini**. Din definițiile prezentate anterior, se pare că abilitățile au cea mai puternică legătură cu competențele, deoarece ambele sînt atribuite direct acțiunii și performanței. Totuși, și cunoștințele

sînt implicate în acest sistem integrativ, deși accentul a fost transferat de pe *a avea cunoștințe* pe *a fi în stare de a le aplica*.

În opinia cercetătorilor Mulder, Kupper și V.W. Palthe, competența se egalează cu totalitatea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [16, p. 51]. Bontius, Den Boogert & Huisman accentuează aplicarea integrată a cunoștințelor și abilităților și rolul separat al atitudinilor în atingerea performanței, afirmînd că suma părților este mai mare și mai importantă decît componentele sale luate aparte [Idem].

Un aspect esențial al competenței este capacitatea individului de a monitoriza și a direcționa aplicarea cunoștințelor și abilităților, iar întrebarea *Ce se află cu adevărat la baza unei performanțe?* presupune mai mult decît suma componentelor din modelul clasic. Alți factori sînt personalitatea individului, motivația și contextul.

În încercarea de a explica competența și variabilele cu impact asupra performanței sau randamentului, întrebarea *Oare factorii de personalitate trebuie să devină parte structurală a competenței?* a stîrnit discuții. Astfel, D. Potolea și S. Toma scot în evidență ideea că factorii personalității, de rînd cu alte variabile, au impact asupra randamentului; că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate, în timp ce alte competențe revendică alte trăsături.

H. A. Rosencratz și B. J. Biddler concretizează că variabilele care pun în evidență competența profesională sînt motivele, cunoștințele, trăirile afective, experiența, trăsăturile de personalitate, capacitatea de relaționare [15, p. 3]. Această definiție poate fi înțeleasă ca o sinteză, o combinație specifică și integrativă de capacități, cunoștințe, aptitudini și atitudini. Pe de altă parte, cercetătoarea F. Voiculescu optează pentru menținerea elementului *atitudini* în structura competenței, nu pentru înlocuirea acestuia cu caracteristicile de personalitate.

Potrivit celor mai multe abordări, atitudinile sînt structuri sintetice de personalitate care înglobează procese cognitive, afective, volitive și comportamentale, orientate *axiologic*, configurînd *profilul caracterial* al personalității.

În opinia noastră, dacă vorbim despre structura competenței, *atitudinii îi revine rolul determinant* [6, p. 28], ținîndu-se cont de încărcătura valorică a acestui element. Analizată în ansamblul ei, *atitudinea* este:

- 1) o construcție psihică și complexă internă care cuprinde diverse elemente – intelectuale, afective, volitive. În această privință, atitudinile sînt superioare cunoștințelor, care reprezintă o asimilare de informații;
- 2) o modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieții sociale, devenind rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea, este un răspuns la stimulii

sociali;

- 3) expresia personalității în ansamblu este integrală, deoarece întotdeauna vizează personalitatea;
- 4) un fapt al conștiinței, dar și o reacție comportamentală, tendința și impulsul spre acțiune;
- 5) o predispoziție a individului care, spre deosebire de *cunoștințe* și *abilități*, se exprimă printr-o evaluare favorabilă sau nefavorabilă și se concentrează pe stări emoționale, cogniție sau dispoziție comportamentală;
- 6) o modalitate de raportare relativ stabilă, iar dinamica schimbărilor atitudinilor se înscrie într-o anumită continuitate a evoluției personalității, pe fondul unei identități caracteriale persistente, care nu se modifică.

Astfel, nu mai încapă nici o îndoială, *atitudinea* este acea stare de pregătire în care se află un individ pentru a da un răspuns observabil și evaluabil; este cheia rezultatului dorit, care orientează, motivează și potențează performanța. Pe de altă parte, întrucît atitudinea este o structură psihică internă, deducem imposibilitatea observării și măsurării directe a atitudinilor, fapt menționat de Spencer & Spencer, care consideră că abilitățile și cunoștințele sînt vizibile, măsurabile și deci pot fi ușor predate și asimilate. Autorii au propus așa-numitul model *aisberg*: cunoștințele și abilitățile sînt la suprafață (deasupra apei) și pot fi măsurate, iar atitudinile – la nivelul de jos al icebergului și rămîn neobservabile [16, p. 49].

Un alt aspect pe care îl considerăm important în contextul atitudine-competență este *intensitatea atitudinii* – caracteristică ce implică trăirea subiectivă, care este direct proporțională cu gradul de polarizare. Pragul minim al intensității unei atitudini este cel necesar pentru orientarea, declanșarea și susținerea comportamentelor specifice. Distingem atitudini *temporare*, *întîmplătoare*, *nestatornice* și atitudini *stabile* și *bine înrădăcinate*, pe care V. N. Measiscev le numește *atitudini dominante* [1, p. 90]. Cu referire la acest aspect, constatăm o problemă de natură psihopedagogică: De ce lipsește corelația așteptată dintre atitudine și comportament, adică de ce uneori nu putem ajunge la modelul de comportament spre care ne orientăm prin formarea competențelor?

Analiza literaturii de specialitate [3, 5, 6, 13, 14] ne-a oferit posibilitatea să identificăm cîțiva dintre parametrii atitudinali care intervin în realizarea unui anumit comportament: intensitatea unei atitudini depinde de cît de importantă este această atitudine în sistemul atitudinal al personalității, de calitatea și cantitatea informației pe care se bazează, de experiența personală prin care se însușește; atitudinile bazate pe informații mai sărace devin nestatornice, iar predicția comportamentului – mai slabă; atitudinea depinde de influența excesivă a normelor de grup în care se află individul; numai atitudinile solicitate în mod frecvent de situație ajung să se stabilizeze prin a

constitui o reprezentare cognitivă la care individul poate accede nemijlocit; nu orice raportare la diferite laturi ale vieții produce o atitudine, „ci doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de o funcție interpretativă, generalizată, justificativă, valorizatoare, stabilă, proprie subiectului și întemeiată pe convingerile lui puternice” [13, p. 289]. Prin urmare, omul este o ființă care se raportează *atitudinal* la lumea din jurul său, avînd un sistem de ghidare a acțiunilor individuale și sociale.

În contextul celor relatate, ar trebui să ne întrebăm ce se întîmplă în urma interacțiunii atitudinilor, deoarece, evident, lucrurile nu se termină aici. Cu siguranță, atitudinile nu se manifestă în comportament în sine, ci în funcție de *valoarea lor morală*. Atunci cînd intră în contact cu legile societății, *atitudinile interiorizate, stabile și valorizatoare* devin **valori**. Totalitatea mobilurilor individuale interiorizate de către subiect constituie, de fapt, o valorizare, o cristalizare a spațiului axiologic. Astfel, atitudinile sînt *ghidate de valori*, iar sistemul atitudinal reprezintă o structurare subiectivă a sistemului de valori împărtășite și promovate de o persoană. Valorile se asimilează prin experiență, prin relație cu mediul, prin educație, în funcție de sistemul de valori al societății, dar, constituite ca factori atitudinali, acestea *acționează din interior spre exterior*.

Nu mai încape nici o îndoială că, în *structura competenței, atitudinii îi revine rolul principal în relaționarea cu realitățile exterioare și anume atitudinile se transpun în configurarea orientării axiologice a individului*.

După cum am menționat anterior, competența profesională nu constituie un ansamblu de acțiuni similare care pot fi reproduse în orice context. Din contra, sintagma respectivă delimitează o capacitate de acțiune flexibilă și mobilizatoare în diverse contexte și situații profesionale problematice, care nici nu sînt descrise în programe sau curricula. A ști să acționezi în situații inedite și imprevizibile, într-un context particular presupune, în opinia noastră, mai mult decît cunoștințe-abilități-atitudini.

Astfel, după Spencer&Spencer, la nivelul de jos al aisbergului, care este neobservabil, se află conceptul despre sine, atitudinile, valorile și alte caracteristici de personalitate. Autorii menționează că anume aceștia sînt factorii ce dirijează acțiunile complexe care duc cu adevărat spre un comportament profesional [16, p. 49].

Din păcate, competența profesională este încă percepută drept acțiuni care pot fi aplicate repetat, iar conceptul de competență profesională deseori se asociază cu *ceea ce știe și poate să facă o persoană într-un anumit domeniu profesional*. Se poate constata că în această accepțiune sînt acoperite numai două dintre cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințe și abilități. Datorită flexibilității și dinamicii situațiilor profesionale, gradului de impredicibilitate, individul, prin intermediul atitudinilor, va trebui

să opereze cu combinații noi și să creeze modalități noi de rezolvare a problemelor cu care se confruntă.

Prin frecvența și extinsa sa utilizare în variate contexte, competența a devenit obiectul reprezentărilor sociale, care o așază la vîrfurile ierarhiei *valorilor sociale*. A devenit tot mai evident că „a fi competent” este echivalent cu „a avea valoare”, cu a dispune de un avantaj competitiv pe piața calificărilor, cu a avea succes pe plan social și profesional. Această extindere a conceptului de competență i-a oferit o *conotație axiologică*, fără clarificarea semnificațiilor conferite acestui concept.

Putem concluziona că *triada cunoștințe-abilități-atitudini este insuficientă pentru atingerea performanței dorite; variabilele care vin cu impact și energizează afectiv și motivațional competența, o orientează axiologic sînt valorile*. Sfera conceptului de competență poate fi mult extinsă, i.e. *acțiunea competentă va fi cu adevărat competentă dacă resursele mobilizate de individ se vor raporta la ceea ce este stabil în spațiu și timp, la eternul din noi*. Astfel, *dimensiunea integratoare a competenței profesionale se datorează suportului valoric, se întemeiază pe dimensiunea axiologică a umanului și funcționează eficient datorită acestei dimensiuni*.

Premisele care ne-au permis să delimităm *suportul valoric al competenței* sînt:

- *Intersectarea semnificațiilor termenului de competență cu alți termeni din aceeași zonă de referință: performanțe, cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, rezultate. Sensurile conceptului de competență s-au diversificat, s-au intersectat, uneori s-au suprapus, extinzîndu-se în psihologie, psiholingvistică, psihologia cognitivă, sociologie și pedagogie. Această multitudine de sensuri nu va contribui la o claritate conceptuală, dacă nu se va face referire la suportul valoric al competenței ca și concept transversal/interdisciplinar.*
- *Riscul de a segmenta și de a atomiza procesul de învățare, care în urma descrierii asidue a competențelor, riscă să devină prea îngust și tehnicist, neglijîndu-se astfel de capacități necesare viitorului specialist: comunicarea, creativitatea, inițiativa, operarea independentă, gîndirea analitică, negocierea etc.*
- *Calificarea obținută prin asimilarea competențelor care nu iau în considerație dimensiunea valorică, va duce la „vocaționalizarea” formării profesionale în învățămîntul superior. Funcția de trimitere la acțiune a competenței poate să îl facă pe student să învețe doar din acțiune și să neglijeze fundamentele epistemologice și valorizarea acțiunilor sale, adică a ști să faci va fi la egal cu a ști să acționezi.*
- *Competențele care nu iau în considerație dimensiunea valorică nu vor duce la nivelul de performanță așteptat deoarece nu lasă spațiu*

pentru potențialitate. A fi competent în acest sens înseamnă a conștientiza factorul complexității crescînde, imprevizibilității, ineditului, flexibilității și inovației. În această privință, cercetătorul Moodly (2000) a menționat că „tradiția behavioristă de achiziționare a competenței nu permite individului să gestioneze o situație într-o manieră inovativă și deci nu există loc pentru indicatorii alternativi ai performanței” [16, p. 61].

- *Competența nu poate fi limitată la cunoștințe-abilități-atiudini, ci trebuie să se ia în calcul caracteristicile de personalitate și cadrul real în care se desfășoară acțiunea competentă.* Astfel, manifestarea behavioristă a competenței ar putea deveni mai fenomenologică prin încrustarea laturilor cognitive și constructiviste ale învățării.
- *Una dintre cele trei funcții prioritare ale învățămîntului superior este funcția de educație* – formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea sistemului de valori, iar competențele cultural-comunicative se vor manifesta în primul rînd.
- *Comportamentul profesional al viitorului specialist este exprimat în competențe profesionale.* Acesta va îndeplini funcția socială de cetățean prin valorile și convingerile care îi conturează profilul moral, devenind, astfel, un formator și promotor al idealurilor societății.

Analizată în ansamblul ei, educația profesională cuprinde înșușirea cunoștințelor teoretice, formarea abilităților și configurarea sistemului de valori al tînărului specialist. Din această perspectivă, *competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care interacționează și se dezvoltă progresiv prin exercitarea eficientă a unei situații-problemă, dezvoltînd-o din perspectiva raționalității axiologice.*

Prin raționalitate axiologică înțelegem un comportament fundamentat pe valori bine instituite cultural, justificate rațional, încadrate în parametrul dezirabilului social. Cu acest prilej, în opinia lui V. Mîndicanu, este necesar a fi determinată și acceptată riguros o anumită configurație de valori ce ar semnifica „o reunire de valori într-un ideal educativ”, ea desemnînd perspectiva axiologică, filozofică, pedagogică, psihologică, teologică, culturală, estetică, sociologică, etnologică și comunicativă a formării profesionale și continue [9].

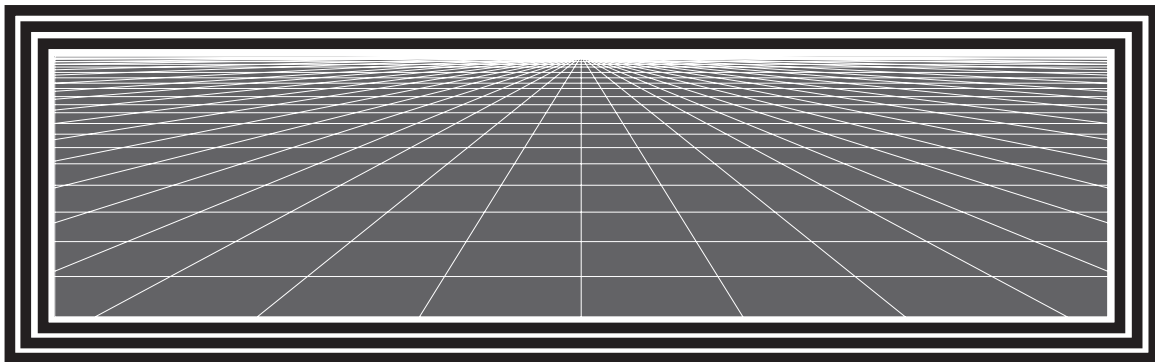
Această realitate se identifică cu domeniul formării inițiale profesionale în context european, unde aspectul axiologic a fost stipulat în Declarația de la Bologna (1999), semnată de către miniștrii educației din 29 de țări. Astfel, în acest document se menționează că acest proces de armonizare trebuie să devină o realitate concretă și relevantă pentru toți într-o Europă a cunoașterii. Prin declarație este unanim recunoscută necesitatea

de a oferi cetățenilor europeni competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea ideii de a împărtăși valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

Astfel, prin formarea *competențelor bazate pe valori* se va asigura formarea ansamblului de competențe profesionale necesare pentru constituirea profesiogramei tînărului specialist, care va fi fundamentată pe dimensiunea axiologică a educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calancea A. Psihologia personalității: Suport de curs. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006.
2. Cepec G.P. (dir.). Construire en formation. Paris: ESF editeur, 1991. 98 p.
3. Chelcea S. Psihosociologie: Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008.
4. De Kite J.-M. (dir.) Docimologie. Introduction aux concept et aux pratiques. Louvain-La-Neuve, Cabay, 2 ed., 1985. 248 p.
5. Golu M. Dinamica personalității. București: Geneze, 1993.
6. Guțu V.I., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM. 2003.
7. Iluț P. Structurile axiologice: Din perspectiva psihosocială. București: EDP, 1995.
8. Le Boterf G. De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? În: Quel avenir pour les compétences. Series Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.
9. Mîndicanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Liceum, 2001.
10. Roegiers X. Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement. BIEF, Département de science de l'éducation de l'URL, 1998, 220 p.
11. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia, 2011.
12. Shaikhah A., Sarmad N. AlShawi, Wafi Al-Karaghoul. The effect of education and training on competency, European and Mediterranean Conference on Information Systems 2010, April 12-13 2009, Abu Dhabi, UAE.
13. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2009.
14. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2006.
15. Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din învățămîntul superior. Ghid de aplicare. Pe: www.docis.acpart.ro
16. On competence, competencies and competence-based education. Pe: www.projects.gw.utwente.nl/crc/
17. Materialele Conferinței Naționale de Educație a Adulților, Timișoara, 2010. Pe: www.irea.ro/ro/images



Alexandra GĂRGĂUN

gr. did. sup., Liceul Teoretic Gh.Asachi, mun.Chișinău

Valorificarea strategiilor didactice în demersul extracurricular

Rezumat: Articolul abordează problema valorificării strategiilor didactice în cadrul procesului educațional, strategii ce contribuie la dezvoltarea competențelor lectorale, la facilitarea comprehensiunii și a interpretării textului artistic la lecțiile de limba și literatura română. Tehnologiile informaționale utilizate de rînd cu acestea încită și dinamizează demersurile extracurriculare axate pe formarea competențelor care i-ar ajuta pe elevi să se încadreze în activități socioprofesionale.

Abstract: This article addresses the problem of improving the educational strategies in the process of teaching lecturers, which contributes to the development of lectureship skills and facilitates the interpretation and comprehension of the artistic text in the Romanian Literature lessons. The Informational Technologies were used to incite and stimulate the extra-curricular activities in skills training, which would help students fall easily in the socio-professional activity.

Keywords: Extra-curricular activities, didactic strategies, Romanian Literature, the artistic text, reading workshop.

Conceptul de *demers extracurricular* este utilizat în documentele de politică a educației, specificîndu-se faptul că scopul acestuia este completarea și aprofundarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților elevilor.

Sistemul integrat de cunoștințe (*a ști*), de abilități (*a ști să faci* – cum, unde, cînd, de ce), de atitudini/valori (emoții și sentimente, stiluri de conduită, imaginea de sine – *a ști să fii*), dobîndite de către elevi este necesar în formarea și dezvoltarea personală, pentru încadrarea socioprofesională ulterioară.

În studierea literaturii naționale esențial este ca procesul educațional (școlar și extrașcolar) să nu se limiteze doar la asimilarea de cunoștințe, dar și la practicarea, actualizarea și valorificarea lor prin activități de comunicare: lansare de carte, discuție literară, medalion literar etc.

Printre competențele formate și dezvoltate în cadrul demersului extracurricular menționăm: formularea și adresarea întrebărilor; identificarea/comentarea ideilor; prezentarea de carte; susținerea unui dialog sau monolog; prezentarea publică a informației sistematizate pe postere; decodarea/prezentarea publică a metaforelor

grafice, a schemelor, a aserțiunilor; participarea la discuția literară; argumentarea punctului de vedere etc.

Formarea competențelor la elevi se realizează prin aplicarea strategiilor didactice și a tehnicilor interactive, a căror eficiență metodică și valabilitate depinde de alegerea potrivită a acestora de către profesor, conform specificului activităților proiectate.

În cadrul demersurilor extracurriculare pe care le-am realizat, întru atingerea obiectivelor propuse, am folosit noi metode și tehnici de cunoaștere, de învățare, de cercetare, iar pentru facilitarea prelucrării informației am recurs și la tehnologiile informaționale: tableta, Internetul, computerul.

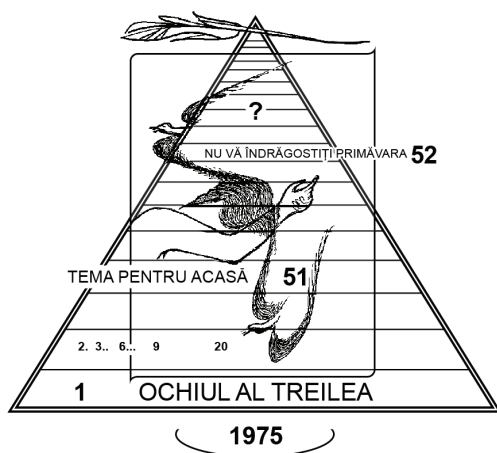
Printre obiectivele urmărite se numără:

- stimularea interesului pentru lectură;
- dezvoltarea competențelor de prezentare;
- valorificarea dimensiunii interdisciplinare a actului literar;
- descoperirea de noi idei și interpretări inedite etc.

Activitățile extracurriculare desfășurate au fost următoarele: lansarea de carte, prezentarea de carte,

discuția literară, iar principalele tehnici și metode utilizate – *CV-ul*, *Piramida succesului*, *Problematizarea*, *Decodarea*, *Comentariul*, *Reacția cititorului*, *Linia valorică*, *Posterul*, *Graficul T*, *Minieseul*, *Prezentarea Power Point*, *Dialogul*, *Lectura*, *Clusteringul*, *Schiță de portret*, *Harta personajului*, *Itinerarul personajului*, *Pagina de jurnal*, *Colaj de poezie* etc.

Pentru eficientizarea activității de lansare de carte (romanul *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija), în procesul de prezentare a biografiei scriitorului, am propus elevilor să completeze *Piramida succesului* cu titluri de plachete de versuri și alte lucrări. Prima treaptă a fost ocupată de cartea de debut *Ochiul al treilea* (1975). Aplicând tehnica *Asaltul de idei cu mapa de imagini*, copiii au fost solicitați să decodeze semnificația imaginii de pe copertă și titlul: „ochiul din lăuntru” (Mihai Eminescu), „ochiul minții”, „ochiul creației”. Împreună am descoperit că, în cei 35 de ani de activitate, Nicolae Dabija a reușit să editeze nu mai puțin de 50 de cărți (nu neapărat voluminoase), elevii concluzionând printr-un proverb: „Buturuga mică răstoarnă carul mare”. Apoi au fost adresate câteva *întrebări-problemă*: Care este semnificația semnului întrebării de pe treapta de sus a piramidei? De ce piramida este incompletă? Răspunsurile date de către copii au fost completate cu fragmente din emisiunea televizată *Steaua de vineri*. Elevii claselor gimnaziale au prezentat un colaj de poezii, iar cei prezenți au reușit să savureze din plăcerea recitării operelor literare. În ideea de a facilita dialogul cititor-operă-autor (cu referință la *Tema pentru acasă*), am adresat următoarele întrebări: Există cu adevărat limba iugrină? O cunoașteți? etc.



Autograful pe o carte citită, trăită, lansată e ca „o cană cu apă bună pe vremea când seacă izvoarele” și o motivație pentru lectura de calitate. Cîțiva elevi au prezentat o expoziție de desene și impresii în minieseuri. În reflecțiile proprii, în baza romanului, ei au demonstrat abilități de observare și apreciere a lumii înconjurătoare, de producere a textelor, de exprimare a atitudinii față de subiectul abordat [4].

Ca să-i transpunem pe participanți în atmosfera unei perioade dificile din istoria noastră – cea a deportărilor, am început activitatea de lansare de carte *Stalin mi-a furat copilăria* de B. Vasilev cu o doină, iar a culegerii de versuri *Pasaj teluric* de N. Bălțescu – cu cîntecul *Prima poezie*. Astfel, am reușit să creăm atmosfera adecvată temei abordate, pentru că *prin muzică* putem sensibiliza publicul și forma un context emoțional. Reflecțiile elevilor claselor a XII-a despre poezie au ajutat la formularea unei definiții despre conceptul de poezie adevărată, ei exprimînd idei profunde în eseu *Texte lirice pe care inima mea le păstrează pînă astăzi, ca ceva nobil și sfînt*. Meditînd în baza unor întrebări (Ce ați simțit?, Ce ați înțeles? etc.) referitor la romanul *Stalin mi-a furat copilăria*, elevii au menționat printre altele: „...el a furat și viitorul a mii de oameni pașnici...”.

La discuția literară în baza romanului *Credo*, i-am solicitat autorului să precizeze cîteva momente din CV-ul dumnealui, comentînd și unele imagini de pe ecran (prezentare Power-Point), care este un instrument indispensabil în desfășurarea activităților extracurriculare. Pornind de la problema din moto: „Omul trebuie să-și aleagă, dar nu să-și accepte destinul.” (Paulo Coelho), le-am solicitat elevilor să adune, pe parcursul lansării, argumente care ar permite ieșirea din impas a personajului-narator, urmărind și *itinerarul* (Chișinău-Moscova-Paris).

Pentru a extinde universul de comprehensiune a conceptelor *bun-simț* și *demnitate*, în *Graficul T*, le-am propus elevilor să contureze imaginea țărilor din lumea a treia, al cărei reprezentant este personajul-narator „Eu” (*homo sovieticus*), și a țărilor civilizate (Franța, Anglia), reprezentată prin personajul „Ei”. Discutînd și sistematizînd informația din *Graficul T*, le-am solicitat să alcătuiască o *schită de portret* al omului modern.

Într-un *poster original* au fost prezentați eroii, argumentîndu-se, în baza exemplelor din roman, trăsăturile lor dominante, conform *Hărții personajului*, iar într-un *tabel-schemă* a fost sintetizată anatomia acestora (reprezentanți a 3 naționalități). Activitatea de *decodare* a fost organizată în baza cifrei doi – două lumi, două personaje feminine, două profesoare etc.

Pentru *comentariu*, le-am propus elevilor idei din operele abordate: „Viața este o comedie pentru cel care gîndește și o tragedie pentru cel care o simte.” (*Credo*); „Libertatea e bună, dar bunul-simț trebuie să existe.” (*Credo*); „A fi om în viață e o artă sau un destin?” (*Tema pentru acasă*).

Temele, motivele din romanul *Foca* de Ion Anton au fost incluse într-un *cluster*, care este un model de redare grafică a informației, iar personajele au fost prezentate printr-o *linie valorică*.



Calculatorul și tabletele sînt un mijloc bun de vizualizare (imagini, video sau adaptări cinematografice) în cadrul discuțiilor literare, pentru că, prin ecranizare, se realizează un transfer laconic al subiectului operei. De exemplu, la analiza romanului *Nimic nou pe frontul de vest* de Erich Maria Remarque am utilizat fragmente din filmul cu același nume, care au creat o imagine de ansamblu a războiului.

Prezentarea de carte este o activitate accesibilă și complexă, care poate fi realizată în cadrul orelor de literatură sau în *atelierul de lectură*. Ea poate fi aplicată începînd cu clasa a V-a și orientată spre formarea competențelor de lectură, de comunicare scrisă și orală. Este bine ca fiecare elev să aibă posibilitatea, cel puțin o dată în decursul unui semestru, să prezinte o carte în fața colegilor sau a altui public. Evaluarea se poate efectua printr-o grilă sau printr-o analiză a motivelor pentru care prezentările au fost reușite sau nu, au convins sau nu auditoriul.

Vă propunem în continuare o prezentare de carte (*Nu vă îndrăgostiți primăvara* de Nicolae Dabija) în cadrul Campaniei Naționale de Promovare a Lecturii *Copiii Moldovei citesc o carte-2013*.

Obiective:

- stimularea interesului pentru lectură;
- dezvoltarea competențelor de prezentare orală.

Timp de prezentare: 10 minute.

În prealabil, elevilor li s-a pus la dispoziție o listă de întrebări: Ce carte prezinți? Cine este autorul? Ce cărți ale aceluiși autor poți nominaliza? Ce subiect este abordat, ce evenimente sînt descrise în carte? Care sînt personajele? Ce pasaje te-au impresionat cel mai mult? Ce ai memorat? Ce ai vrea să citezi din carte?

Pentru a da complexitate conținutului prezentării, au

fost alese diverse strategii. Răspunsul la întrebarea 3 a fost prezentat printr-o *piramidă a succesului*; la cea de-a cincea – printr-un *poster*; la întrebarea 6 – printr-un *ghid de lectură*, iar la a șaptea – prin *argumentare*.

Ghidul de lectură a ajutat elevii să redea reacțiile emoționale trăite, unele constatări, interacțiuni cu personajele, judecăți critice: ce a fost interesant/exagerat/fascinant/plictisitor.

Prin corelarea literaturii cu pictura putem obține comentarii privind designul de pe coperta cărții, întrucît astfel de figuri de stil îmbogățesc imaginația elevului și facilitează comprehensiunea textului. Avantajele aplicării tehnicii *Asaltul cu mapa de imagini* în decodarea metaforelor grafice sînt: asocierea percepției vizuale cu cea conceptuală; formularea ideilor; sintetizarea cunoștințelor; flexibilitatea și originalitatea în exprimare; productivitatea.

În decodarea imaginii de pe coperta cărții *Nu vă îndrăgostiți primăvara* elevii au identificat simbolurile: femeia-înger, dragostea, primăvara, renașterea sau mitul regenerării. Titlul este unul neobișnuit, iar negația **nu** accentuează ideea demistificării mitului regenerării. Însuși titlul poate fi considerat un punct forte al cărții, care incită la lectură.

Este impresionantă *decodarea* imaginii „cuibului neclintit” din nuvela *Nunta de șerpi*, curgerea „ghemului de șerpi”, înțelepciunea femeii, „invocarea păcatului”: „De ce ne-am lua o povară pe sufletul nostru”. Iar de aici desprindem ideea de bază: „Cine iubește – nu merită moartea, chiar și o biată tîrîtoare...”.

Dacă *Prezentarea de carte* este aplicată ca tehnică de evaluare orală a competențelor lectorale, la lecție, evaluarea se face conform următoarei grile:

Numele elevului	Structura-re prezentării (max. 2 p.)	Conținutul informației, coerența ideilor, suficiența informativă a textului (max. 2 p.)	Vocabular adecvat (max. 2 p.)	Varietatea comunicării: • verbală, • nonverbală... (max. 2 p.)	Corectitudinea lansării mesajului (greșeli de exprimare, de pronunție...) (max. 2 p.)	Punctaj total

La lecție, *timpul de prezentare* alocat fiecărui elev este de 3-5 min. Se poate aplica și autoevaluarea. Participanții sînt divizați în echipe arbitrar sau numărînd de la 1 la 5, corespunzător indicatorilor din grilă. Echipa nr.1 evaluează răspunsul din indicatorul 2 și așa mai departe.

În concluzie: Aplicînd diverse strategii didactice în desfășurarea activităților extracurriculare, trezim interesul pentru lectura de calitate, pentru participare activă, prin care se dezvoltă competențele lectorale și de prezentare, evitînd monotonia, plictisul, indiferența.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Internațional, 2000.
3. *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (69-70) decembrie, 2011.
4. Gărgăun A. O șansă spre cunoașterea de sine, spre dialog prin carte. În: *Literatura și Arta*, 06.01.2011.
5. Gărgăun A. Stalin mi-a furat copilăria – probă a identității naționale. În: *Literatura și Arta*, 09.06.2011.
6. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2006.



Olga TEMNICOVA

gr. did. sup., Liceul Teoretic Liviu Deleanu,
mun. Chișinău

Teaching through Playing

Rezumat: În articol sînt prezentate mai multe modalități de studiere eficientă a gramaticii limbii engleze. Metodele de predare a limbii engleze elevilor, ca a doua limbă, diferă de cele aplicate în cazul adulților, copiii fiind mult mai predispuși să se implice în jocuri, în analiza unor povestiri sau povești.

Activitățile de studiere a limbii engleze trebuie să fie centrate pe copil, pe comunicare autentică. Acesta înseamnă că elevii ascultă sau comunică liber despre ceva ce îi interesează cu adevărat, vorbesc din proprie inițiativă și nu pentru că le-a cerut s-o facă profesorul.

În timpul orelor, un profesor ar trebui să se concentreze

pe următoarele priorități: să pună accentul mai mult pe conținutul celor verbalizate, mai puțin pe corectitudinea exprimării; pe valoarea activității în general, nu pe valoarea lingvistică; pe colaborare și dezvoltare socială, nu pe reușite individuale; pe folosirea limbajului nu doar ca obiect de analiză.

Abstract: In the article are presented some activities and ways to focus on grammar in classes of English. Methods of teaching English as a second language to children differ from teaching it to adults. Children can be more effectively engaged through stories and games. Younger children are less likely to notice errors or correct them.

Activities need to be child centered and communication should be real. This means that children are listening or speaking about something that interests them, for their own reasons, and not merely because a teacher has asked them to.

While teaching a child, a teacher should focus on the following priorities: on meaning, not correctness; on the value of the activity, not the value of the language; on collaborating and social development, not individual success; on using language for real communication, not as an object of analysis.

Keywords: Children, teaching through playing, collaboration tool, language communication.

HOW DO CHILDREN DIFFER FROM ADULTS AS LANGUAGE LEARNERS?

In a class for adults, the materials are books, papers, and the blackboard and so on. In a children's class, all sorts of materials are used – magnets, art supplies, costumes, toys...

Activities need to be child centred and communication should be real. This means that children are listening or speaking about something that interests them, for their own reasons, and not merely because a teacher has asked them to. While teaching a child, a teacher should focus

on the following priorities:

- On meaning, not correctness.

Eight-year-olds, in groups, decide on themes for a class party: cowboys, clowns or dinosaurs. Each group makes a poster and presents an argument for their theme. Children speak, write, listen, or draw according to their ability. The teacher does not correct errors.

- On the value of the activity, not the value of the language.

Each pupil receives a potato. Each child has to name his or her potato, prepare an oral introduction (e.g.: "This is my potato. Her name is Patricia..." and makes a poster with an image of the potato that could be used if the potato were to get lost).

- On collaborating and social development.

Twelve-year-olds form groups in which they compare maps of a country (e.g.: Moldova) that were drawn in different centuries. They discuss the comparison as a group, prepare an oral report, and do a written report. Each child has a role in the group.

Children learn terms for community occupations such as doctor, teacher and police officer. They wear appropriate hats, line up in order, follow directions by the teacher, act out brief scenes, and sing a song while moving and pointing.

Pupils listen to the story (e.g. "Little Red Riding Hood"). Later they may be given the task to supply some



Marina BELAIA

gr. did. sup., Liceul Teoretic Liviu Deleanu,
mun. Chișinău

missing words in the text. They help the teacher retell the story, and discuss the qualities of each character. They label cards with the names of the characters and read aloud a version of the story written on word cards and sentence strips. Eventually, some will copy their own version of the story and make a small book to take home.

While teaching, you can also play “Bingo” using vocabulary and pictures from the unit.

- *Treat language as a tool for children to use for their own social and academic ends.*

Younger pupils enjoy being part of a group as they do something in class. They enjoy activities to work with friends in the class.

- *Use language for real communication, not as an object of analysis.*

For example, pupils do not know the term modal verb, but enjoy making up role plays in which characters are polite to each other. Thus, the principles that underline children’s classes are those of progressive education: that teachers adjust to the child’s developmental level, use materials and techniques that appeal to children, and stress communication and the expression of real meaning. This progressive idea is not always carried out in schools.

How children approach oral language? In some ways, children approach oral language differently than adults do. Children appear likely than adults to play with language and may learn through language play. They enjoy rhythmic and repetitive language more than adults do. They play with the intonation of a sentence, and are most willing to sing. They enjoy repeating a word or an utterance in a play situation. With less awareness of the ways in which languages can differ, children are more likely to laugh at the sounds of a second language, or to be reminded of a word in the first language.

TECHNIQUES AND RESOURCES

We can use songs, poems and chants. Children have greater ability to play with language, so teachers need to use songs, poems and chants more than they would do with adults. Many children do not tire of practicing a repetitive and rhythmic text several times a day, many days a week. Often they incorporate gestures and movements into their songs and chants.

Some suggested poems are Mother Goose rhymes. A guiding principle in choosing poems, chants and songs is to pick the ones that you like, both as a teacher and as an individual. This is important because you will find yourself listening to them again and again!

Sometimes the line between poems and chants can be thin. In general, chants have a strong and catchy rhythm. Many are written for two parts, with a call and a response, such as for groups or an individual and a group.

In the following example, you can see how simple past forms of irregular verbs are practised.

You did it again

You did it again!

What did I do?

You did it again!

What did I do?

I told you not to do it, and you did it again!

I’m sorry. I’m sorry.

You broke it!

What did I break?

You took it!

What did I take?

You lost it!

What did I lose?

You chose it!

What did I choose?

I told you not to do it, and you did it again!

I’m sorry. I’m sorry.

You wore it!

What did I wear?

You tore it!

What did I tear?

I told you not to do it, and you did it again!

I’m sorry. I’m sorry.

Chants build children’s proficiency in English in many ways. They build vocabulary. Learners hear pronunciation modelled and they practise the same sound repeatedly. Often the rhythm, intonation and stress patterns of the chants exaggerate a typical pattern in English. Learners hear and produce the same grammar structures again and again. In addition, they are exposed to culture. For instance, in “You did it again”, cited earlier, learners pick up the undesirability of breaking, tearing or losing objects. They learn to apologize as well: “I’m sorry. I’m sorry.”

A five- or ten-minute session of chanting or singing for an English class with varied levels can be fun and effective. The beginners may mostly listen. The beginners will probably enjoy the rhythm of the language, and enjoy being part of a larger group.

With the same purpose you can use songs too. There are many songs available. You could also choose to set some new and appropriate words to a familiar tune.

Choose songs with body movements and hand motions. Many children are kinaesthetic learners. They learn best through lessons that involve movement. You can find songs, particularly for young children, that have movements set to them, or you can make up the movements yourself.

One way of teaching a poem, chant or song is to start with context and vocabulary, and gradually move the students from listening to repeating to independent recitation or singing.

DRAMATIC ACTIVITIES

Children can be engaged in a lesson through drama more easily than through explanations or instructions. Some shy children will speak through a puppet but are reluctant to speak on their own. Dramatic activities can be beneficial for children whether they have a big or small part in the production. Even if a child has a non-speaking role, he or she may listen intently while silently playing the part of a tree or a river. All in all, children are more willing to take part in drama activities than adults are.

Role plays can grow out of a story read or told in class. After the children are familiar with the story, assign them parts. Children might act out the story itself, or react in character to a situation that you describe for them.

You can write your own script by basing it on a children's book that is interesting to your students and at a suitable level for them. Your script can be almost the same as the book, except that you will have several narrators, to spread out the parts and give each child enough to read.

Children can also make up their own skits orally or in writing. Some teachers assign groups to make up skits at the end of a unit. For instance, after the class has studied sports, groups are asked to dramatize (1) an argument between people who go in for sports and those who don't, or (2) a talk about sport events that took place in the neighbourhood, and how people learn about it.

STORYTELLING

Stories are a powerful means of language teaching. Children usually enjoy hearing the same story many times. The teacher can easily vary the presentation. You can tell a version of a familiar story while children draw it. Children may listen to a tape-recorded story together. When they have heard a story several times, children can retell it, act it out or write a script for the story.

Story activities can also be games. For example, the teacher chooses a brief story, such as a fable by Aesop, and rewrites it so that there is one sentence for each student to memorize. After the teacher checks each student's ability to recite his or her sentence, the students must first decide how to line up in order, and then recite the entire story. In another activity, three students leave the room, and the teacher tells a short story to the remaining students. When members of the class are able to tell the story themselves, student X (who was in the hall) comes back to the classroom, and the other students tell the story him or her. Next, student Y rejoins the class and student X tells the story, and so on. Afterwards, the class can discuss how the story changed during the retelling.

You can also include in your work such activity as chain story: one student begins a story and others take turns adding sentences, whether orally or in writing.

GESTURE AND MOVEMENT

Children need to move around more than adults do. As mentioned above, you can combine gesture and movement with songs, poems or chants, with drama, and with stories. You can ask children to answer a question through movements: for instance, to say "yes" by raising one hand and "no" by looking at the floor. With young children, some teachers break up the lesson every five or ten minutes for a minute or two of physical exercise or dancing. The teacher gives commands, models them and gradually teaches the student from watching the teacher's model. Soon students are able to carry out a variety of commands. They understand most of what is said, and in the process acquire receptive language, especially vocabulary and grammar. Grammar is not overtly taught, the focus is on comprehension, and the input is supposed to be comprehensible.

Much is taught through stories. The instructor begins by teaching the words of a story through associated gestures. Each word has its own gesture that the teacher invents. Students then practise the vocabulary in pairs: one speaks and the other makes the gesture. After the vocabulary has been covered, the teacher tells a mini-story to the students. Later on, students are able to tell the story themselves, while others act it out. In the next step, the teacher tells a story which students later retell and revise. Last, students create their own stories and tell them. Grammar is taught by telling the stories from another point of view, thus requiring the learner to change tenses, pronouns, and so on.

TEACHING GRAMMAR

Younger children are less likely to focus on the vocabulary or pronunciation errors of others, or to correct them. As children grow older, their ability to analyze language grows, and they do tend to notice errors much the same as adults do.

As you work with children who are developing their oral language, you will notice many grammatical errors. How are you to respond? In situations, where time is short and class is perhaps the only place where the child speaks English, many teachers are careful about noting errors, and plan lessons and homework in response.

Teachers of younger children often ignore errors. These teachers respond to the child's ideas, perhaps rephrasing the incorrect language in the correct form.

All in all, when teachers notice errors in grammar, vocabulary and pronunciation, they can choose from a range of strategies: ignore the error, make a mental note, rephrase the sentence, rephrase and expand, or present a lesson to a group or the whole class later on.

We have focused on activities that are usually associated with English teaching to children: songs, poems, chants, drama, stories, gesture, movements. At the same

time, many activities associated with classes can also give children oral language practice. Some examples are class discussions, pair-work, cooperative group work, oral reports, interviews and lectures.

Since play is a child's successful work, the programmes allow for many kinds of play, with talk built in. Since children learn from each other group activities are provided. Since children often enjoy language play, enough time is given for rhymes, chants and jokes. Since children are restless and need to learn through movement, gestures and movements are incorporated into songs and games. Children also move around as they work on experiments and art projects, and as they handle objects that relate to their topic of study. Stories, told with various kinds of visuals and sometimes supplemented with dramatic activities, provide children with a context for the language they are learning.

Teacher's knowledge of English grammar of the children's native languages, of lesson planning and of the contrasts between English culture and the children's native cultures will stand them in good stead. In a way, the teacher's task is to adapt tasks that children already enjoy (such as guessing game) to the language classroom.

So, if you are starting a new position as a teacher of English to children, you bring at least three resour-

ces: your knowledge of English, your experience with language teaching techniques and your intuition about children. As you learn more about children, you will see them more clearly as language students. You will note their learning styles, their need for work in listening and speaking, and their openness to language play: in the process, your work as a language teacher of children can be increasingly successful and enjoyable.

BIBLIOGRAPHY:

1. Gill S., Cankova M. Oxford Basics. Intercultural Activities. Oxford: Oxford University Press, www.oup.com
2. Molinsky S.J., Bliss B. Handbook of Vocabulary. Teaching Strategies. Communication Activities with the Word to Word picture dictionary. New Jersey: Prentice Hall Regents.
3. Pachler N., Redondo A. A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in Secondary School. UK, www.ebookstore.tandf.co.uk
4. Play Games with English. Word games for English. English Puzzles. The UK: Macmillan Publishers Ltd, 2002.
5. Swarbrich A. Teaching Modern Languages. London and New York: The Open University, 2003.



Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri PAIDEIA. Pentru perioada martie-mai, vă propunem spre dezbateri următoarele tematici:

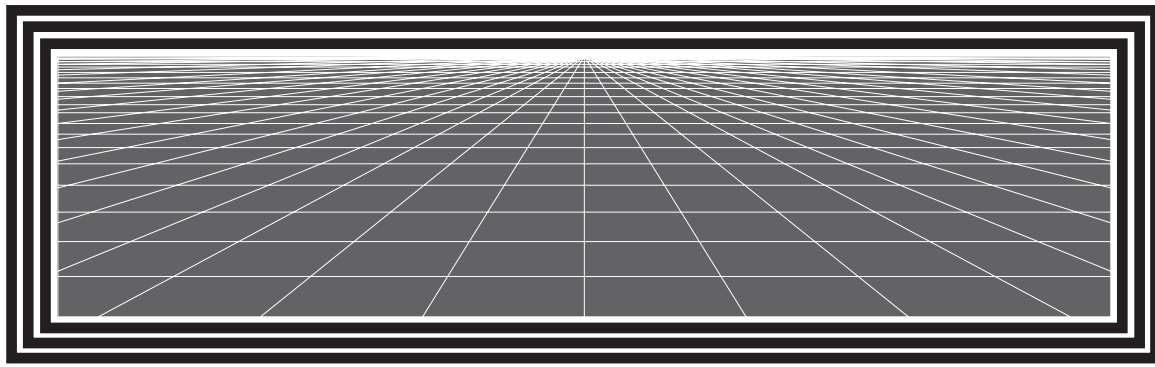
Data	Denumirea Clubului. Tema activității	Formator	Ora
14 martie	Club mixt: <i>Leadership educațional</i>	Rima Bezede	15.00-18.00
21 martie	Clubul diriginților: <i>Educație pentru echitate de gen și șanse egale</i>	Viorica Goraș-Postică	15.00-18.00
28 martie	Clubul profesorilor filologi: <i>Cîmpurile lexicale: posibilități de abordare</i>	Olga Cosovan	15.00-18.00
04 aprilie	Club mixt: <i>Proiectarea pe unități de învățare</i>	Viorica Goraș-Postică	15.00-18.00
11 aprilie	Club mixt: <i>Educația incluzivă și provocările profesorului la clasă</i>	Galina Filip	15.00-18.00
16 mai	Club mixt: <i>Utilizarea TIC în educație. Blogul educațional</i>	Livia State	15.00-18.00

Ședințele, desfășurate în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, 13), încep la ora 15.00 și durează 4 ore academice.

Participanții la minimum 5 ședințe vor primi certificate acreditate de Ministerul Educației, valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice și manageriale.

Costul unei participări constituie 50 de lei.

Pentru mai multe detalii și înscrieri, contactați-ne la numerele de telefon: 022-54-29-77, 022-54-25-56.



DOCENDO DISCIMUS

Limite ale diferențierii și particularizării în învățare



Constantin CUCOȘ

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

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

Ce înseamnă *diferențiere în învățare*? Pe scurt, aceasta ar presupune să dai educatului cam ce vrea el și să pui pe „umărul” lui atît cît poate duce. Iar asta trebuie făcut la o clasă, să zicem de treizeci de elevi (pot fi și mai mulți), în mod simultan, într-o unitate de timp determinată (ora școlară). Adică, profesorul ar trebui să vorbească pe treizeci de „voci”, adresîndu-i-se fiecărui elev în parte pe „înțelesul” lui sau antrenîndu-l în activități specifice puținei sale de implicare sau rezolvare. Dumnezeu să fii și nu ai cum să faci așa ceva!

Și ce e de făcut într-o atare situație? Să îți calibrezi discursul didactic pe mai puține „voci” (să zicem, trei: una pentru elevii slabi, una pentru cei mediu dezvoltați și alta pentru cei cu posibilități deosebite). Să împarți clasa pe grupe de elevi cam de același nivel fiecare și să te adresezi fiecăreia, mai ales prin asumarea unor sarcini cu grade diferite de dificultate explicativă sau exigență evaluativă. Sau, pe fondul unei activități frontale, cu întreaga clasă, să vizezi din cînd în cînd, prin distribuirea unor sarcini diferențiate, explicații suplimentare etc., pe elevii foarte buni sau pe cei mai slab pregătiți. Soluții de ordin metodic la această cerință se găsesc, iar literatura psihopedagogică oferă un evantai larg de strategii și metode.

Eterogenitatea unei clase este nu numai de ordinul pregătirii, al aptitudinilor, al motivației elevilor care o compun. Complicațiile mari apar atunci cînd școala sau profesorul trebuie să gestioneze eterogenitatea culturală a educaților sau să favorizeze integrarea copiilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare.

Pedagogia tradițională este construită în concordanță cu un public omogen. De altfel, școala era gîndită ca să deservească o comunitate monolitică, membrii ei prezentînd aceeași identitate etnică, lingvistică, chiar religioasă. Între timp, datele desenării și funcționării unei comunități s-au modificat. Comunitatea nu mai este lineară istoric, nediferențiată sau congruentă pe filiație etnică sau spirituală. Nu mai vorbim și de faptul că denivelările de ordin socio-economic antrenează stratificări culturale sau apartenențe la poziționări valorice diferite. Clasa de elevi adună la un loc disonanțe sau contraste care cu greu mai pot fi modelate sau gestionate prin cadrele acționale sau asumptiile procedurale de altădată. Politicile educative de la nivel *macro* sau *micro* s-au schimbat și ele, dînd satisfacție unor nevoi sau situații particulare care îndeobște nu erau luate în seamă.

În condițiile creșterii eterogenității culturale se va pune problema structurii și a menținerii unității și completitudinii curriculumului, respectiv a construirii lui astfel încât toți membrii unei clase să se regăsească spiritual în secvențe ale acestora (ca semn de valorizare a propriei culturi), dar și prin etalarea consonanțelor, continuităților sau diferențelor culturale. Apare întrebarea: Cum se va face partajul cultural al conținuturilor predate și după ce criterii? Dacă într-o clasă avem copii de români, de maghiari și de rromi, de pildă, cât la sută din literatura fiecăruia se va regăsi în programa la disciplinele subsecvente ariei curriculare *Limbă și comunicare*? În mod firesc, se vor prefigura secvențe din toate cele trei spații lingvistice sau literare, iar elevii, indiferent de etnie, vor lua cunoștință, prin reciprocitate, de cele trei perspective. Efortul lor și al profesorilor va fi mai mare comparativ cu cel depus la o clasă omogenă. Noua realitate ridică alte dubii. Profesorul care va preda această disciplină va fi reprezentantul cărei etnii? Ce dispozitiv de formare inițială îl poate profesionaliza? Până la ce nivel de profunzime sau amplitudine se poate merge cu recuperarea sau valorizarea profilului cultural al celui educat în perimetrul școlar?

Cît privește integrarea copiilor cu dizabilități, perspectivele nu sînt ușor de asumat. Filozofia incluziunii s-a generalizat și s-au făcut pași importanți în direcția prefigurării unor piste strategice în acest sens (școli și clase special echipate, conținuturi sau materiale didactice adecvate, schimbări de mentalități etc.). Scopul acestei educații îl constituie maximizarea abilităților și performanțelor celor aflați în dificultate, normalizarea

existenței acestora, dobîndirea unei competențe sociale optime, care să le asigure o inserție și o conlucrare benefică, pentru persoanele în cauză și pentru celelalte categorii. Aceasta presupune și o adaptare a școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar, prin extensie, adecvarea școlii la diversitatea profilurilor psihomotrice sau intelectuale ale copiilor dintr-o comunitate – ceea ce presupune regîndirea statutului și a rolului școlii. Mai este de lucrat în ceea ce privește formarea atitudinilor unor actori (părinți, copii, profesori), pregătirea cadrelor didactice – indiferent de ce discipline predau – în perspectiva incluziunii, configurarea unor formule de evaluare diferențiate în școală sau la nivel național, alocarea de resurse financiare suficiente (școala incluzivă presupune asistență și intervenție suplimentară prin profesori de suport, consilieri psihopedagogi, medici etc.). Integrarea își are limitele ei ținînd atît de profilul sau nivelul afecțiunii psihomotrice a copilului, cît și de prezervarea dreptului celorlalți la o educație pe măsura cerințelor și posibilităților lor. Viziunea integraționistă trebuie să fie atentă la obiectivele și căile integrării, la cine urmează să fie integrat, la ce se poate integra și cu ce preț.

Așadar, care ar fi principiul diriguitor pentru adoptarea și punerea în act a unor opțiuni atunci cînd vine vorba de asigurarea diferențierii în predare-învățare? Credem că ar trebui să fim ghidați de următorul țel: toți copiii să aibă de cîștigat ceva, să nu fie prejudiciat nimeni – fie că e vorba de o singură persoană sau de o comunitate școlară mai largă.



Valentina LUNGU

gr. did. sup., Școala Pas cu Pas, mun. Chișinău

Creativitatea zi de zi – cum o putem dezvolta?

Rezumat: Creativitatea reprezintă capacitatea noastră de a gândi într-un mod neobișnuit și, totodată, diferit de clișeele existente. Programul Pas cu Pas oferă condițiile necesare dezvoltării la elevi a acestei dimensiuni a personalității. Cadrelor didactice îi revine misiunea de a asista copilul în acest proces, de a fi mereu în preajmă, pentru a-l ghida, pentru a-l face să gîndească, să își dezvolte imaginația, or, imaginația este primul pas spre creativitate. Astfel, elevii își formează mai multe abilități importante în viața cotidiană, cum ar fi

cele sociale, dar și deprinderile de a colabora, a coopera, a soluționa probleme etc.

Abstract: Creativity is our ability to think in an unusual way and, at the same time, different from existing clichés. The Step by Step Program provides the necessary conditions to develop students' creativity. It is teacher's responsibility to assist the child in this process; he's always around to guide him and make him think, to imagine, because imagination is the first step towards creativity. Thus, students develop more skills that are important in everyday life such as social skills: to collaborate and cooperate, to solve problems etc.

Keywords: Creativity, social skills, individualization, interactive teaching strategies, holistic approach, creative curriculum.

“Gîndește-te, poate că ai în fața ta un mic Einstein,
cine știe?”

Apropo, Einstein nu avea note bune la școală...”

Creativitatea se asociază, în opinia mea, cu alte două concepte: *neobișnuit* și *original*. O persoană creativă este cea care gîndește altfel și care dă culoare pînă și celor mai banale lucruri. Toate schimbările care se produc astăzi într-un ritm alert ne predispun, în mare măsură, să gîndim și să acționăm creativ. Prin urmare, sîntem determinați de circumstanțe să ne manifestăm astfel, să avem o prestație pozitivă, în caz contrar vom stagna ca pedagogi, ca specialiști.

S-a demonstrat că nu există o *genă a creativității*, ceea ce moștenim este un potențial care ne va permite să ne dezvoltăm aptitudinile creative. Rămîne însă la latitudinea noastră să alegem cum să-l gestionăm și să-l facem să se exprime din plin. Acest proces începe de la o vîrstă fragedă și este foarte important să existe cineva care să dea un „clic” respectivelor posibilități, să le acceseze și să le asigure dezvoltarea. Nu trebuie să credem că avem nevoie de condiții de supra-asistență pedagogică – copilul își poate releva și dezvolta însușirile de ins creativ doar fiind încurajat și avînd în preajma sa un minim de obiecte (să zicem, cîteva jucării). Acest fenomen se produce mai ales în condiții de *intercomunicare* și prin *interacțiune* cu alte persoane, fie de aceeași vîrstă, fie adulți. Un copil sănătos, din punct de vedere fizic și mental, va învăța din aceste interrelaționări lucruri noi, le va adapta la propriile „strategii” și, de cele mai multe ori, va încerca să dea o altă turnură, o altă interpretare lucrurilor cunoscute.

De fapt, creativitatea se definește anume astfel – este capacitatea de a gîndi în mod neobișnuit și, totodată, diferit de clișeele existente, o “trăsătură complexă a personalității umane, constînd în capacitatea de a realiza ceva nou, original” (*Dicționarul enciclopedic*, 1993). Cadrului didactic îi revine misiunea de a asista copilul în acest proces, de a-i fi mereu în preajmă, pentru a-l ghida, a-l face să reflecteze, să își dezvolte imaginația, or, imaginația este primul pas spre creativitate.

Programul *Pas cu Pas* acordă o atenție deosebită condițiilor necesare dezvoltării ingeniozității, a inventivității la elevi: instituirea și menținerea unui mediu permisiv și creativ; suscitarea și alimentarea interesului și a curiozității; încurajarea inițiativei. Mediul stimulativ oferă preșcolarilor și școlarilor posibilitatea de a experimenta, de a-și organiza propria învățare, fără a se teme să greșească. Ei devin cercetători și ingineri ai propriei învățări. Copilul își construiește și deconstruiește anumite concepte. În cazul cînd este criticat, cînd nu i se permite să adreseze întrebări etc., el se inhibă și interesul scade sau, treptat, dispare definitiv. Gama bogată de suporturi didactice, materialele din

natură, manipulativele și cărțile din sala de clasă oferă posibilități multiple de a susține și a satisface interesul copiilor în timpul orelor. Cadrele didactice dispun în acest scop de numeroase strategii de lucru interactive. Astfel, elevii își pot dezvolta mai multe abilități importante în viața cotidiană (cum ar fi cele sociale), dar și deprinderile de a colabora, a coopera.

Interesul copiilor pentru învățare este alimentat constant prin intermediul *Unităților tematice* sau a *proiectelor*, atît individuale, cît și de grup. Proiectele îi ajută să își dezvolte atitudini față de cele învățate, lucru care favorizează procesul de însușire creativă.

Creativitatea este un fenomen complex și multidimensional, care se poate manifesta în cele mai diverse domenii. Aceasta însă poate „suferi” atunci cînd copiilor li se promit recompense, cînd aceștia acționează doar în virtutea unor evaluări. *Feedbackul* sau conexiunea inversă este mult mai activă atunci cînd ei se implică din plăcere, cînd li se propun sarcini provocatoare.

În clasele *Pas cu Pas*, ziua începe cu *activitatea de lucru în grup*, care îi energizează pe copii, îi binedispune, îi pregătește pentru studiu. O altă tehnică de lucru foarte solicitată este *mesajul*, care oferă multiple oportunități de valorificare a creativității:

- completarea spațiilor lacunare;
- descoperirea cuvintelor-rimă sau a cuvintelor cu sens opus;
- realizarea de exerciții de genul: *Continuă gîndul...*, *Continuă desenul...*;
- solicitarea de opinii prin întrebări de tipul: *Ce poate fi?*, *Ce ar fi dacă...?*, *Ce poți spune despre?* etc.

Stimulează acest proces și suita de întrebări, bine alese de către cadrele didactice, care invocă gîndirea participativă a tinerilor studioși: *Cum ai putea să-ți ajuți colegul? Ce părere ai despre lucrarea pe care ai realizat-o? Ce soluții poți propune pentru a o îmbunătăți? Dar ce părere ai despre lucrarea colegului?* Întrebările de acest gen îi fac pe copii să gîndească concret, creativ. Deși sînt încă mici, ei încearcă să ofere o soluție, cadrele didactice îndrumîndu-i și încurajîndu-i ca aceasta să nu se repete, să fie originală, diferită de cea a colegilor. De fapt, menirea cadrelor didactice este de a declanșa mecanismul de gîndire creativă, rolul formulării și adresării întrebărilor devenind unul hotărîtor.

În cadrul *mesajului*, la rubrica *noutăți*, elevii sînt învățați să selecteze știrile, evenimentele pe care ar dori să le împărtășească clasei. În același timp, li se dezvoltă deprinderea de a asculta activ.

După unii cercetători, atunci cînd sîntem constrînși de împrejurări sau de o situație să gîndim rapid și eficient, rolul creativității este dublu. În fond, aceasta este capacitatea care ne „furnizează” răspunsuri într-un

termen-limită. Creativitatea nu poate apărea însă pe loc gol, ea trebuie încurajată și fructificată. Recent am citit în *Ziarul național* (14 februarie 2014) despre celebrul matematician Grigore Moisil, care a intuit, cu mult timp în urmă, că va veni vremea calculatoarelor și că acestea vor schimba lumea. Tot lui îi aparțin cuvintele: „Școlarul nu trebuie să-și obosească mintea cu tabla înmulțirii, care se află pe coperta din spate a tuturor caietelor. Elevul trebuie să gândească mai departe, să pătrundă în tainele științei, să fie preocupat de creativitate, memoria s-o folosească pentru descoperirile viitoare.”

Auzim deseori că elevii instruiți în cadrul Programului *Pas cu Pas* sînt altfel: mai deschiși, mai inventivi. Ne bucură că acest lucru este observat și apreciat. Într-adevăr, copiii noștri se deosebesc prin faptul că au mai mare încredere în sine, că nu se sfîșesc să își expună punctul de vedere (care nu întotdeauna coincide cu cel al învățătorului, ceea ce poate deranja). Sînt deosebiți întrucît sînt încurajați să fie diferiți și originali, dar a fi original înseamnă a poseda capacitatea de a genera idei noi.

Una dintre caracteristicile distinctive ale Programului *Pas cu Pas* constă în faptul că fiecare copil este tratat în mod individual. Individualizarea învățării oferă posibilitatea de a educa nu la modul general, ci de a construi personalități. Mulți părinți aleg această formă tocmai din considerentul că își doresc altceva pentru copilul lor, acest altceva incluzînd și acel tratament special față de o personalitate în formare. De fapt, ei își doresc, în primul rînd, o altă atitudine și un alt mediu. Or, un mediu deschis, democratic și stimulatînd ajută copilul să își clădească propriul traseu de învățare, să capete încredere în forțele sale și, evident, să fie motivat să studieze, ceea ce îl va face să nu renunțe la acest stil pentru tot restul vieții. Or, învățarea, în viziunea lui L. Vîgotski, reprezintă un tip de efort continuu, pe care pedagogii trebuie să îl susțină.

Copiii ne surprind deseori prin felul lor aparte de a vedea lucrurile. Dar, treptat, acest fenomen se atenuează, uneori dispărînd în totalitate din simplul motiv că noi, profesorii, ne închidem între copertele unui manual sau între dogme didactice și nu mai depunem eforturi de a fi creativi, motivînd că avem de realizat un curriculum național, că elevii au de susținut teste, că ar trebui să se joace mai puțin. Dar oare jucîndu-se nu pot învăța? Dacă cei maturi renunță la ideea de fi creativi, atunci și elevii încetează de a mai aborda cunoașterea din această perspectivă. Majoritatea așteaptă să împrumute, decît să creeze singuri.

Apreciez pedagogii care, lecție de lecție, în doze mici, le insuflă elevilor necesitatea de a se manifesta și a gîndi creativ, de a-i provoca și pe ceilalți să acționeze astfel. De aceea, considerăm superflue și lipsite de orice temei opiniile unor colegi de la treapta gimnazială care le

reproșează copiilor noștri faptul că la *Pas cu Pas* „s-au jucat” și abia acum vor face carte. Deoarece, în virtutea particularităților micului școlar, anume acest lucru îl susține programul nostru – învățarea prin jocul didactic, care decurge din specificul vârstei. Academismul promovât în exces în clasele primare duce la repulsie față de carte. Caracterul posesiv și rigiditatea cadrelor didactice de cele mai multe ori reduc creativitatea elevilor. Și, dimpotrivă, permisivitatea, încurajarea îi stimulează pe copii să devină generatori de idei – lucru apreciat în toate domeniile vieții noastre.

Un alt element important este abordarea integrată a subiectelor studiate. La vîrstă școlară mică, elevul percepe lumea ca un tot întreg, lui îi este greu să se concentreze pe discipline diferite, gîndirea sa le percepe în bloc. Activitățile ce țin de matematică sînt indispensabile de cele de limbă română și de cunoaștere a mediului. „Copiii trebuie să fie învățați și încurajați să utilizeze toate procesele de învățare și de gîndire care îi vor ajuta să rezolve probleme. Aceste procese includ comparațiile, conexiunile, succesiunile, clasificarea, estimarea, predicția, judecățile, justificarea, deducția, imaginația și crearea. Pedagogii îi pot ajuta să dobîndească aceste competențe prin strategii, punîndu-le întrebări care le extind gîndirea” [3, p. 128]. Învățătorii noștri propun o știință conexă realităților vieții. Iată, de exemplu, care sînt tipurile de întrebări adresate clasei la o oră de matematică:

- *Ce activitate legată de numere ați avut azi dimineață?*
 - *Ce ați numărat?*
 - *Cîte felii de pîine erau pe masă la micul dejun?*
 - *Ce oră indică ceasul?*
 - *Cîte manuale, cîte caiete aveți în ghiozdan? etc.*
- Astfel, copiii învață o matematică „vie”.

Probabil, nu sînt departe vremurile cînd va fi elaborat și un curriculum creativ, deoarece designul unei lecții creative este asemenea unui tablou ce conține o paletă de culori bine armonizate și chibzuit combinate. Să nu rămînem doar la tablourile ce conțin o singură culoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
2. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.
3. Tankersley D. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Epigraf, 2013.
4. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
5. Stoica A. Creativitatea elevilor. București: EDP, 1983.



Anatol ȚĂȚU

gr. did. sup., Școala Profesională nr.6, mun.Chișinău

Instruirea orientată spre acțiune: concept actual pentru învățământul vocațional-tehnic*

Rezumat: În articol se propune o analiză a conceptului de instruire orientată spre acțiune în învățământul vocațional-tehnic. Acest tip de instruire se realizează în baza câtorva sarcini tipice profesionale și se raportează la modelul acțiunii complete. Modelul acțiunii complete cuprinde următoarele faze: informarea, planificarea, luarea deciziei, desfășurarea, controlul și evaluarea. Rezultatul scontat este extinderea creativă a procesului de instruire în spațiul educațional pro-

fesional, modernizarea metodologiei prin lărgirea spectrului de metode și tehnici utilizate; flexibilizarea procesului de instruire prin mixarea spațiului de instruire teoretic și practic.

Abstract: The article proposes to analyze the action-oriented concept in vocational-technical education. The action-oriented training is conducted on some typical professional tasks and is reported to the complete action model. The complete action model includes following phases: information, planning, decision-making, deployment, monitoring and evaluation. The expected result is the extension of the creative process professional educational training space, upgrading methodology by widening the spectrum of methods and techniques, flexibilization of training process by mixing theoretical and practical space.

Keywords: Action-oriented training, complete action, oriented model, phase's complete action.

Calitatea educației profesionale influențează eficacitatea economică și, prin urmare, nivelul de trai într-o țară. De aceea, în multe state există tendința de a îmbunătăți permanent nivelul învățământului profesional și de a-l adapta la nevoile în continuă schimbare ale societății.

Instruirea profesională este determinată, în mare măsură, de realizările din economie (tehnologii și materii noi, tehnici de informare și comunicare, restructurări organizatorice, concurență acerbă, cooperare la nivel internațional, orientare spre cerințele pieței și client, crize globale ș.a.). Astfel, treptat, s-a produs o transformare structurală fundamentală, care este legată de automatizarea și informatizarea proceselor de lucru. Astăzi, în orice profesie, nu este suficient doar să posezi cunoștințe și abilități de specialitate și să le utilizezi rațional. În activitatea umană deosebit de necesare sînt flexibilitatea și creativitatea. Cerințele mereu în schimbare ale societății trebuie să conducă, în termen scurt, la modernizarea sau reformarea sistemului educațional vocațional. Astfel, scopurile, conținuturile, metodele și formele de organizare a instruirii trebuie ajustate permanent la modificările survenite pe piața muncii.

Necesitatea dezvoltării continue a învățământului profesional este valabilă și pentru Republica Moldova.

Acest deziderat devine mai stringent odată cu apropierea Republicii Moldova de Uniunea Europeană, procesul de integrare presupunînd și armonizarea standardelor de instruire profesională. Sistemele educației profesionale din țările europene s-au format de-a lungul istoriei în condiții socioeconomice diferite, astfel fiecare avînd punctele sale tari și puncte mai vulnerabile, dar concordarea lor, din perspectiva mobilității persoanelor, devine o prioritate.

În trecut, procesul de învățare era caracterizat de un stil de predare directiv și de receptare predominant pasivă din partea elevilor. Formele de instruire porneau de la convingerea că învățarea este un proces individual, ce are un început și un sfîrșit, dar, totodată, este oarecum separat de restul activităților. În plus, se credea că predarea este principala sursă a învățării. Astfel, predăm în săli de curs, organizăm programe de instruire asistate de computere, utilizăm strategii individualizate, verificăm reușita cu teste specializate. Dar, ca rezultat, o mare parte a instruirii instituționalizate este irelevantă pentru punerea în practică.

Pentru a contura competența de acțiune profesională cuprinzătoare, procesul de instruire trebuie regîndit, ceea ce ar permite aplicarea de noi modalități de predare-învățare. Noua paradigmă a socializării prin educație

* Articol elaborat în cadrul proiectului Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare

consideră învățarea ca un proces realizat în grup, nelimitat în timp și desfășurat în condiții adecvate. Discipolii sînt în interacțiune permanentă cu mediul lor profesional, acordînd achizițiilor o semnificație proprie, ce îi ajută să perceapă mai bine tainele meseriei și lumea din jur.

Instruirea orientată spre acțiune se desfășoară în baza a cîtorva sarcini specifice. Prin urmare, se dezvoltă abilitățile care sînt absolut necesare pentru efectuarea corectă/reușită a unei sarcini. Sarcina de instruire devine, în așa mod, elementul de planificare decisiv pentru fiecare demers de formare orientat spre acțiune. Aceasta înseamnă că discipolii reproduc, în comun, situațiile reale profesionale (de ex., în discuția cu clienții, cum pot fi acestea îmbunătățite sau cum se face schimb de experiență), în loc ca instruirea să fie preponderent concentrată pe descrieri de proces abstracte.

Învățarea situativă, socială se bazează pe o diversitate de forme de predare-învățare, cît mai apropiate de experiențele elevilor și profesorilor.

Instruirea orientată spre rezultat se axează pe modelul acțiunii complete, care cuprinde 6 faze (Figura 1):

Figura 1. Fazele acțiunii complete



Instruirea orientată spre acțiune (IOA) are mai multe particularități esențiale:

- IOA nu este o simplă metodă, ci un concept de organizare a procesului de învățare. Ea este valabilă atât pentru instruire individuală, cît și pentru cea instituționalizată.
- IOA îl pune pe elev în centrul demersului educațional, care, în mare măsură, decide el însuși să participe activ la procesul de învățare. Astfel, el poate lua decizii de sine stătător privind obiectivele, căile și mijloacele acțiunii.
- IOA este, în mare parte, o autoînvățare, o situație în care profesorul se dezice, treptat, de rolul său dominant și acordă ajutor elevilor în calitate de partener.
- Organizarea unui proces educațional calitativ din perspectiva IOA înseamnă, în primul rînd, crearea condițiilor optime de învățare.
- IOA are ca scop cristalizarea aspectelor metodice și sociale ale competenței de specialitate, adică dezvoltarea integrală a personalității elevului, care ar accepta formarea profesională continuă pentru a avea, în final, o capacitate de acțiune profesională cuprinzătoare. Aceasta înseamnă că elevul trebuie să facă față în viitor tuturor

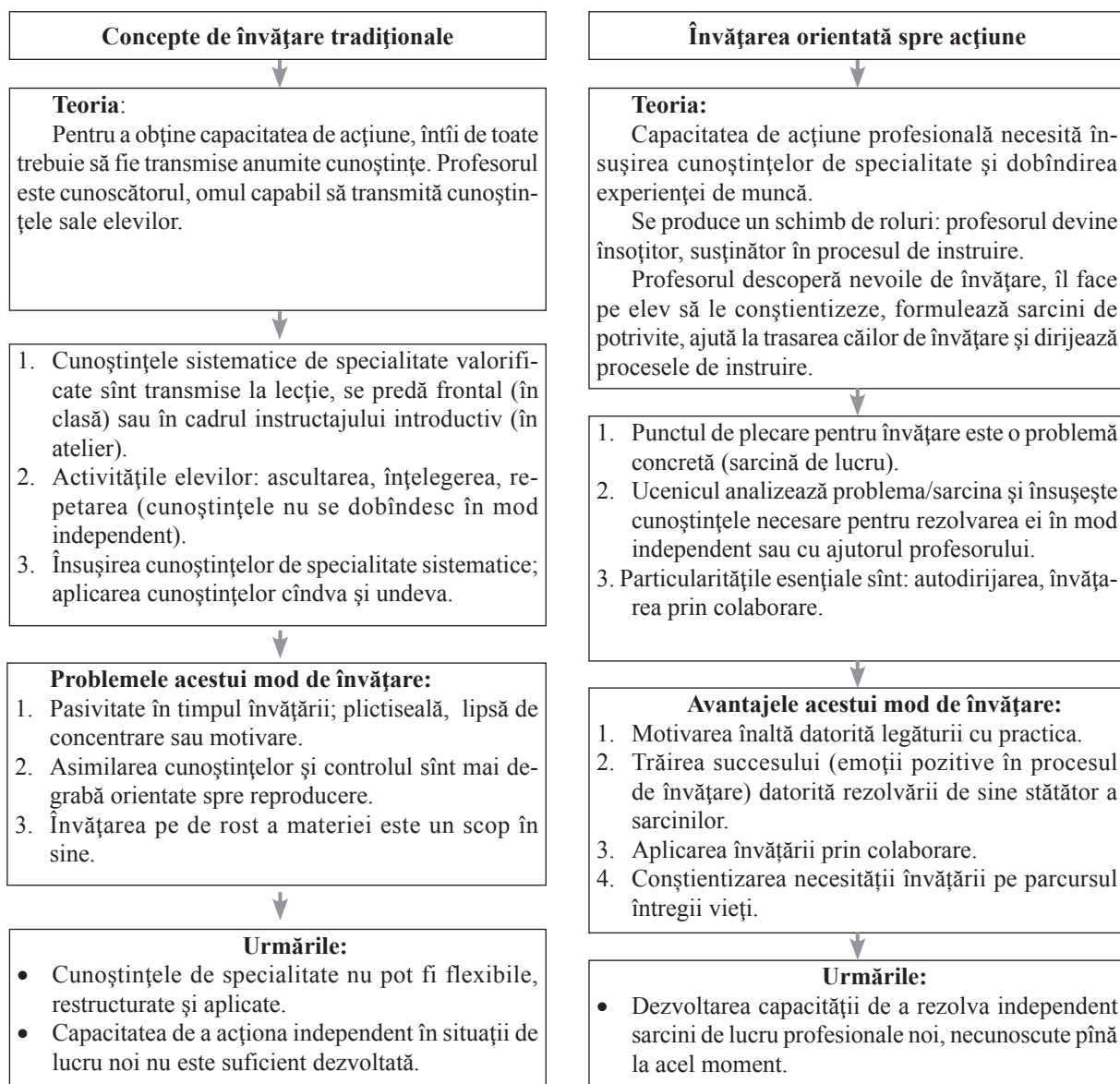
situațiilor profesionale, armonizînd, totodată, interesele proprii cu cele din mediul social.

- IOA este direcționată în mod egal pe două niveluri: acțiunea elevului în procesul de învățare instituționalizat și acțiunea acestuia în afara procesului respectiv, în viața privată.
- IOA este îndreptată spre învățarea integrată, ca unitate a proceselor cognitive, emoționale și psihomotorice, prin îmbinarea activităților individuale și colective.
- IOA urmează, în primul rînd, logica interioară a învățării și, în al doilea rînd, structurile care stau la baza obiectelor de specialitate stabilite la nivel instituțional, printr-o abordare interdisciplinară.
- IOA pune în locul învățării larg proiectate, dar, pe alocuri, superficiale, dezbateră aprofundată în baza unor exemple, modele fundamentale pentru acțiunea ulterioară a elevului. Cunoștințele astfel dobîndite trebuie să poată fi transferate la situații similare.

Aceste particularități, dacă vor fi aplicate, vor reclama o restructurare radicală a instruirii profesionale.

În Figura 2 este ilustrată diferența dintre paradigmele din pedagogia profesională prin compararea conceptelor de *predare tradițională* și *predare modernă*.

Figura 2. Compararea conceptelor de învățare

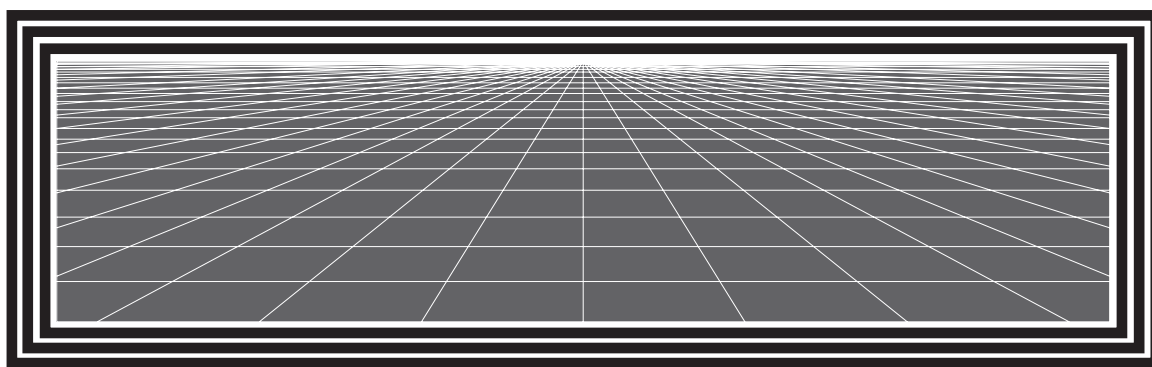


Conceptele de învățare tradiționale sînt caracterizate prin transmiterea cunoștințelor factuale. Astfel, se generează multe „cunoștințe inerte” și mai puține „cunoștințe pentru acțiune”. Acest lucru creează un decalaj între cunoștințele teoretice și acțiunea practică profesională. Predarea și învățarea convențională este orientată spre reproducerea cunoștințelor însușite anterior, exact așa cum le-a predat profesorul. Aceste cunoștințe nu pot fi transferate în deplină măsură de către elevi în situațiile practice din întreprindere. Deci cunoștințele predate și asimilate nu sînt suficient legate între ele și abia de pot fi aplicate în situațiile dinafara procesului de instruire.

În concluzie: Dezvoltarea competențelor profesionale necesită organizarea instruirii astfel încît să se dobîndească atît cunoștințe teoretice în domeniu, cît și să se poată acumula experiență profesională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bader R. Orientarea pe acțiune ca un concept didactic-metodologic. Referat. Otto-von Guericke-Universitat Magdeburg, 2002.
2. Hacker W. Schimbarea muncii într-un mediu de lucru computerizat – oportunități, probleme, riscuri. 2011.
3. Reibold D. K. Vom Unterweiser zum Lernprozessbegleiter. Bildungspraxis, Heft 3, Konstanz, 2010.



EXERCITO, ERGO SUM



Eugenia NEGRU

gr. did. I, Liceul de Creativitate și Inventică
Prometeu-Prim, mun. Chișinău

Modalități de abordare interdisciplinară a educației artistice la orele de istorie

Rezumat: Educația prin artă și frumos este o parte componentă a disciplinei Istoria în școală. Menirea acesteia, în sensul abordat, este de a răspunde la marile întrebări legate de valoarea operei artistice, de percepția frumosului, de rolul creatorului în societate, dar și al creațiilor de larg consum în lumea actuală. Demersurile interdisciplinare în cadrul orelor de istorie, prin proiecte și activități complexe, permit căutarea

de soluții la problemele cu care se confruntă omul contemporan, nemijlocit absolventul de liceu.

Abstract: Education through art and beauty is part of the history lesson. The role of this discipline, in the approached sense, is to answer the great questions which pertain to the value of artistic creations and the role of the creator in society, the perception of beauty, and the place of mass produced art in the present world. Through interdisciplinary methods during the history lesson, like projects and complex activities, it allow the search for the resolutions to the problems that the modern man is facing, by default the high school graduate.

Keywords: Inter-disciplinarily, work of art, creator, case study, education through art, kitsch.

Fiecare epocă este caracterizată de viziuni proprii asupra școlii, indicînd cum trebuie să se facă educația, cum trebuie să fie absolventul și ce „încercătură” din anii de studiu urmează să o ducă cu sine mai departe.

Fiecare inovație din științele educației își caută, ca într-o oglindă magică, rădăcinile; este preocupată de justificarea noului, raportată la realitatea apropiată sau îndepărtată; citează nume mari de profesori, de școli, de cărți sau experiențe.

Fiecare educator încearcă asiduu, prin munca de zi cu zi, să păstreze echilibrul în educație între numărul de discipline ce trebuie să urmeze copilul în școală, de ore ce trebuie (poate) să muncească, cît trebuie să se lucreze în clasă și cît acasă...

Fiecare profesor tinde, fiind absolut convins că are dreptate, să „îmbulzească” propria disciplină în *multa*, dacă ne referim la maxima latină *Non multa, sed multum* (Nu multe, ci mult). Astfel, cu multe intenții bune, reușim să creăm o școală cu *multe* și *mult*.

Altădată, cînd eram elevă în școala sovietică și cineva întreba, cu mare îndrăzneală, profesorul despre utilitatea unei teme (nu a unei discipline!), ni se răspundea „cocoțat” că școala ne pregătește pentru viață, deci eram într-o mare repetiție. De fapt, era sensul unei maxime a lui Seneca – *Non scholae, sed vitae discimus* (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm). Acum, cînd am ajuns pe locul „cocoțat”, cred, sincer, că „școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși”, după cum ne-a sfătuit filozoful și pedagogul american John Dewey (1859-1952). Toți copiii care intră pe poarta școlii trebuie să se simtă participanți activi la procesul instructiv, nu simpli spectatori în teatrul unui singur actor – profesorul.

Cîteva dintre cele mai jenante (ușor, și poate doar pentru mine) momente din amintirile colegilor despre istorie, ca disciplină studiată în școală, sînt cele legate de imposibilitatea de a memora atîtea cifre; de plictiseala nenumăratelor revoluții sau de uitarea a tot și toate.

Foarte puțini își aduc aminte de marile creații artistice, de autori celebri, de viața cotidiană în diferite timpuri; de gânduri, temeri, moduri de a vedea lumea înaintașilor noștri. Cred că nu memoria are scurtcircuite, dar acordăm mai multă atenție revoluțiilor și războaielor, legiților și doctrinelor, pentru a avea/crea iluzia cunoașterii umanității, și scăpăm din vedere Omul. De la orele despre cultură și creație artistică din școală memoria mea a păstrat doar imaginea din manual a lui *David* de Michelangelo, chicotelile din clasă și încercările disperate ale profesoarei de a ne demonstra valoarea operei.

Educația are drept sursă tezaurul cunoașterii și practicii omenirii acumulat de-a lungul existenței umane. Ca surse primordiale pot fi menționate: tehnica, cultura și arta; conținuturile legate de lumea contemporană (semnificații și acțiuni) și rezultatele realizărilor științifice.¹ Voi insista asupra unui criteriu esențial al organizării învățământului contemporan: realizarea unor conținuturi integrate.² Sistemul de învățământ, parte componentă a societății, este supus unor schimbări permanente, datorate modificărilor și inovațiilor informaționale și de altă natură, eliminării elementelor depășite de timp, uzate moral și material. Acest fenomen determină apariția în școală a conținuturilor noi, deseori sub formă de „hibride” disciplinare.³ Disciplina *Istoria* este cea mai predispusă la contacte inter- și transdisciplinare, pentru că este cumulatorea activității umane de-a lungul vremii. Astfel, *Istoria* creează punți între mai multe materii de studiu (fundamentate academic și metodologic), prin intermediul unor activități/acțiuni complexe, motivaționale, acțional-strategice, care contribuie esențial la dezvoltarea la elevi a competențelor integrate/transversale.

Firește, practic toate disciplinele școlare educă frumosul: fie la lecțiile de desen, muzică, fie prin cromatica spectaculoasă a mineralelor, prin peisajele geografice, prin liniile miraculoase ale curbilor matematice, prin cuvânt, idee și vers la orele de literatură etc. La orele de istorie, în special în clasele de liceu, o notă aparte o dau temele sau unitățile de învățare care abordează cultura și manifestările artistice ale omenirii. Ne propunem să efectuăm o radiografiere a modului de tratare a acestor teme, a valențelor educaționale, a „plusvalorii” educației prin artă.

Atunci când reușim să trecem peste marile carențe ale sistemului nostru de învățământ – multe discipline curriculare, nonvaloarea unora pentru clasele cu înclinații umanistice/reale, rigiditatea orarului școlar – ajungem să croim, inclusiv (sau anume) profesorul de istorie, ore/timp, concepte, proiecte, activități pentru valențele

artistice ale educației. Componenta artistică a educației la ora de istorie este susținută de câteva argumente. Creația artistică:

- este parte componentă a civilizației umane;
- ilustrează modul de a gândi, a simți, a trăi al unei epoci;
- comunică valori, sentimente, atitudini;
- încântă, impresionează, place/sau nu (cere atitudini).

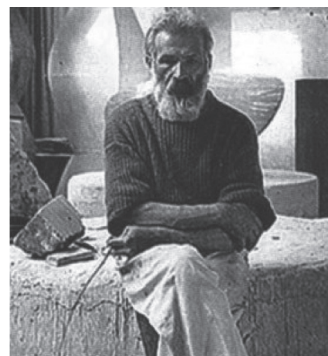
Printre alte argumente, enumerăm:

- există suficiente surse de lucru/documente de cercetare;
- ne identificăm în viața cotidiană în culori, forme, compoziții;
- avalanșa de literatură (albume, monografii etc.), de posturi TV (*History*, *Discovery* etc.) condiționează cunoașterea;
- călătorim, vizităm (viu sau online), căutăm să știm ș.a.

Abordarea interdisciplinară este imperioasă din două considerente: metodele de lucru și de cercetare sînt transferabile și fiecare dintre discipline (istorie, literatură, desen, muzică etc.) îmbogățește și se îmbogățește cu încărcătura epistemologică a alteia.⁴

Una dintre modalitățile de organizare a orei de istorie este studiul de caz, care permite analiza creației unui autor sau a unui curent artistic, a unei opere etc. după un algoritm concret. Ca metodă de cercetare este ușor aplicabilă și în alte cazuri, motivînd elevul pentru investigație personală și permițînd scoaterea din tipar a orei de istorie.⁵ Pentru clasa a XII-a, am ales drept studiu de caz tema *Constantin Brâncuși – „Pasărea măiastră” a sculpturii românești și moto „A cere ca un Dumnezeu, a ordona ca un rege, a munci ca un sclav.”*

Propusă pentru clasele cu profil umanist, sarcina de cercetare a fost dată pentru o săptămînă. Fiecare elev și-a ales o lucrare, devenind, astfel, „specialist” pentru una dintre creațiile artistului. Valoarea artistică a operei lui Brâncuși este dublată și de gândurile sale notate pe filele albanelor sau ale cărților și care permit/ușurează descifrarea intenției, a formei, a gândului modelat în piatră. De regulă, studiul de caz presupune două metode de lucru: *Turul galeriei* sau *Mozaicul*. Chiar dacă sînt cronofage, ambele permit:



1 Bontaș I. Pedagogie. Timișoara: ALL, 1988, p.108.

2 Ibidem, p.110.

3 Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008, p. 127.

4 Ibidem, p. 126.

5 50 de biografii ale maeștrilor artei plastice vest-europene. Chișinău: Literatura plastică, 1984.

- valorificarea potențialului fiecărui copil; implicarea motivată, nemijlocită în cadrul lecției;
- achiziționarea de cunoștințe, abilități, atitudini în baza sursei primare;
- responsabilizarea academică, exersarea „vînzării” personalizate și calitative a propriului produs de cercetare.

Fiecare operă de artă este trecută prin analiză algoritmică, similar analizei unei surse istorice, fenomen perfect adaptabil de la o disciplină la alta, cu exersarea anterioară a aplicării pașilor de cercetare și de prezentare.

Unul dintre cele mai interesante momente ale lucrului în clasă este descoperirea propriilor criterii privind frumosul și atitudini față de creator. „Arta trebuie să vorbească singură... Trebuie să-i privești piatra cioplită, pînă cînd aceasta îți va grăi, în șoaptă ori cu glas de tunet. Iar dacă nu-ți va vorbi niciodată, nu-i vina ei.” (C. Brâncuși).⁶

Algoritm de analiză a unei surse istorice	Algoritm de analiză a unei opere de artă ⁷
1. Prezentarea generală a sursei: autor, timp, titlu, istoria lucrării;	1. Carte de identitate a lucrării: autor, timp, titlu/subiect, istoria operei;
2. Tema/evenimentul tratat;	2. Descriere;
3. Termeni specifici problemei;	3. Compoziție;
4. Poziția personală a autorului;	4. Culoare/tehnică;
5. Aprecieri străine;	5. Aprecieri străine;
6. Interpretare personală.	6. Interpretare personală.

O altă problemă cu care poate/trebuie confruntat elevul de vîrstă mare este cea a artei contemporane, mai bine zis a artei ca bun de larg consum, create de calculator, a kitsch-urilor grafice sau muzicale.⁸ *Problematizarea, Discuțiile Panel* oferă în cadrul studiului de caz oportunitatea jonglării cu atitudini, argumente, poziții și, într-un final, elaborarea unui set/sistem de principii asupra aprecierii manifestărilor artistice ale epocii.

În cadrul acestor ore, un rol aparte îl are potențialul tehnic al sălii de clasă și al programelor de calculator. Astfel, programul PowerPoint, deja accesibil tuturor elevilor, cel puțin de vîrstă mare, face posibilă realizarea unor prezentări de excepție, cu imprimare personalizată a creatorului asupra mesajului. Marea descoperire a posi-

6 <http://metamorfoze.wordpress.com/2010/01/07/geniul-care-a-nemurit-piatra-brancusi/>

7 <http://www.tpu.ro/educatie/ce-trebuie-sa-contina-o-analiza-a-unei-picturi/>

8 <http://www.pruteanu.ro/4doarovorba/emis055-056.htm>



bilităților tehnice virtuale este programul Prezi: în prezentarea operelor artistice face posibilă operarea cu detalii, valorificarea anumitor elemente definitorii pentru argumentare. Astfel, în sala de clasă, calculatorul, proiectorul sau TV permit afirmarea muncii elevului, valorificare calitativă a produsului creat, lasă deschisă conectarea la un film documentar sau artistic (prin *vizionare ghidată*), la mari creații muzicale sau opere artistice.

În concluzie: Astăzi, în sistemul nostru de învățămînt putem avea/elabora curriculumuri integrate, cred, doar la discreția școlii sau concepute de instituții de specialitate pentru orele opționale/facultative. Rigiditatea sistemului școlar contemporan din Republica Moldova lasă loc doar pentru abordări interdisciplinare în cadrul orelor: insulare, endemice, sumare. E nevoie de proiecte inovative, de acțiuni din partea cadrelor didactice care au curajul să formuleze o problemă, să creeze situații-problemă care ar solicita, pentru soluționare, competențele formate la diferite discipline. Astfel de activități permit luarea deciziilor, formarea de atitudini, utilizarea tezaurului cognitiv și, nemijlocit, transferul celor acumulate din sala de clasă în viața cotidiană. Orelle de istorie, cu componenta *cultura umanității*, oferă teren pentru realizarea unor asemenea transferuri, pentru rezolvarea unor problemele din cotidian prin racordare la modul de viață, de gîndire, la emoțiile și atitudinile înaintașilor. Important este, cred, *ce probleme* le propunem *spre rezolvare* copiilor. Iar aici avem nevoie de multă înțelepciune și de vizionarism asupra educației.





Crenguța SIMION

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Metodologia proiectării unității de învățare la *Biologie*, treapta gimnazială

Rezumat: În acest articol este redată o viziune contemporană privind formarea competenței de cunoaștere științifică din perspectiva restructurării conținuturilor curriculare, pe unități de învățare, la disciplina *Biologie*. Sînt argumentate prioritățile, etapele procesului (teoretică și practică) și se descrie un model al unității de învățare la disciplina abordată. În acest context, conținuturile curriculare devin valori instrumentale în formarea eficientă a competenței școlare. La

etapa de achiziții practice sînt prezentate cîteva modele de proiectare constructivistă care contribuie la formarea competenței școlare respective.

Abstract: In this paper is presented a contemporary vision regarding the formation of the scientific knowledge competence from the perspective of restructuring the curriculum contents at *Biology* discipline, per learning units. There are argued the priorities of the unit, its stages: theoretical and practical. In this context, curricular content become the instrumental values in the effective training of school competence. The paper describes the model of a unit in the subject *Biology*. At the stage of practical acquisitions are presented some constructivist design models, which mainly contribute to the formation of this school competence.

Keywords: Academic competence, the competence of scientific knowledge, learning unit, theoretical and practical acquisitions.

Învățămîntul formativ dictează o revizuire a conținuturilor curriculare, întru descoperirea, stimularea și valorificarea disponibilităților și a potențialului intelectual al elevilor. Dezvoltarea intensă a învățămîntului secundar-general este determinată de necesitatea formării competențelor școlare. Un curriculum axat pe competențe presupune transmiterea și asimilarea de cunoștințe, dar și formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mentale ale elevilor. Școala trebuie să îi înzestreze pe cei educați cu un set de competențe necesare vieții de adult. În felul acesta, competențele considerate achiziții ale învățării devin finalități curriculare.



Ana BRAȘOVEAN

gr. did. sup., Liceul Teoretic Gîta Latină, mun. Chișinău

Curriculumul școlar la *Biologie* plasează în centrul educației conceptul de *competență de cunoaștere științifică*. Formarea acesteia presupune realizarea procesului educațional în două etape: *teoretică* și *practică*. Etapa *teoretică* constă în achiziționarea de cunoștințe noi, iar cea *practică* – în aplicarea sistemului de cunoștințe în rezolvarea unor sarcini concrete din viața cotidiană. În acest sens, I. Nicola desprinde două aspecte fundamentale și complementare ale educației intelectuale: *informativ*, care se referă la cantitatea și calitatea informației științifice ce urmează a fi transmisă și asimilată; *formativ*, care are în vedere efectele însușirii acestei informații asupra intelectului uman în dezvoltare [11]. Așadar, formarea competenței de cunoaștere științifică este posibilă doar prin proiectarea unui demers de predare-învățare-evaluare optim, menit să asigure eficiență și calitate.

Conținuturile curriculare la *biologie* reprezintă mijloacele care asigură formarea competențelor școlare, adică atingerea finalităților educaționale. Prin urmare, acestea devin *valori instrumentale* și *puncte de reper* în activitatea la clasă, accentul fiind pus pe fructificarea valențelor informative și formative ale conținuturilor, pe flexibilitatea și adaptabilitatea lor [4].

Procesul de construire a cunoașterii științifice la *Biologie* are o bază comună de concepte metodologice cu disciplinele școlare *Fizica* și *Chimia*. Acestea însă se deosebesc prin principiile formării cunoștințelor

fundamentale specifice. Astfel, conținuturile curriculare la disciplina *Biologie* (2010) structurate în așa mod nu corespund pe deplin exigențelor formării competenței școlare de cunoaștere științifică.

În această ordine de idei, considerăm oportună reorganizarea conținuturilor pe *unități de învățare*, care reprezintă acel cadru de predare-învățare-evaluare ce pune în sistem anumite conținuturi tematice, metode didactice constructiviste, cu referire la formarea competenței de cunoaștere științifică [5]. După O. Mândruț și L. Catană, unitatea de învățare constă din activități de învățare și secvențe de evaluare, adică elementele pe care în mod obișnuit le regăsim într-o planificare: competențe specifice asumate, elemente de conținut, oportunități disciplinare și resurse [10]. Pentru curriculumul la *Biologie*, *unitățile de învățare* au fost stabilite conform funcțiilor de bază ale organismelor vii. În acest context, *unitatea de învățare* ar însemna un *sistem de cunoștințe fundamentale care aparțin unui domeniu mai restrâns de cunoaștere științifică, explorate prin intermediul unui sistem de unități de conținut*.

Restructurarea conținuturilor curriculare la *Biologie* pe *unități de învățare* presupune valorificarea mai multor avantaje. Astfel, unitățile de învățare:

- corespund intereselor, posibilităților și capacităților elevilor și sînt specifice conținuturilor științifice ale disciplinei;
- evidențiază diferența dintre învățare și evaluare;
- sistematizează informația științifică și o structurează într-un sistem logic;
- implică un proces de învățare prin aplicarea metodelor adecvate de cunoaștere (observația, experimentul etc.) și permite dezvoltarea continuă a structurilor intelectuale care determină conturarea personalității;
- urmăresc selectarea cunoștințelor care formează o viziune integrată asupra proceselor și metodelor de cunoaștere;
- formează la elevi o reprezentare dialectică asupra lumii (determinată de cunoștințe și capacități concrete), prin utilizarea sistematică a unui complex special de exerciții și probleme;
- creează condiții (premise) optime pentru căutarea și construirea cunoașterii în baza propriei experiențe;
- centrează, în final, demersul didactic pe formarea competenței școlare de cunoaștere științifică.

Unitatea de învățare constituie o activitate didactică axată pe un conținut organizat în sistem, care se extinde pe o perioadă determinată de timp cu scopul de a forma la elevi competența de cunoaștere științifică prin două tipuri de achiziții: *teoretice* și *practice* [6].

Achizițiile teoretice – informația științifică proiectată în curriculumul școlar, structurată în *unități de conținut* care urmăresc formarea sistemului de cunoștințe fundamentale la o anumită *unitate de învățare*. Selectarea unităților de conținut necesită o structurare logică, aceasta fiind esențială în formarea competențelor școlare. Prelucrarea didactică a conținutului științific constă în transpunerea/acestui într-o manieră accesibilă, care să faciliteze asimilarea lui de către elevi, dar, în același timp, să îi oblige atât la un efort intelectual, aplicativ, cât și la o implicare afectiv-motivațională [1].

Cunoștințele acumulate anterior sînt un instrument de dobîndire a noilor cunoștințe, care se manifestă ca indicator în direcționarea activității omului, ca mijloc de autocunoaștere și autodesăvîrșire, ca suport în autorealizare și autoafirmare prin transpunerea cunoștințelor în practică [12]. Prin urmare, cunoștințele teoretice nu mai pot fi rezultatul final al învățării, ci trebuie să devină un mijloc practic în explicarea fenomenelor, în soluționarea diferitelor probleme.

Achizițiile practice – capacitatea elevului de a utiliza cunoștințele fundamentale în rezolvarea situațiilor semnificative. Această etapă începe cu aplicarea cunoștințelor dobîndite prin rezolvarea unor exerciții simple, continuă prin soluționarea unor situații-problemă și realizarea unor experimente adecvate vârstei, care stimulează dezvoltarea intelectuală [Apud 6]. Or, dezvoltarea intelectuală a elevului poate avea loc numai dacă se trece de la *educația pentru știință* la *educația prin știință*, care reprezintă un mijloc fundamental în instruire. Mai mult ca atât, aceasta îl pregătește pe elev să înțeleagă, să aplice și să creeze ceva nou în activitatea sa. Procesul de transformare a conținuturilor științifice specifice în conținuturi didactice/educaționale presupune existența unui „filtru” care să permită selectarea materiei care ar asigura realizarea obiectivelor. La rîndul lor, achizițiile practice se formează în trei subetape: *Exersează*, *Experimentează* și *Cercetează*, care necesită găsirea de soluții la un sistem de situații reale, clasificate pe trei niveluri de complexitate [Apud 6]. Fiecare unitate de învățare se termină cu o evaluare sumativă, care constă în rezolvarea situațiilor semnificative.

I. Șmighiriova consideră că situația semnificativă nu trebuie abordată ca o simplă problemă cu conținut practic, ea trebuie să pună în valoare nu doar achizițiile de la o singură disciplină, ci și pe cele transdisciplinare. De asemenea, la alegerea situațiilor semnificative trebuie să se ia în considerare capacitățile individuale ale elevilor, aptitudinile și interesele lor. Doar astfel se cultivă calitățile personale ale elevului, care determină pregătirea sa pentru o activitate de cunoaștere independentă [Apud 12]. Numai rezolvînd situații semnificative elevul își va demonstra performanțele pe care le-a atins în procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică.

Drept exemplu clasic al designului instruirii pe unitate în curriculumul școlar, structurată în *unități de conținut* care urmăresc formarea sistemului de cunoștințe fundamentale la o anumită *unitate de învățare*. Selectarea unităților de conținut necesită o structurare logică, aceasta fiind esențială în formarea competențelor școlare. Prelucrarea didactică a conținutului științific constă în transpunerea/acestui într-o manieră accesibilă, care să faciliteze asimilarea lui de către elevi, dar, în același timp, să îi oblige atât la un efort intelectual, aplicativ, cât și la o implicare afectiv-motivațională [1].

tăți de învățare îl reprezintă curriculumul la disciplina *Fizica* (treapta gimnazială) și manualul de fizică (clasele a VII-a și VIII-a), acesta din urmă avînd conținuturi organizate pe unități de învățare, conform celor două tipuri de achiziții: teoretice și practice [2, 3, 8].

Pentru etapa *Achiziții teoretice* sînt specifice lecția de formare a noilor cunoștințe și lecția mixtă, iar pentru etapa *Achiziții practice* – lecțiile aplicative (rezolvări de probleme, lucrări de laborator etc.), de cercetare teoretică și experimentală, de elaborare a diverselor proiecte etc. Propunem în continuare un tabel în care este descrisă corespondența dintre etapele de formare a competenței de cunoaștere științifică și structura unei unități de învățare, clasa VIII-a (adaptat după I. Botgros. Ghid).

Etapele de formare a competenței de cunoaștere științifică	Componentele unității de învățare <i>Funcția de relație la om</i>
Etapa I. Cunoștințe fundamentale Scopul: Achiziționarea unui sistem de cunoștințe științifice specifice unității de învățare	Achiziții teoretice (unitățile de conținut) • <i>Sistemul nervos: anatomia și fiziologia</i> – 2 ore • <i>Sistemul endocrin: glandele endocrine</i> – 1 oră • <i>Sistemul osos: anatomia și fiziologia</i> – 2 ore • <i>Sistemul muscular: anatomia și fiziologia</i> – 2 ore • Rezumat – 1 oră • Evaluare formativă (teste de evaluare a achizițiilor teoretice) – 1 oră
Etapa II. Cunoștințe funcționale Scopul: Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale	Achiziții practice Soluționează situațiile: • <i>Exersează</i> – 1 oră (20-30 exerciții) • <i>Experimentează</i> – 1 oră (8-10 situații-problemă, probleme experimentale) • <i>Cercetează</i> – 2 ore (5-7 situații de cercetare)
Etapa III. Cunoștințe interiorizate Scopul: Interiorizarea/personalizarea/conștientizarea cunoștințelor funcționale	
Etapa IV. Cunoștințe exteriorizate Scopul: Exteriorizarea cunoștințelor personalizate. Manifestarea competenței	Evaluare sumativă – 1 oră • Rezolvarea situațiilor semnificative • Teste de evaluare sumativă

Tabelul nu prezintă varianta ideală de organizare și structurare a unității de învățare, deoarece curriculumul actual la *Biologie* este supraîncărcat cu informație științifică, ceea ce creează impedimente în optimizarea conținuturilor. În plus, menționăm aici și atitudinea rigidă a unor cadre didactice față de schimbare și de necesitatea de adaptare la reformele din educație.

La prima etapă, o astfel de structurare a unității de învățare este binevenită; în perspectivă însă va fi nevoie de o nouă viziune asupra conținuturilor științifice din curriculum, în așa fel încît ponderea achizițiilor practice să fie mai mare decît cea a achizițiilor teoretice (raportul dintre acestea fiind de cel puțin 1:2); altfel spus, cu un minimum de cunoștințe teoretice să se dezvolte maximum de capacități. De altfel, formarea competențelor școlare reclamă o aplicabilitate profundă și diversă a cunoștințelor fundamentale în diverse contexte din viața reală.

Avînd în vedere că unitatea de învățare este structurată pe achiziții teoretice și practice, însuși procesul de cunoaștere științifică/învățare necesită a fi conceput și organizat astfel încît elevul să dobîndească independent noi cunoștințe și capacități, să poată rezolva probleme concrete. Acest mod de învățare se înscrie în paradigma constructivistă, care reprezintă o învățare prin cercetare și descoperire. În felul acesta, abordarea constructivistă oferă fundamente pentru o învățare umanistă în toată complexitatea sa, asigurînd edificarea cunoașterii prin resursele interne ale elevului [9]. Prin urmare, constructivismul propune o schimbare de perspectivă în ceea ce privește proiectarea didactică. Dacă pentru etapa achizițiilor teoretice profesorul își poate concepe unitatea de conținut (lecția) aplicînd atît modele de proiectare tradițională, cît și moderne/constructivistice – de ex., ERRE, atunci pentru achizițiile practice mai adecvate sînt modelele de proiectare constructivistă.

Propunem mai jos un tabel ce reflectă utilizarea modelelor de proiectare constructivistă pentru fiecare subetapă a achizițiilor practice (modele prelucrate și adaptate după E. Joița).

Achizițiile practice (subetapele)	Modelul de proiectare constructivistă	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
Exersează Se caracterizează prin exersarea cunoștințelor dobândite în rezolvarea unor exerciții simple și, ulterior, în rezolvarea situațiilor-problemă.	Modelul facilităților procedurale (Wilson, Cole, 1991) Este un model de proiectare ce presupune învățare individuală și investigație și se desfășoară în patru secvențe/faze: • Prima fază constă în aplicarea cunoștințelor obținute la rezolvarea unor exerciții simple. • În faza a II-a se emite o idee nouă; se propune o improvizație, o elaborare inedită, realizată prin colaborare ș.a. • La această fază are loc confruntarea cu opiniile grupului/clasei și corectarea rezultatelor. • La ultima fază se efectuează sinteza finală și se formulează noi sugestii.	Organizează elevii pentru lucru în grup (numărul echipelor rămâne la discreția sa). Propune spre rezolvare întrebări-problemă. Gr. I – În urma unei operații pe o emisferă cerebrală (pentru îndepărtarea unei tumori), bolnavul poate avea o paralizie a părții opuse a corpului. Ce concluzie putem desprinde? Gr. II – În cazul unei tumori sau al unei hemoragii la nivelul emisferelor cerebrale se observă tulburări legate de mișcarea organismului sau de simțuri. Explicați care este cauza apariției acestor efecte. Gr. III – S-a înălțurat, experimental, tiroida unor mormoloc. După câteva luni s-a constatat că aceștia nu au crescut. Explicați cauza. Gr. IV – La o oră de educație fizică un elev a alergat cinci cercuri în jurul stadionului. După lecție el a simțit că îl dor mușchii. Stabiliți cauza acestui fenomen. • La faza I, le oferă elevilor sprijin, prin câteva repere: „Cred că...”, „Propun să...”, „Găsesc argumentele...” ș.a. • La următoarea etapă, le propune elevilor să folosească aceste puncte de sprijin procedurale în mod independent. • În faza a III-a, corectează rezultatele obținute de elevi și asigură dezvoltarea cunoașterii. • La etapa finală, împreună cu clasa, în baza răspunsurilor date de elevi, realizează o sinteză și formulează sugestii.	• Primesc punctele de sprijin și încearcă să le utilizeze în soluționarea problemei. • Elaborează, improvizează, colaborează cu colegii, rezolvă sarcina/problema/ situația. • Își expun opiniile în grup și le confruntă cu cele ale colegilor de echipă/clasă. • Grupurile realizează o sinteză finală privind soluțiile propuse la problemă și, la rândul lor, formulează noi sugestii.
Experimentează Constă în realizarea unor experimente adecvate vârstei, care stimează dezvoltarea intelectuală a elevului.	Modelul ETER (Beliveau, Peter, 2002) Acest model constă din patru etape de învățare independentă, care asigură construirea cunoașterii și care se regăsesc în rezolvarea problemelor reale, din viață. • Abordarea teoretică sprijină interpretarea informațiilor, facilitează formularea de deducții, care vor constitui motive de rezolvare a problemelor. • Se efectuează experiențe concrete, se asigură integrarea și participarea în activități practice. • Faza experimentală rezidă în verificarea ipotezelor formulate anterior, asigură colaborarea elevilor în grup, pentru a se analiza și generaliza rezultatele obținute, a se realiza reprezentări grafice.	Organizează elevii pentru lucru în grup, repartizează fișele de lucru, în care se conțin sarcinile, problemele practice/experimente. Se vor efectua lucrările practice din manualul școlar (<i>Biologie</i> , clasa a VIII-a, pp. 25, 27, 35, 46). • Propune elevilor să se familiarizeze cu conținutul teoretic al problemei, sprijină interpretarea informațiilor. • Repartizează materialele didactice pentru realizarea experimentului, urmărește corectitudinea îndeplinirii sarcinilor în fiecare grup. • Susține și stimulează activitatea elevilor. • Asigură colaborarea elevilor în grup, îi încurajează să analizeze rezultatele obținute și, în dependență de conținutul experimentului, să reprezinte grafic rezultatele. • Dirijează elevii în dialog constructiv privind realizarea sarcinilor, îi îndeamnă la reflecție, în baza căreia să formuleze noi idei asupra experienței de construire a cunoașterii.	• Își repartizează independent sarcinile în grup. • Analizează resursele și conținutul problemei, ceea ce le va permite să emită o ipoteză, să interpreteze informațiile legate de problema abordată, să formuleze deducții. • Efectuează experiențe concrete, aplică conceptele studiate anterior în anumite etape ale experimentului. • Grupurile verifică ipoteza formulată, prezintă rezultatele experimentului întregii clase.

	Reflecția este faza care asigură analiza realizării obiectivelor, a sarcinilor în baza dialogului constructiv. Reflectând se conturează noi idei despre experiența de învățare.		- Analizează constructiv rezultatele experimentului, reflectează asupra acestora și formulează idei noi în ceea ce privește experiența de învățare. - Identifică elementele-cheie ale problemei și, în caz de necesitate, explorează materialele suport. - După o primă analiză a resurselor, meditează asupra problemei, pe care o raportează la experiența personală. Formulează supoziții și, prin colaborare și confruntare, ajung la un compromis. - Analizează mai amplu problema, formulează întrebări și ipoteze, propun variante de soluționare, colaborează în grup. - Fac observații asupra modului de construire a soluțiilor la care au ajuns colegii. Își construiesc independent schema mentală de soluționare a problemei. Formulează noi interpretări din care rezultă alte restructurări și combinații. - Elaborează o prezentare grafică a problemei. Scot în evidență esența problemei și eventualele conflicte cognitive. Manifestă creativitate.
Cercetează Elevul conștientizează și personalizează funcționalitatea cunoștințelor.	Reflecția este faza care asigură analiza realizării obiectivelor, a sarcinilor în baza dialogului constructiv. Reflectând se conturează noi idei despre experiența de învățare.	Modelul celor 5D (după Mihaela Ștefan) Modelul celor 5D constă din 5 etape/faze, iar acestea asigură descifrarea amănunțită și soluționarea situației semnificative. Descifrarea – constă în explorarea materialelor suport pentru a identifica elementele-cheie ale problemei. Definirea problemei – are loc o primă analiză a resurselor, elevul reflectează asupra problemei, raportând-o la experiența proprie. Dezvoltarea problemei – elevul își construiește cunoașterea formulând întrebări și ipoteze, propune variante de soluționare, pe baza interpretărilor proprii are loc consolidarea progresivă a cunoașterii. Delegarea sarcinii – constă în organizarea schemelor mentale de soluționare a problemei. Profesorul are rolul de îndrumător și coordonator. Designul problemei – are loc consolidarea schemelor mentale și reprezentarea grafică a cunoașterii. Se evidențiază modul în care cunoștințele au fost interiorizate și procesate.	Organizează elevii pentru lucrul în grup, repartizează materialul suport și fișa de lucru, pentru rezolvarea situației semnificative. Gr. I – Viața omului cuprinde mai multe etape, marcate de anumite particularități funcționale și de dezvoltare: copilăria, tinerețea, maturitatea și bătrânețea. - Indicați în ce perioade are loc dezvoltarea intensă a sistemului locomotor și argumentați de ce. - Specificați ce condiții trebuie să fie respectate pentru o dezvoltare normală a sistemului locomotor. - Fractura unui os la copil se prinde mai repede decât la bătrâni. Explicați această situație. - La dezvoltarea și menținerea finutei corecte a unui adolescent sînt recomandate un șir de activități sportive. Numiți trei activități benefice și estimați beneficiile acestora. Gr. II – Activitatea tuturor sistemelor de organe, inclusiv endocrin, este asigurată de sistemul nervos. Suprasolicitarea poate să inducă oboseală acestuia. - Evidențiați cauzele care duc la oboseala sistemului nervos și propuneți cîteva reguli de igienă pentru a evita oboseala acestuia. - Un rol important în menținerea sănătoasă a organismului îi revine alimentației. Alcătuiți un regim alimentar caracteristic unui elev din clasa a VIII-a. - Explicați în ce constă relația dintre sistemul nervos și sistemul endocrin. Le propune elevilor să exploreze materialele suport, să identifice elementele-cheie ale problemei, să stabilească relațiile dintre problemă și experiența personală. În caz de necesitate, se implică în explicarea unor sarcini din problemă, încurajează elevii să formuleze întrebări, să propună variante de soluționare. Facilitează procesul, avînd rolul de îndrumător și coordonator, intervine și cu alte ocazii. În final, le propune elevilor să reprezinte grafic soluționarea problemei, în scopul conștientizării și personalizării cunoștințelor – în acest mod aflînd cît de bine a fost înțelesă esența problemei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Botgros I., Bocancea V. et al. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău: Cartier, 2011.
3. Botgros I., Bocancea V. et al. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Cartier, 2013.
4. Botgros I., Franțuzan L. Optimizarea curriculumului școlar la disciplina Chimie. În: Materialele conferinței științifice internaționale *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Chișinău, 18-19 octombrie 2013, pp. 466-469.
5. Botgros I., Franțuzan L. Proiectarea pe competențe: calitate în realizarea procesului educațional la chimie. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (79), 2013, pp. 46-50.
6. Botgros I., Gordienko A. Ghidul profesorului. Fizică, clasa a VII-a. Chișinău: Cartier, 2012.
7. Duca M., Dencicov-Cristea L. Biologie. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Prim, 2013.
8. Fizica. Curriculum pentru învățământul gimnazial. Clasele a VI-a – a IX-a. Chișinău: Liceum, 2010.
9. Joița E. Instruirea constructivistă-o alternativă: fundamente, strategii. București: Aramis, 2006.
10. Mândruț O., Catană L. Proiectarea curriculară în condițiile instruirii pe competențe. În: *Revista de pedagogie*, Anul LIX, nr. 4, 2011, pp. 183-191.
11. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis Print, 2003.
12. Шмигирилова И.Б. Школьное образование в контексте компетентностного подхода. În: *Педагогика*, №1, 2013, стр. 49-53.



Viorel BOCANCEA

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol



Grigore MARINESCU

gr. did. II, Liceul Teoretic A. Porcescu,
s. Căinari Vechi, r. Soroca

Jocul didactic *Bătălia navală* la orele de fizică

Rezumat: Jocul didactic este un instrument eficient la orele de fizică. În acest articol este prezentată ideea unui joc instructiv, cu aproximativ aceleași reguli, dar care contribuie la atingerea unor obiective didactice. Bătălia navală, un joc de acțiune, se bucură de popularitate printre elevi. Prin intermediul acestuia se pot recapitula cunoștințele dobândite la o temă, o unitate de învățare, într-un an de studii etc. Activitatea îi motivează pe elevi să soluționeze un număr mare de sarcini într-un interval scurt de timp. Echipele trebuie să posede nu numai cunoștințe temeinice, dar și abilități de lucru în grup. Acest gen de joc didactic poate fi utilizat cu succes în cadrul activităților extracurriculare.

Abstract: Didactic game is an efficient tool in teaching at physics classes. Battle fleet is a popular action game among students. In this article is presented an educational game with almost the same rules, but it contributes to achieving instructive goals. Through the medium of this game we can review the knowledge on a topic, unit, year of study etc. This game motivates students to solve a large number of tasks in a short time. The teams should not only prove their extensive knowledge, but also teamwork skills. This kind of didactic game can be used successfully in extra-curricular activities.

Keywords: Didactic game, physics, problem solving, extra-curricular activities.

Jocul didactic este o metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică simulată și care dinamizează de asemenea la clasă, motivând elevul să fie activ în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, abordat din perspectivă formativă [1]. Jocurile didactice se bucură de un interes sporit atât din partea elevilor, cât și a profesorilor, printre cele mai utilizate la disciplina Fizică fiind: *Identificarea termenilor în table* [2], *Ruleta fizică* [4], *Ceasornicul mărimilor fizice*, *Găsește figura* și *Ghicitori în imagine* [3] ș.a.; jocurile elaborate în baza scenariilor unor emisiuni televizate

(*Erudit-café, Câmpul minunilor, Ce? Unde? Când?, Vrei să fii milionar?* ș.a) devenind deja o tradiție.

Metoda prezentată are la bază regulile unui joc cunoscut elevilor, numit *Bătălia navală/Battle fleet*. Ideea acesteia a apărut în cadrul activităților de formare continuă a profesorilor de fizică, care s-au desfășurat la Institutul de Științe ale Educației în luna decembrie 2013 (autori – Gheorghe Pîrgari, Gimnaziul Zăicana, r. Criuleni; la elaborarea și testarea algoritmului a participat Vasile Chistol, Liceul Teoretic Ștefan cel Mare, s. Mihailovca, r. Cimișlia).

Descrierea jocului

Bătălia navală este un joc de acțiune pentru 2 jucători. Confruntarea are loc pe un câmp de 10 x 10, pe orizontală fiind notate cifre, iar pe verticală – litere.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										

În debut, fiecare jucător își poziționează flota în așa fel încât navele să nu poată fi găsite ușor de către adversar. Scopul este descoperirea și distrugerea tuturor navelor „inamicului”. Mărimea flotei și regulile luptei variază în funcție de modul de joc.

Modul de joc

Ambii participanți trebuie să își poziționeze navele. În varianta clasică, fiecare are la dispoziție:

- 3 nave de patrulare cu 2 câmpuri



- 2 submarine cu 3 câmpuri



- o navă mare de luptă cu 4 câmpuri



În unele variante, arsenalul fiecărui jucător se mai completează cu patru nave a câte un câmp. Vasele de luptă pot fi amplasate fie vertical, fie orizontal (Figura 1 a), la o

distanță de minimum un câmp pe grilă până la următorul obiect. Se joacă alternativ. Pentru a „ochi”, primul participant numește coordonatele câmpului unde presupune că se află nava inamicului (de ex., F 7), înscriind în acest câmp un punct (pentru a nu trage de mai multe ori în același loc). Adversarul este obligat să anunțe rezultatul tragerii: *atins*, dacă aceasta este reușită, dar nava mai are câmpuri în care nu s-a nimerit (de ex., G 10 din Figura 1 a) – în cazul dat, în câmp se înscrie X; *scufundat*, dacă s-a nimerit în ultimul câmp al navei (de ex., B 2 din Figura 1 a) – în acest caz, nava se înscrie într-un chenar (de ex., câmpurile E 2, E 3 și E 4 din Figura 1 b); *alături*, dacă tragerea este nereușită (de ex., F 7, D 2 sau D 4 din aceeași figură). În astfel de situație, dreptul la tragere îl are adversarul. Câștigător este cel care scufundă primul toate navele partenerului de joc.

a)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										

b)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										

Figura 1. Câmpul de joc: a) vedere generală despre starea propriei flote și „focurile de tun” ale adversarului; b) câmpul de joc al adversarului, unde sînt indicate țintele nimerite și tragerile proprii

Adaptare didactică

Luînd în calcul popularitatea jocului descris, acesta poate fi adaptat pentru a contribui la realizarea unor

obiective didactice. Se recomandă un câmp de joc de 6 x 6, în care se amplasează un submarin, două nave de patrulare și trei nave mici a câte un câmp. Sarcinile pot ține de un compartiment studiat sau mai multe, în funcție de obiectivul ales. Se pot recapitula cunoștințele obținute la o temă, o unitate de învățare, într-un an de studii.

Condiții

- Clasa este împărțită în două echipe, fiecare alegându-și un căpitan și o denumire.
- Pe tablă se fixează două postere cu câmpurile de joc ale echipelor (Figura 2).

	1	2	3	4	5	6
A						
B						
C						
D						
E						
F						

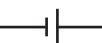
	1	2	3	4	5	6
A						
B						
C						
D						
E						
F						

Figura 2. Câmpurile de joc ale jucătorilor în care se reflectă rezultatele tragerilor

- Profesorul pregătește două seturi identice cu sarcini (a câte 36 de fișe): întrebări, probleme ș.a. Fiecare fișă are un cod, analog cu codurile din câmpul de joc, de la A1 la F6.

Exemple de fișe pentru unitatea de învățare *Fenomene electrice*, clasa a VIII-a

- A1. Denumirea aparatului pentru măsurarea intensității curentului electric.
- A2. În SI se măsoară în volți.....
- A3. Având un bec, un întrerupător, fire de conexiune și o sursă de curent, putem monta un
- A4. = $\frac{U}{R}$
- A5. Denumirea aparatului pentru măsurarea rezistenței electrice.
- A6. Măsoară puterea curentului electric.

- B1. Are simbolul 
- B2. Are simbolul 
- B3. Are simbolul 
- B4. Are simbolul 
- B5. La legarea în serie a conductoarelor $R =$
- B6. La legarea în paralel a conductoarelor $R =$

- C1. La legarea în serie a consumatorilor $U =$
- C2. La legarea în paralel a consumatorilor $U =$
- C3. La legarea în serie a consumatorilor $I =$
- C4. La legarea în paralel a consumatorilor $I =$

C5. Voltmetrul este instrumentul cu ajutorul căruia se măsoară:

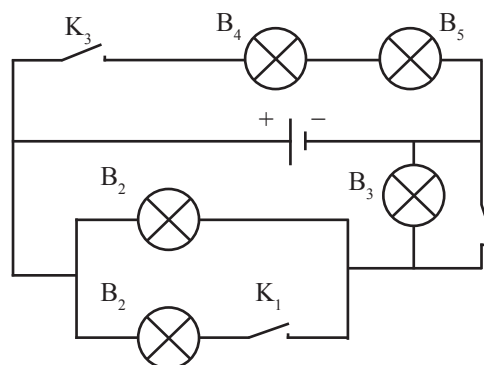
- rezistența electrică;
- tensiunea electrică;
- intensitatea curentului electric;
- puterea electrică

C6. Unitatea de măsură pentru rezistența electrică este:

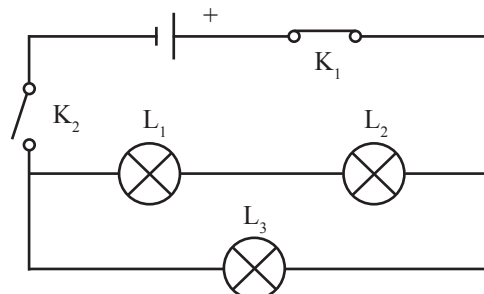
- $\Omega \cdot m$
- Ω / m
- Ω
- A / m

D1. Se dă următorul circuit. Cum trebuie să se acționeze asupra întrerupătoarelor astfel încât:

- toate becurile să lumineze;
- să lumineze becurile B_1 , B_2 și B_3 ;



- să lumineze doar becurile B_4 și B_5 .
- D2. Analizați circuitul de mai jos și stabiliți:
- Cum sînt grupate becurile?
 - Dacă iese din funcțiune becul L_1 , atunci care rămîn aprinse?
 - Dar dacă arde becul L_3 ?



- D3. Determinați valoarea sarcinii electrice și numărul de electroni ce trece prin secțiunea transversală a conductorului în 2 sec. dacă intensitatea curentului stabilit este de 160 mA ($e = 1,6 \cdot 10^{-19} C$).
- D4. Puterea unui motor electric este de 100 W. Determinați tensiunea la bornele motorului dacă rezistența este 484 Ω .
- D5. Cîte spire de sîrmă din nicrom cu diametrul secțiunii de 1 mm trebuie utilizate pentru confecționarea unei bobine cu raza de 3 cm și rezistența electrică de 52,8 Ω ? (rezistivitatea

- nicromului este de $1,1 \cdot 10^{-6} \Omega \cdot m$).
- D6. La bornele unei surse de curent cu tensiunea electromotoare de 4,5 V și rezistența interioară de $0,2 \Omega$ este conectat un consumator cu rezistența de $8,8 \Omega$. Să se calculeze intensitatea curentului din circuit și căldura degajată în consumator timp de 2 min.
- E1. Cu ce este egală intensitatea curentului electric din conductor dacă acesta este traversat de o sarcină electrică de 7,2 C pe oră?
- E2. Pentru a transporta o sarcină electrică de 2 C de la capătul unui fir pînă la mijlocul lui, se efectuează un lucru egal cu 6 J. Care va fi tensiunea electrică la capetele firului?
- E3. La transportarea sarcinii electrice de 2 C printr-un conductor se consumă un lucru egal cu 10 J. Ce sarcină electrică va fi transportată prin acest conductor, la aceeași tensiune, dacă lucrul consumat este egal cu 15 J?
- E4. Tensiune electrică la capetele unui conductor cu rezistența de 3Ω este de 6 V. Cu ce va fi egală tensiunea electrică la capetele altui conductor cu rezistența electrică de 1Ω dacă intensitatea curentului electric din conductoare este aceeași?
- E5. Printr-un conductor electric trece o sarcină electrică de 1 C în 3 s. Ce lucru mecanic efectuează cîmpul dacă rezistența conductorului este egală cu 9Ω ?
- E6. Tensiunea electrică între bornele unui conductor este egală cu 60 V, iar intensitatea curentului electric cu 2 A. Ce intensitate va avea curentul electric în conductor dacă tensiunea electrică va crește cu 6 V? Determinați rezistența electrică a conductorului.
- F1. Ce intensitate are curentul electric ce traversează un fir din oțel cu lungimea de 10 km și aria secțiunii transversale de $0,25 \text{ cm}^2$ dacă tensiunea electrică la capetele lui este egală cu 1 kV?
- F2. Un reostat are 50 de spire și diametrul de 2 cm. Grosimea firului este egală cu 0,4 mm. Din ce material este confecționat reostatul dacă rezistența lui electrică este egală cu 6Ω ?
- F3. Masa unui fir din aluminiu este egală cu 280 g, iar rezistența electrică a acestuia este egală cu $2,7 \Omega$. Ce lungime are firul?
- F4. Un conductor cu rezistența de 30Ω a fost tăiat în jumătate. Conductoarele obținute au fost conectate în paralel. De câte ori a variat rezistența conductorului obținut?
- F5. Rezistența interioară a unui generator este de 1Ω . La bornele lui se conectează un rezistor

cu rezistența de 7Ω , iar curentul debitat are intensitatea de 1,5 A. Ce valoare are tensiunea electromotoare a generatorului?

- F6. Intensitatea curentului electric ce trece printr-o plită electrică este de 10 A. Timp de 15 min. aceasta consumă 1080 J. Determinați rezistența electrică a plitei.

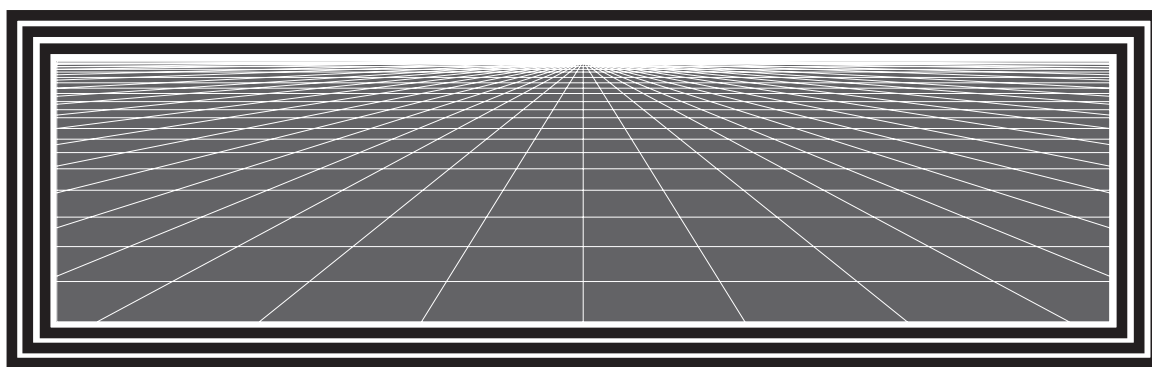
Algoritm

1. Profesorul propune căpitanilor să amplaseze navele în cîmpurile de joc schițate în caiet.
2. Echipele trebuie să rezolve, timp de 10 min., cît mai multe sarcini din cele propuse.
3. Soluțiile sînt înscrise într-un tabel prezentat împreună cu fișele.
4. Profesorul verifică răspunsurile și pune pe masă numai fișele la care s-a răspuns corect. Codurile acestor fișe se scriu pe tablă.
5. Căpitanii trec la tablă și încep jocul *Bătălia navală*. Prima mișcare o face echipa care a realizat corect mai multe sarcini. Dacă echipele au la activ același număr de sarcini rezolvate, se trage la sorți. La joc participă numai codurile fișelor scrise pe tablă.
6. În cazul cînd căpitanul are nevoie de un cod care nu este scris pe tablă, profesorul îi restituie fișa respectivă (sau cîteva fișe), iar echipei adverse îi dă o fișă (sau cîteva) la alegere. Se acordă timp pentru rezolvare. Procesul ia sfîrșit în momentul în care echipa ce a cerut timp suplimentar rezolvă corect sarcina din fișă/fișe sau dacă cealaltă echipă a soluționat toate sarcinile. După aceasta jocul continuă.

În concluzie: Jocul *Bătălia navală* motivează elevii să realizeze un număr mare de sarcini într-un interval de timp scurt; să demonstreze nu numai cunoștințe trainice, dar și abilități de lucru în grup. Cîștigă, de regulă, cei care și-au distribuit mai rațional sarcinile. Jocul poate fi utilizat cu succes și în cadrul activităților extracurriculare la fizică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Internațional, 2000.
2. Fizica și tehnologiile moderne, vol. VIII, nr. 1-2, 2010.
3. Botgros I., Franțuzan L., Guțuleac D. Jocul didactic – metodă de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică. În: *Didactica Pro...* nr. 4-5 (62-63), 2010.
4. http://www.didactic.ro/materiale-didactice/117126_ruleta-fizica
5. <http://www.skill7.hu/Arcade-&-alte/Battlefleet/Reguli%20de%20joc.html>



EVENIMENTE CEPD



Training pentru profesorii de limba engleză din învățământul vocațional în domeniul TIC

În contextul proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul financiar al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC, în luna ianuarie curent, a demarat procesul de *elaborare și realizare a unui program de formare în domeniul metodicii predării limbii engleze aplicate, destinat profesorilor de limba engleză din învățământul vocațional-tehnic în domeniul TIC.*

Scopul acestei activități este de a contribui la perfecționarea abilităților de comunicare în limba engleză ale cadrelor didactice și ale elevilor din instituțiile beneficiare, or, cunoașterea acestei limbi este una dintre cerințele pieței muncii față de muncitorii și specialiștii din domeniul TIC și o condiție pentru integrarea lor profesională de succes.

Programul de instruire va fi pregătit și facilitat de către 5 formatori-experti, cu o experiență avansată în domeniul predării limbii engleze aplicate. Printre sarcinile-cheie ale experților se numără: elaborarea unui suport de curs care va include vocabularul minim de specialitate și aspecte importante ce țin de instruirea adulților; proiectarea și facilitarea interactivă a unui modul de 40 de ore pentru profesorii de limba engleză din instituțiile beneficiare; evaluarea competențelor formate etc. La finele progra-

mului, participanții vor fi evaluați și certificați.

Suportul didactic și programul trainingului este elaborat conform nevoilor de formare ale cadrelor didactice care predau discipline cu profil TIC, identificate în urma unei analize de necesități realizate în perioada 28 ianuarie-3 februarie în instituțiile-pilot (cu participarea a 65 de profesori).

Ulterior, profesorii de specialitate din instituțiile vizate vor oferi un curs de limbă engleză aplicată cadrelor didactice ce predau discipline TIC. Obiectivul cursului rezidă în dezvoltarea abilităților de comunicare în limba engleză, în vederea îmbunătățirii calității procesului instructiv și utilizării corecte a termenilor de origine engleză. Activitățile vor fi organizate după orele de studiu.

Octombrina MORARU, coordonator de proiect

Cadrele didactice folosesc vacanțele pentru autoperfecționare

În perioada noiembrie 2013-februarie 2014, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a oferit următoarele servicii de formare profesională continuă:

- Liceul Teoretic Elimul Nou, Chișinău – programele *Formare de formatori în educația adulților și Managementul proiectelor educaționale de intervenție*;
- Gimnaziul Voinova, Strășeni – seminarul *Dezvoltarea axiologică a elevilor*;
- Liceul Teoretic Țințăreni, Telenești – programul *Didactici particulare și formare de competențe*;
- Gimnaziul Floreni, Anenii Noi – programul *Evaluarea competențelor în baza standardelor educaționale*;

- DGÎTS Ungheni – programul complex *Psihopedagogie și didactica disciplinelor din învățământul primar*;
- DGÎTS Soroca – programul complex *Psihopedagogie și didactica disciplinelor din învățământul primar*;
- Liceul Teoretic Puhoi, Ialoveni – programul complex *Psihopedagogie și didactica disciplinei*;
- Liceul Teoretic Olimp, Puhăceni, Anenii Noi – programul *Psihopedagogie. Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- Grădinița nr. 9 din Ungheni – programul *Planul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice*.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA aduce mulțumiri formatorilor care s-au implicat în activitățile menționate: Livia STATE, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Daniela STATE, Tamara CERBUȘCĂ, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Rodica EȘANU, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Raisa GAVRILIȚĂ, Galina FILIP, Nina MÎNDRU, Mariana IORGU, Ludmila AFTENI, Mariana MARIN, Efimia MUSTEAȚĂ.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta centrului, cît și în teritoriu.

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

Centrul Educațional PRO DIDACTICA oferă în continuare programe de formare la solicitarea beneficiarilor. Centrul organizează cursuri de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și universitar, avizate de Ministerul Educației al Republicii Moldova, conform ordinului nr. 780 din 18 iulie 2013.

CertIFICATELE sînt valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice.

În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

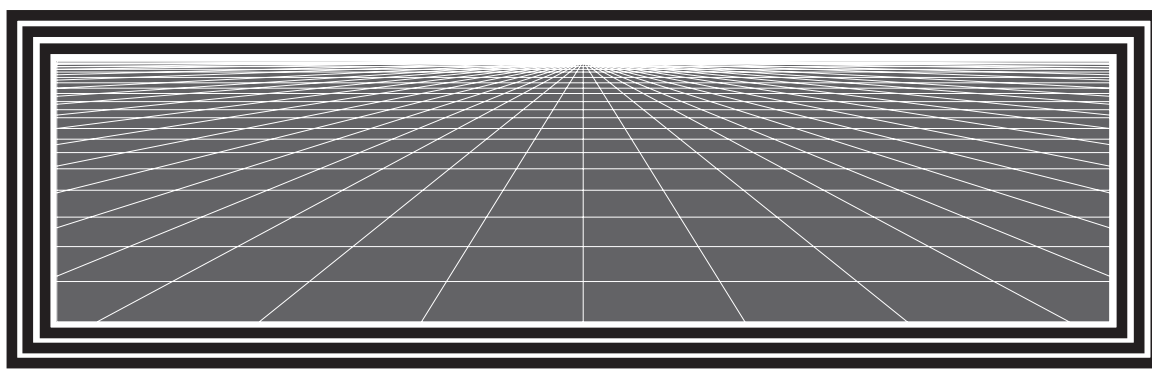
- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – <i>Formare de competențe prin strategii didactice interactive</i>; – <i>Implementarea curriculumului școlar modernizat</i>; – <i>Educație pentru echitate de gen și șanse egale</i> (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație); – <i>Depășirea dificultăților la lectură și scriere</i> (seminar pentru profesorii claselor primare); – <i>O oră pentru lectură</i> (seminar pentru profesorii claselor primare); – <i>Psihopedagogie generală</i>; – <i>Didactici particulare</i> (la fiecare disciplină): <i>Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare</i>; – <i>Evaluarea continuă la clasă</i>; – <i>Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare</i>; – <i>Evaluarea în baza standardelor educaționale</i>; – <i>Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice</i>: <i>Curs de inițiere în LSDGC</i>; <i>Proiectarea lecțiilor</i>; <i>Strategii de promovare a gîndirii</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>critice la disciplinele umaniste</i>; <i>Strategii de promovare a gîndirii critice la disciplinele reale</i>; <i>Învățarea prin cooperare</i>; <i>Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC</i>; – <i>Management educațional</i>: <i>Managementul lucrului în echipă</i>; <i>Managementul resurselor umane</i>; <i>Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației</i>; <i>Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor</i>; <i>Evaluarea unității școlare</i>; <i>Managementul timpului</i>; <i>Planificarea strategică</i>; <i>Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale</i>; <i>Motivarea angajaților</i>; <i>Abilități de lider</i>; <i>Abilități de delegare</i>; <i>Leadership situațional</i>; <i>Managementul schimbării</i>; <i>Implementarea curriculumului școlar</i>; <i>Arta dirijării</i>; <i>Abilitățile managerului eficient</i>; <i>Abilități de comunicare eficientă</i>. <i>Prezentarea reușită</i>; – <i>Program pentru psihologi școlari</i>: <i>Managementul stresului</i>; <i>Conflictul și soluționarea lui</i>; <i>Comunicarea asertivă</i>; <i>Cunoașterea de sine și</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii</i> (program pentru diriginți în baza setului operațional <i>ÎNVĂȚĂȘ FIU</i>); – <i>Educație pentru toleranță</i>; – <i>Educație pentru dezvoltarea caracterului</i>; – <i>Educație pentru dezvoltarea comunității</i>; – <i>Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova</i>; – <i>Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше</i> (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile română și rusă); – <i>Educație pentru integrare europeană</i>; – <i>Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT</i>; – <i>Elaborarea proiectelor de finanțare</i>; – <i>Leadership educațional</i>. |
|---|--|--|

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

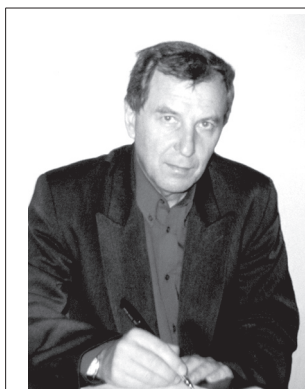
Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*.

Rodica CATAREU, coordonator de program
Tel. (+373 22) 54 25 56, 54 19 94; fax: (+373 22) 54 41 99.

E-mail: prodidactica@prodidactica.md



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația artistică

Rezumat: Educația artistică este componenta cea mai importantă a educației estetice. Are funcția centrală de formare-dezvoltare a personalității educatului (elevului, studentului etc.) prin valorile frumosului artistic. Evoluează istoric în raport de concepția despre artă afirmată în premodernitate (imitarea frumosului din natură) și în modernitate și postmodernitate (reconstrucția frumosului în forme tot mai diversificate). Definirea și analiza sa la nivel de concept pedagogic fundamental implică raportarea la următoarele criterii epistemologice: a) valoarea reflectată – frumosul artistic; b) obiectivul general – formarea-dezvoltarea conștiinței artistice; c) obiectivele specifice: formarea-dezvoltarea conștiinței

artistice teoretice – formarea-dezvoltarea conștiinței artistice practice; d) conținuturile particulare, determinate de cele „șapte arte”, studiate formal (prin diferite discipline de învățămînt: literatura, muzica, artele plastice) și mai ales nonformal (prin activități extrașcolare); e) metodologia de realizare (generală și la nivel de didactici particulare pentru unele discipline artistice școlare: muzică, arte plastice); f) principiile de proiectare și realizare (ca expresie particulară a normativității estetice).

Abstract: Artistic education is the most important component of aesthetic education. The central educational function is forming and development of personality (of pupils, students etc.) through artistic beauty values. It evolves historically in relation to the concept of art affirmed in the pre-modern period (imitating the beauty of nature) and in the modernity and postmodernity (the reconstruction increasingly diversified forms of beauty). Defining and analysis this fundamental pedagogical concept involves reporting at the following epistemological criteria: a) the reflected value – artistic beauty; b) the general objective – the formation-development of artistic consciousness; c) specific objectives: the formation-development of theoretical and practical artistic consciousness; d) private contents, determined by the „seven arts”, studied formally (through various educational disciplines: literature, music, visual arts) and especially informally (through extracurricular activities); e) methodology of realization (general methodology and particular methodology for some school artistic disciplines: music, plastic arts), f) the principles of planning and implementation (as particular expression of aesthetic normativity).

Keywords: Objectives of artistic education, formation and development of artistic consciousness, artistic disciplines in school, specific contents and methodology of artistic education.

Educația artistică reprezintă conținutul particular cel mai important al educației estetice, fixat ca fundament axiologic la nivelul activității de formare-dezvoltare a personalității prin receptarea, evaluarea, trăirea și crearea valorilor frumosului artistic, exemplar și superior în raport cu frumosul existent sau perceput efemer, aleatoriu, necondiționat normativ, în natură și societate. Constituie baza axiologică, metodologică și normativă a educației estetice. Pe acest fond, la nivelul conștiinței comune și chiar al celei pedagogice, este întreținută tendința de: a) reducere a educației estetice la educația artistică; b) interferență a celor două conținuturi, în formule pleonastice („educația estetică și artistică”) sau în cadrul unor definiții care nu respectă logica raporturilor dintre general și particular, dintre gen și specie etc. O astfel de tendință este persistentă (uneori/deseori) în programele oficiale pentru formarea formatorilor și chiar în literatura de specialitate. Depășirea ei solicită abordarea educației artistice la nivelul dimensiunii axiologice a conceptului pedagogic fundamental de educație estetică, parte esențială a categoriei pedagogice fundamentale de conținut general al educației, categorie care fixează „formele

generale ale diverselor relații” între componentele generale și particulare ale realității reflectate [6, p. 41].

Definirea conceptului pedagogic de educație artistică implică valorificarea, la un nivel de referință specific, a *modelului global de analiză a educației estetice*, interpretată ca și *conținut general al educației*, în interdependență permanentă cu celelalte *conținuturi generale ale educației* (educația morală, educația științifică, educația tehnologică, educația psihofizică). Avem în vedere următoarele criterii de ordin epistemologic, adaptate la domeniul pedagogiei (*teoriei generale a educației*): 1) *Valoarea general-umană* reflectată; 2) *Obiectivele educației artistice* (obiectiv general; obiective specifice); 3) *Conținuturile specifice educației artistice*; 4) *Metodologia* de realizare; 4) *Principiile* de proiectare și realizare-dezvoltare a educației artistice [1, p. 236].

1) *Valoarea general-umană* reflectată la nivelul educației artistice, receptată și dezvoltată ca *dimensiune axiologică specifică*, este **frumosul** creat și propagat (individual și social) de **artă**, prin **artă**, confirmat ca și *categorie estetică*, de natură filozofică (de maximă generalitate).

Conceptul filozofic de frumos „constituie proprietatea a ceea ce face obiectul experienței estetice”, în general, a celei determinată de contactul senzorial și rațional cu *arta*, ca produs superior al conștiinței umane (alături de *știință* și de *morală* – analizate de Im. Kant în *Critica rațiunii pure* și în *Critica rațiunii practice*). În sec. XVIII, devine obiect de studiu specific al esteticii, „apărută ca disciplină filozofică ce se ocupă de frumos și de artă”.

Evoluția istorică a conceptului filozofic/estetic de *frumos* explică importanța educației artistice la nivelul societății (premoderne, moderne, postmoderne) ca dimensiune valorică a conștiinței individuale a unei personalități umane activă în raporturile sale cu lumea și cu sine.

Societatea premodernă promovează două viziuni despre frumos. În Antichitate, *frumosul*, proiectat rațional de Platon, este definit ca „unitate interioară, armonie, ordine, formă care este strălucire a inteligenței”; este construit la nivelul *artei* prin imitarea naturii (Aristotel). În Evul Mediu, *frumosul* este conceput „mai unilateral și mai obiectivist” în spirit teologic, care generează „relativismul estetic”; Renașterea care anticipează societatea modernă, reia modelul antic al armoniei frumosului – „o caracteristică obiectivă ce poate fi obținută prin *mijloace artistice* și poate fi cunoscută în mod *critic*” [7, p. 375, s.n.].

Societatea modernă impune definirea *frumosului* la nivel de concept filozofic odată cu „aparitia esteticii ca disciplină autonomă”. *Frumosul* este produsul conștiinței umane critice, care reflectă activ realitatea prin „facultatea de judecare”. Este definit de Im. Kant în „*Critica facultății de judecare*” drept „ceea ce place în mod universal”; *frumosul modern* este „asociat cu *plăcerea estetică* și înscris într-un cadru autonom” (distinct de valorile morale și cognitive) care solicită „facultatea sentimentului”. *Este-*

tica romantică „a identificat arta cu frumosul, interpretat ca manifestare a adevărului”. Estetica, lansată inițial ca „știință a frumosului”, devine, în special, „știință a artei” care studiază *frumosul* obiectivat istoric și antropologic în *forme și producții artistice* semnificative (Hegel). *Arta modernă* este concepută ca o reflectare activă a naturii, nu ca o imitare a acesteia. Implică „voința artistică” a creatorului de *frumos*, evidențiind „intenționalitatea specifică, immanentă, a operelor de artă care inspiră și orientează schimbările stilistice și estetice, punând în lumină autonomia opțiunilor artistice, fără a face să dispară apartenența lor la istorie” [7, pp. 562-563].

Societatea postmodernă multiplică formele și producțiile artistice la nivel de reconstrucție și deconstrucție a *frumosului*, „termen care nu mai apare în aproape nici una dintre teoriile estetice ale secolului XX”. Ambiguitatea estetică, provocatoare, dar foarte riscantă în cazul *educației artistice*, este generată „de distincția dintre *frumusețe* ca sinonim al valorii estetice, în general (care semnalează excelența unui obiect sau a unui proces în raport cu multiple și relevante criterii de valoare) și *frumusețea* ca o valoare printre altele (care indică un grad înalt, dar relativ, de valoare, distinct de alte forme)” [Ibidem, pp.375-376]. *Arta postmodernă* reactualizează, într-un fel, sensul istoric extins al domeniului care includea: 1) În Antichitate – filozofia (dialectica), poezia, politica, medicina, arta războiului; gramatica, retorica, logica, aritmetica, geometria, astronomia, muzica, arhitectura, medicina (în „curriculumul regilor-filozofi din Republica lui Platon”); 2) În Evul Mediu – „*Trivium*”: gramatica, logica, retorica; „*Quadrivium*”: arhitectura, geometria, astronomia, metafizica; 3) În *Epoca modernă* – intervine decisiv distincția operată de Kant între „*arta mecanică*” și „*arta estetică*”, divizată, la rîndul ei, în „*arta frumoasă*”, care are ca scop „plăcerea dezinteresată” și „*arta plăcută*” care urmărește numai desfătarea”; sînt confirmate „artele frumoase”, bazate pe „artizanat, meșteșug, tehnică, cu sensuri diferite” [Ibidem, pp.70-71]; denumirea de *arte frumoase* se referă la: „pictură, sculptură, grafică (în trecut și arhitectură, poezie, muzică și dans) [5, pp.77-78; *poezia* ca „artă frumoasă”, în sens larg de literatură, teatru etc.; în perspectivă *postmodernă* este evocată și cea de-a șaptea artă – *filmul*].

La acest prim nivel de referință, *educația artistică* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității *educatului* (elevului, studentului etc.) realizată prin receptarea (cognitivă și afectivă), evaluarea și crearea *valorilor frumosului artistic*, aflat la baza *frumosului general* (obiectivat și în natură și în societate). *Valorile frumosului artistic*, în *evoluție istorică*, sînt concepute *clasic*, prin imitarea frumosului din natură (în *premodernitate*) și prin recrearea sau reconstrucția frumosului (în modernitate și postmodernitate), multiplicat de cele „șapte arte” care exprimă și dezvoltă, în mod specific, categoriile estetice fundamentale (idealul estetic, simțul și gustul estetic, spi-

ritul de creație estetică). În sens general, *educația artistică*, fundamentată *pedagogic* pe valorile specifice *frumosului artistic*, reprezintă „educația prin artă și pentru artă” [3, p. 92].

2) Obiectivele educației artistice pot fi identificate la două niveluri de referință. Evidențiem astfel: A) *Obiectivul general* – *formarea-dezvoltarea conștiinței artistice* a personalității umane, ca dimensiune fundamentală a *conștiinței estetice*, necesară la nivel individual și social; B) *Obiectivele specifice*: a) *formarea-dezvoltarea conștiinței artistice teoretice* (capacități cognitive/reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente *artistice*; capacități afective, motivaționale și caracteriale *artistice* – necesare pentru însușirea și interiorizarea *normelor* artistice); b) *formarea-dezvoltarea conștiinței artistice practice* (depinderi, obișnuințe, atitudini, aptitudini *artistice*) – realizabile în context pedagogic *formal* (educația prin: literatură, arte plastice, muzică) și *nonformal* (prin activități extrașcolare, cu deschidere spre toate cele „șapte arte”).

Realizarea obiectivelor specifice ale educației artistice permite dobândirea unor *competențe estetice* importante pentru formarea-dezvoltarea personalității elevului, în general: a) *receptivitatea artistică* (la nivel de sensibilitate, gândire, conduită artistică); b) *motivarea artistică* (la nivel de interese și convingeri artistice, intrinseci, probate în diferite situații școlare și extrașcolare); c) *creativitatea artistică* (la nivel de aptitudini creative generale și specifice, probate îndeosebi în cadrul unor discipline de învățământ).

Operaționalizarea obiectivelor specifice implică proiectarea unor *obiective concrete ale educației artistice*, realizabile de educator (profesor) la nivelul unor activități de educație/instruire organizate *formal* (la disciplinele de învățământ: literatură, muzică, arte plastice) și *nonformal* (cenaclu literar, cerc de teatru, muzică, desen etc.) în cadrul procesului de învățământ, dar și în afara acestuia, în acțiuni de parteneriat cu *instituțiile culturale* (muzee, teatre, case de cultură, cinematografe etc.), dar și cu alți *actori sociali* (vezi resursele artistice cultivate la nivel de *design industrial/postindustrial* sau de spectacol sportiv, politic, comunitar/tradiții locale, ale familiei etc.).

3) Conținuturile specifice ale educației artistice sînt construite *didactic* și *extradidactic* în raport de a) *obiectivele specifice* exprimate în termeni de *competențe estetice* de receptare – motivare – creativitate artistică, susținute teoretic și practic prin integrarea în structura lor de funcționare a unor cunoștințe, capacități/aptitudinale și atitudini artistice; b) *particularitățile fiecărei trepte școlare/universitare* și *perioade de vîrstă școlară/universitară* și *psihologică*, dezvoltate pe fondul unei anumite fizionomii a *culturii artistice* în context școlar și extrașcolar (estetica vîrstei copilului, preadolescentului și a adolescentului; specificitatea percepției, reprezentării, conceptualizării estetice/artistice; receptarea

normativității, „a codurilor artistice” la nivelul relației dintre *sentimentele artistice* și *competențele artistice*); c) „pedagogia artistică – mai mult o pedagogie a ființei decît a erudiției, care permite elevilor cunoașterea și exprimarea sinelui și care oferă fiecăruia șansa de a îmbogăți bagajul său cultural” [8, p. 341].

Valorile artei, receptate, evaluate și cultivate creator în cadrul procesului de învățămînt, asigură *conținuturile specifice ale educației estetice* obiectivate în *literatură* (poezie, proză, teatru) *muzică, dans, pictură, sculptură, arhitectură, cinema* etc., incluse în *programele formale* (școlare/universitare), dar mai ales în cele *nonformale* (extrașcolare) sau preluate de la *resursele informale* degajate la nivel de *mass-media*.

Importanța *conținuturilor specifice educației artistice* la nivelul procesului de învățămînt este recunoscută unanim în literatura de specialitate. Aceste *conținuturi*, în calitatea lor de *conținuturi specifice ale educației estetice*, „oferă elevilor o abordare sintetică și spiritualizată a realității care o completează pe cea mai liniară și analitică a altor materii școlare” (Idem). Sînt evidențiate, de regulă, două *conținuturi artistice* particulare, *educația plastică* și *educația muzicală*, obiectivate în *curriculumul formal* ca discipline de învățămînt distincte: *desen/arte plastice* și *muzică* [Ibidem, pp. 343-353]. Nu sînt nici măcar evocate resursele, fundamentale estetic, excepționale pedagogic și psihosocial, ale *literaturii* ca *artă*, studiată ca disciplină de bază pe tot parcursul școlarității. Înregistrăm doar tendința de „a propune lecții și exerciții artistice cu profil mixt” [3, p. 92-93]. În aceeași perspectivă, reținem abordarea largă a educației artistice, „parte componentă a educației estetice”, angajată „în formarea culturii artistice multilaterale prin cunoașterea istoriei universale și naționale a tuturor artelor, a criticii de artă, a tehnicilor artistice” [4, p. 144]. La polul opus, chiar la nivelul unor *dicționare enciclopedice ale educației* semnalăm tendința de: a) reducere a educației artistice la un singur conținut particular – *educația muzicală* [2, p. 359-363]. b) nediferențiere a problematicii conținuturilor specifice educației artistice, în formula pleonastică „educație estetică și artistică” [9, p. 359-362].

3) Metodologia specifică educației artistice trebuie construită la nivel: a) *transdisciplinar*, ca resursă formativă estetică superioară a activității de instruire, realizată în cadrul unor discipline școlare (literatură, muzică, arte plastice) sau prin *activități extrașcolare* (cu conținut artistic general și particular, preluat mono, intra, inter sau pluri-/multidisciplinar și valorificat transdisciplinar); b) *interdisciplinar*, ca resursă *formativă* estetică au unor activități de tip *formal*, dar mai ales *nonformal*, cu profil artistic mixt (literar-plastice, muzical-plastice, muzical-literare, muzical-coregrafice, literar-cinematografice etc.); c) *disciplinar*, ca resursă formativă estetică tipică unor discipline de învățămînt cu conținut artistic; la acest nivel sînt elaborate *metodicele/didacticele particulare*

ale disciplinelor *muzică* și *arte plastice*.

Schema metodologică necesară pentru *educația artistică* „distinge trei faze de intervenție” pedagogică: 1) „Activitate liberă și spontană, plecând de la situații trăite”; 2) „Structurarea și conștientizarea mai analitică a ceea ce a fost perceput global în prima fază”; 3) „Reîntoarcerea la situația trăită, urmată de activități de exprimare sau de îmbogățire a fazei a doua”. Aplicarea acestei „scheme metodologice” este realizată pe „două piste – plastică și muzicală” [8, pp. 342-343].

Metodologia educației plastice este subordonată în raport de două obiective: a) *achiziția progresivă a tehnicilor specifice* „pe câteva axe de învățare” care vizează: sensibilizarea față de compoziția plastică; animarea suprafeței cu elemente simple; confecționarea de obiecte tridimensionale statice și mobile; studiul liniilor (verticale, orizontale, oblice) și a figurilor geometrice simple; realizarea de exerciții vizuale (de la simplu la complex), de reprezentări plastice, de lucrări alternative, de coordonări interdisciplinare etc.; b) *inițierea în receptarea operei de artă*, centrată pe sesizarea diferenței între *obiectul natural* și *reprezentarea sa artistică*, realizată pe baza mai multor metode de: *explicare* a operei de artă, de *transmitere* de cunoștințe (prin prezentare de reproduceri), de *stimulare* a bucuriei artistice, de *contemplare* (prin tehnici de *autorefecție*, *introspecție*), de *exprimare* verbală, de *analiză* a operei de artă (prin diferite tehnici de comunicare a cunoștințelor, sentimentelor; de exprimare narativă, de identificare, numărare, clasificare a elementelor componente); implică vizite la muzee, cu procedee de observare tematică [8, p. 343-347].

Metodologia educației muzicale vizează valorificarea resurselor formative estetice superioare ale domeniului care „se adresează ansamblului potențialităților copilului (n.n. elevului, educatului) – psihomotricitate, afectivitate, socializare, individualizare, încredere în sine/siguranță, înțelegerea formelor, cunoaștere”. În acest context, *metodologia educației muzicale* este subordonată unui scop triplu:

A) *Educația muzicală în perspectivă pedagogică generală*. Implică utilizarea unor metode pentru: a) *învățarea muzicii* (prin exerciții specializate); b) *educație prin muzică* (prin tehnici bazate pe autocomunicare/autorefecție, experiment artistic, modelare, problematizare, algoritmizare-euristică etc.)

B) *Educația prin practică muzicală*. Este realizată prin „metode active”, centrate pe acțiune, pe exerciții, integrate într-o „pedagogie muzicală renovată” care face apel la „creația și improvizarea infantilă”, la prioritatea acordată ritmului și aspectelor melodice, la educarea vocii prin „creație corporală și instrumentală”, la „utilizarea

comunicării muzicale pentru exprimarea persoanei”; implică două categorii de metode: a) *globale* – pentru „achiziția în paralel a diverselor aspecte ale învățării muzicale”; b) *instrumentale*, bazate pe „învățarea directă a unui instrument major precum vioara sau pianul”.

C) *Educarea audiției muzicale*. Presupune îndeplinirea a două condiții psihologice, subordonate unei „metode naturale”: a) atitudinea activă față de muzica ascultată; b) interiorizarea schemelor acustice. Îndeplinirea acestor condiții cu caracter psihologic, dar și metodologic, asigură și susține: a) „plăcerea muzicală – într-un cadru de referință tot mai extins; b) receptarea, înțelegerea și valorificarea muzicii ascultate la nivel de „muzicoterapie”, cu efecte pozitive în plan comportamental general și în situații deosebite [Ibidem, p. 347-353].

4) *Principiile de proiectare și realizare-dezvoltare a educației artistice* reprezintă un caz particular al imperativelor axiomatice impuse la nivelul normativității educației estetice, în general. Le transpunem în termeni de *principii* cu o arie mai restrânsă de aplicabilitate: 1) Principiul unității dintre *cunoștințele artistice* și *practicile artistice*, în mediul școlar și extrașcolar; 2) Principiul valorificării resurselor formative superioare ale *tuturor artelor* incluse în structura programelor școlare (*formale*) și extrașcolare (*nonformale*); 3) Principiul valorificării *formelor* de educație artistică formală și nonformală; 4) Principiul respectării *particularităților* de vîrstă și individuale în contextul oricărei forme de organizare a educației artistice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
2. Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan, 1998.
3. Dicționar de pedagogie contemporană (sub red. Șt. Bîrsănescu). București: Enciclopedia Română, 1969.
4. Dicționar de pedagogie (coord. A. Manolache, D. Muster, Iu. Nica, G. Văideanu). București: EDP, 1979.
5. Dicționar Enciclopedic Ilustrat. Chișinău: Cartier, 1999.
6. Didier J. Dictionnaire de la philosophie. Paris: Larousse, 1995.
7. Enciclopedia de filozofie și științe umane. București: ALL EDUCATIONAL, 2004.
8. Minder M. Champs d'action pédagogiques. Une encyclopedie des domaines de l'éducation. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.
9. Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. I. (coord. E. Noveanu). București: Sigma, 2007.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri. 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.