

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

- Valoare și educație axiologică: definiție și structurare
- Umanismul științific
- Valorile familiei
- Discuția ca instrument de evaluare

Educație
prin și pentru
valori

2006

Anul Mozart



„Pentru a scrie despre Mozart trebuie să-ți înmoi pana în curcubeu. Sînt cuvinte pe care Diderot le-a rostit cu emoția gînditorului ce a avut darul să pătrundă dincolo de miracolul performanței de precocitate artistică pe care o dovedea „copilul-minune” venit la Paris din ținutul austriac de la poalele Alpilor. Pe această viziune a unei arcuri superbe și armonioase peste prezentul timpului, creația lui Mozart – pe cît de vastă (peste 620 de lucrări), pe atît de variată (acoperind tot evantaiul genurilor muzicale) – se plasează în epocă și ca importanță istorică alături de cea a lui Haydn, pe care o continuă și o întregește, dînd splendoare și trînicie temeliei pe care se va sprijini arta lui Beethoven. *Geniul lui Mozart trece ca o cometă într-o străfulgerare unică peste firmamentul muzicii clasice. În el pare că arde întreg trecutul cu o lumină incandescentă ce va stărui de-a pururi peste orice devenire – surprindea compozitorul și muzicologul Tudor Ciortea într-o minunată viziune poetică momentul și veșnicia pe care o reprezintă Mozart în istoria muzicii*”.

Ioana Ștefănescu, *O istorie a muzicii universale*, București, 1996.



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 1 (35), 2006

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:

Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactor:

Dan **Bogdea**

Culegere și corectare:

Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:

Sergiu **Puiu**

Design grafic:

Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia **CRISTEA**
Argument 2

EX CATHEDRA

Vlad **PĂSLARU**

Valoare și educație axiologică: definiție și structurare 3

Svetlana Rusnac

Socializarea și inculturația – forme de perpetuare și modificare a valorilor 8

Boris **MELNIC**, Boris **GĂINĂ**, Nistor **BOLOCAN**, Trifan **MIROLIUBOV**

Umanismul științific 12

QUO VADIS?

Constantin **CUCOȘ**

Biserica și școala în reconstruirea mediului comunitar 14

Vitalie Bolboceanu

Cultura în masă redată de calitatea etică a programelor audiovizuale 15

DOCENDO DISCIMUS

Liliana **POSTĂN**

Conceptul educație pe parcursul vieții: abordare motivațională din perspectiva formării adulților 18

Ioana **BANADUC**

Conexiunea: act de lectură-comunicare–producere de text (modalități interactive, stimulative pentru producerea de text împotriva textului literar) 21

Tatiana **VÎLCU**

Serviciul activității extrașcolare în Basarabia interbelică 25

Veronica **TRIFAN**

Valorile familiei oglindite în creația populară orală 26

EXERCITO, ERGO SUM

Raisa **MIRON**

Instruirea asistată de calculator la lecțiile de matematică 28

Îurie **DRUȚĂ**, Violeta **DRUȚĂ**

Algoritmizarea – metodă eficientă în rezolvarea exercițiilor și problemelor de calcul la chimie 31

Galina **MATCOVSCHI**

Formarea orientărilor axiologice ale elevilor în baza creației populare 35

EVENIMENTE CEPD

Liliana **NICOLAESCU-ONOFREI**

Instrumente manageriale pentru optimizarea calității educației 37

PONDEROSA VOX

Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**

De la modelul universitar paternalist la modele individualiste 38

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Serghei **LÎSENCO**

Evaluarea discuției și discuția ca instrument de evaluare 44

Angela **ȚONCU**

Întrebarea – o cale importantă pentru formarea gândirii individuale 49

Zinaida **BĂDĂRĂU**

Dezvoltarea gândirii critice prin lucrul asupra documentului scris 51

DICȚIONAR

Sorin **CRISTEA**

Educația prin și pentru valori 54

SUMMARY 56



Nadia CRISTEA

Argument

Valori ale trecutului, ale prezentului, ale viitorului – naționale, universale...

Să perpetuăm șirul lor, să le reevaluăm pe cele primite drept moștenire, să creăm altele, să le triem pe cele noi...

Actul educațional nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, culturale, științifice etc., ci operează o selecție, o ierarhizare. A păstra, a împărtăși sau a renunța la valori presupune prezența obligatorie a unei coloane vertebrale și discernămînt nu doar pentru moment, ci și în timp. A ști să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a raționa, de a distinge falsitatea de adevăr, răul de bine, urîtul de frumos – sînt calități ce urmează să le formăm pe parcursul școlarizării. Odată cumulate și interiorizate, acestea vor genera dorința de cunoaștere, vor contura preferințe personale, vor descoperi sau vor intui ceea ce trebuie să fie o valoare.

În procesul educațional cea mai bună strategie nu este impunerea valorilor. Elevul trebuie să adere la ele prin căutare și percepere. *Educația prin și pentru valori* se poate realiza doar printr-o colaborare permanentă între diverse instituții sociale ce au menirea de a promova acest obiectiv major: *unitățile de învățămînt* de toate treptele – prin conținuturi relevante, *mass-media* – prin respectarea criteriilor de pertință valorică, *biserica* – prin redobîndirea statutului de instanță valorică credibilă pentru oameni, *familia* – prin transmiterea valorilor de referință (omenia, cultul muncii, caritatea, onestitatea, respectul).

Sistemul valorilor naționale creează o punte spre universalitate, prin intermediul lor oferindu-ni-se posibilitatea comunicării nu doar cu cel de alături, ci și cu cei de religii, culturi și mentalități diferite. Este firesc ca secolul XXI să fie al toleranței, democrației, multiculturalității. „Racordarea acum la universalitatea valorilor autentice îi va permite individului în perspectivă să asimileze și să se bucure de un registru mai larg de valori diferite, benefice tocmai prin complementaritatea lor cu cele achiziționate inițial” (C. Cucos, *Pedagogie și axiologie*, București, 1995, p. 23).

Universul axiologic al societății este un loc al interpretării, ajustării, reasezării, contestării, redefinirii. În fond, valorile se discută, se acceptă, se amendează, se creează. Acest proces este un semn al crizei ce poate anunța o renaștere.

Valoare și educație axiologică: definiție și structurare

Moto: *Însăși definiția valorii este o valoare, ca și educația pentru valori, care de asemenea este valoare.*

Chestiunea valorilor este indispensabil legată de ființa umană. Specific umană este și educația. Indivizii umani se produc ca entități umane *prin educație* și neapărat *ca părți indivizibile*, determinate congenital, ale unor entități umane de rang superior: *familia, națiunea, umanitatea*. Familia și națiunea reprezintă *etnicitatea*, naționalul sau particularitatea; umanitatea reprezintă *universalul* sau generalul.

Ființarea individului exclusiv ca entitate bio-socio-culturală a familiei, națiunii, umanității, conform lui W. von Humboldt, are caracter imuabil: nimeni nu poate exista în alt mod decât ca produs al acestora și în cadrul lor (33).

Educația constituie factorul definitoriu care își asumă responsabilitatea schimbării în pozitiv, desăvârșirii ființei umane (cf. 4, 8, 14, 23, 24).

Originea valorii. Fiind ființa umană cel mai complex lucru și fenomen al lumii, și definirea valorii este o acțiune complexă și dificilă.

Înțelegem prin originea valorilor *geneza, apariția*, modul în care au apărut și apar valorile, adică *calitatea producerii/creației* lucrurilor, precum și *esența* acestora, *calitatea de lucruri produse/create* în lume, aceasta fiind și *prima coordonată a defînirii valorii*.

Chestiunea valorii este direct legată de modul în care este înțeleasă originea/esența ființei umane. Demersul nostru se întemeiază pe conceptul filozofic potrivit căruia **ființa umană** există concomitent în *lumea fizicului* și în *lumea metafizicului*, adică a *materiei* și a *spiritului*, a *sensibilului* și a *suprasensibilului*, care sînt guvernate de principii specifice, respectiv: materia, fizicul – de *determinații*, iar spiritul, metafizicul – de *autoreflexii* (Kant, 18). *Ființa umană* reprezintă interacțiunea fizicului și a metafizicului, a materiei și a spiritului, a sensibilului și a supra-



Vlad PÂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

sensibilului, a determinațiilor și a autoreflexiilor. Nu poți să-ți imaginezi un individ care să nu se gîndească pe sine, care să nu-și gîndească gîndurile, un om care nu știe că gîndește – o conștiință care nu se autoconștientizează, adică un individ a cărui existență, asemenea altor ființe biologice, se desfășoară exclusiv în lumea fizicului, a materiei.

Valoarea se produce din interacțiunea celor două sfere ale existenței umane: fizică și metafizică.

Definită dinspre *cunoașterea empirică*, praxiologică (experiențele umane), valoarea este *un lucru util*, necesar, de preț, sau *o calitate* a unui lucru, o calitate care *corespunde* necesităților, așteptărilor, idealului uman, național, social, individului.

Definită dinspre *cunoașterea științifică* (teoretică), chestiunea originii valorii obține noi semnificații. În cunoașterea științifică, *lucrurile* (obiecte, fenomene, evenimente, idei, sentimente, dorințe etc. – tot ce există prin sine sau este creat prin activitate umană) reprezintă obiectul cunoașterii, care este *separat* de subiectul cunoașterii, el există în afara omului, sau ca parte a uneia dintre ființele sale biologice, intelectuale, spirituale. Prin cunoașterea științifică, obiectul cunoașterii nu se schimbă (sau se schimbă neesențial); se schimbă însă reprezentările noastre despre acesta, adică se schimbă subiectul cunoscător. Deși în cunoașterea științifică valoarea are caracter obiectiv-subiectiv, și în acest cadru epistemologic valoarea este un lucru care se află nu doar în afara omului ci și în interiorul său, căci valoarea nu este

indiferentă față de individul uman (grupul etnic/social); ea, fiind un obiect al dorinței (T. Vianu, 30), trebuie să răspundă/să corespundă așteptărilor, idealurilor individului, grupului etnic/social etc. Or, și în acest caz esența educației axiologice se identifică cu un sistem de acțiuni ordonate teleologic pentru formarea-dezvoltarea la indivizii umani nu doar a capacităților de a-și apropria-însuși un număr cât mai mare de valori, ci în *schimbarea, desăvîrșirea* a însuși subiectului cunoscător, a ființei umane.

În *cunoașterea artistică* valoarea este și mai apropiată ființei umane, ea identificându-se chiar cu subiectul cunoscător. Autori de referință în filozofia artei și estetică – *Aristotel* (2), *Platon* (26), *Kant* (17, 18), *Schiller* (34), *Schelling* (34), *Hegel* (34), *Goethe* (11), *W. von Humboldt* (33), *Șt. Lupașcu* (20), *T. Vianu* (30), *C. Noica* (19, 22), *R. Ingarden* (cf.16), *M. Heidegger* (13), *R. Barthes* (3), *H.R. Jausse* (16), *M. Corti* (5), *U. Eco* (10), *J. Mukarovsky* (21), *C. Radu* (27) etc. – demonstrează că originea operei de artă se află în caracterul subiectiv-obiectiv al cunoașterii. Ca obiect al cunoașterii, opera de artă nu există în afara subiectului cunoscător decât la modul convențional. Opera de artă își începe adevărata existență abia în momentul în care este receptată, subiectul cunoscător recreînd-o prin percepție, imaginație și gândire artistică. În cunoașterea artistică, obiectul cunoașterii (opera de artă) este, astfel, recreat de către subiectul cunoscător. Opera de artă nu există, ea *devine* ca atare datorită acțiunii de cunoaștere a receptorului. Respectiv, și adevărul (=valoarea) în cunoașterea artistică nu se află în afara omului, ci *este produs, creat* de către acesta.

Al. Tănase extinde această trăsătură a valorii și asupra ființe umane: “*Omul nu este, ci devine o ființă culturală*” (29, p. 14).

Valoare în sine nu există; există dorința noastră pentru ceva pe care îl definim ca valoare. Valoarea se naște din atitudinea (raportarea) omului față de lucrurile din interior-exteriorul său.

Metalele rare și pietrele prețioase, de exemplu, despre care se consideră că sînt *valori în sine*, nu sînt valori decât în contextul acelor convenții care acceptă ca acestea să reprezinte alte obiecte și valori necesare omului pentru viața biologică, socială și spirituală: în schimbul unei cantități de aur se poate obține o cantitate de alimente, indispensabilă vieții biologice; se pot obține studii profesionale pentru inserția oportună a individului în societate ca producător de valori materiale și/sau spirituale; se pot obține instrumente (cărți, filme) sau se pot realiza acțiuni de cunoaștere și viață cultural-spirituale. Faptul că aurul este unul din metalele care nu se supune coroziunii (nu se oxidează) este indiferent față de om. Însă această capacitate a aurului a devenit cu adevărat o calitate definitorie a sa abia în momentul în care omul și-a raportat-o la propriile nevoi și idei despre util și frumos.

A doua acțiune care se află la originea valorilor este cunoașterea acestora. Sintagma vorbirii curente *omul* (elevul) *însușește valorile*, nu indică o simplă mișcare, o deplasare a unei valori dintr-un loc din exteriorul omului către om. Verbul *a însuși* redă *acțiunea omului* (subiectului cunoscător/educat) pentru a face ca ceva, anume în procesul acțiunii declanșate de om, să devină o calitate, o *însușire* a acestuia. *A însuși* sau *a apropria* echivalează cu elaborarea, producerea, crearea valorii de către agentul acțiunii. Educația, în accepțiunea cea mai generală a termenului, presupune anume o însușire transformatoare a valorilor, în procesul căreia atît valorile comunicate (de exemplu, cunoștințele) cît și subiectul receptor (educatul) suportă schimbări benefice, de sporire a propriei identități: valoarea abia atunci devine cu adevărat valoare cînd este receptată ca atare de către un subiect cunoscător, iar subiectul educat își poate consolida identitatea prin însușirea unei valori doar cu condiția ca valoarea respectivă să fie acceptată de el ca pe o achiziție personală, nu ca pe un corp străin care i se implantează în conștiință.

A treia acțiune generatoare de valori este faptul creării acestora de către om. Toate valorile înglobate de termenul *cultură* sînt creații ale omului, iar omul creează doar raportîndu-se la lumea din afara sa și la propriul univers, în toate situațiile actul creației avînd motivație personală. În cazul valorilor „date” individului – natura, valorile create de omenire – acestea sînt definite ca valori în baza atitudinilor pe care le elaborează individul față de ele, atitudinile fiind recunoscute ca acte de creație, căci anume ele certifică faptul unor mutații în ființa celui care le elaborează.

O desfășurare a caracteristicilor valorii este oferită de **structurarea valorilor**.

T. Vianu menționează patru tipuri de acte: reprezentarea, gîndirea, simțirea și dorința, și patru tipuri de obiecte: imaginile, abstracțiile, obiectele și valorile. Reprezentarea cuprinde imagini, gîndirea cuprinde abstracții, simțirea cuprinde afecte, dorința cuprinde valori (31, p. 15). În această bază definește valorile ca obiecte ale dorinței și le clasifică în opt tipuri:

I. Economice. II. Vitale. III. Juridice. IV. Politice. V. Teoretice. VI. Estetice. VII. Morale. VIII. Religioase [32, p. 95-96].

În sfera dezirabilului localizează definiția valorii și unul din dicționarele de filozofie, potrivit căruia valoare poate fi “tot ceea ce este dezirabil”, precum și “ceea ce trebuie să fie”. Valorile sînt prezentate în raport cu realitatea umană, cu experiența, voința sau acțiunea individului (*subiectul*) și sînt clasificate în:

I. Biologice. II. Economice. III. Estetice. IV. Morale. V. Religioase (9, p. 354).

P. Andrei avansează 7 criterii de clasificare a valorilor: – *valabilitatea*: valori relative și valori absolute, valori obiective și valori subiective;

- *calitatea*: valori pozitive și valori negative, valori scopuri și valori efect;
- *subiectul pe care se centrează*: valori autopatice (pe sine), valori heteropatice (pe altă persoană), valori ergopatice (pe ceva nepersonal);
- *motivul aderării la valori*: valori accidentale, valori tranzitorii, valori propriu-zise ale persoanei;
- *obiectul valorilor*: valori economice, valori etice, valori juridice, valori politice, valori estetice, valori morale etc.;
- *facultățile psihice aferente*: valori sensibile, valori sentimentale, valori cognitive sau intelectuale;
- *sfera de întindere a valorilor*: valori individuale, valori sociale, valori cosmice (1).

La acestea P. Iluț adaugă alte 7 criterii:

- incidenței asupra comunităților și indivizilor: valori posibile, valori probabile;
- gradului de manifestare în comportament: valori potențiale, valori actualizate, valori virtuale, valori operante;
- locului și rolului în structura mentalităților grupale/personale: valori centrale și marginale;
- pragmatismului: valori materialiste;
- spiritualității: valori spirituale;
- tradiției: valori tradiționale;
- modernității: valori moderne (15).

Clasificarea valorilor după B. Șerbănescu:

- Valori materiale și fizice: sănătate, confort, securitate;
- Valori economice: productivitate, eficacitate;
- Valori morale: onestitate, echitate;
- Valori sociale: filantropie, politețe;
- Valori politice/civice: libertate, dreptate, egalitate, toleranță;
- Valori estetice: frumusețe, simetrie, armonie;
- Valori religioase/spirituale: milă, puritate, iubire, iertare;
- Valori intelectuale: inteligență, claritate;
- Valori profesionale: considerație, reușită profesională;
- Valori sentimentale: dragoste (28, p. 87).

Multitudinea definițiilor și clasificărilor valorilor este o caracteristică generală implicită a acestora: capacitatea de a reprezenta în totalitatea și în integralitatea sa Ființa umană. În acest sens, *cultura* înglobează/se identifică cu valorile create de omenire. De asemenea, dificultatea de definire a valorilor decurge din caracterul lor interdisciplinar: nu există valori pure – economice, estetice etc., fiecare tip reprezentând și domenii contingente ale activității și spiritului uman.

Ca și caracteristici definitorii ale valorilor, se disting:

- *caracterul dezirabil al valorilor*: valorile există/se produc ca dorințe, ca o calitate proiectată și dorită, deci ca proiecție a viitorului Ființei umane asupra prezentului acesteia;

- *raportarea exclusivă la om*: omul este cel care creează valorile sau/și se raportează la anumite lucruri, fenomene, evenimente, idei etc. (=lumea dată omului + lumea dată individului la naștere), imprimându-le astfel calitatea de valoare, de exemplu, atitudinea oamenilor față de natură; atitudinea individului față de operele literare;
- *multitudinea și varietatea nedefinită și nelimitată a valorilor*, asociate cu multitudinea și varietatea nedefinită și nelimitată a indivizilor umani, a universului uman, dar și
- *caracterul stabil al valorilor*, ca manifestare a principiului stabilității și continuității lumii și a omului în lume;
- *aproprierea* (asimilarea, însușirea) *valorilor determină esențial calitatea individului*: individul se identifică cu propria-i calitate, adică cu propriile valori, inclusiv cu calitatea de a-și apropria valori, de a se constitui ca ființă desăvârșită – valoarea supremă a ființei umane.

Structurarea educațională a valorilor. Toți autorii preocupați de definirea valorilor acordă acestora și o dimensiune educațională: valorile sînt create prin cunoaștere și valorile există prin cunoaștere, iar cunoașterea este educativă prin definiție; cunoașterea schimbă, desăvârșește ființa umană, atribuindu-i o nouă valoare, care de asemenea este o acțiune de domeniul educației. Valoarea este definită în funcție de un șir de criterii – autor/subiect creator, apartenență națională, importanță, amploare, frecvență, domeniu de utilizare etc., toate acestea fiind sintetizate de categorii pedagogice precum *educația, instruirea, cultura*:

Platon definește educația ca “artă a răsucirii” ființei umane către valorile absolute.

Kant afirmă că educația presupune îngrijire, disciplină și cultură.

E. Spranger marchează pentru educație trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului în contact cu valorile supraindividuale, și crearea valorilor.

Șt. Bărsănescu identifică educația cu crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare”, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură: “Mai întîi cultura este înțeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate în știință, artă, morală, religie, drept. Este o creație a omului ce se obiectivează în cărți, tablouri, monumente. Prin intermediul lor omul se educă” (Apud C. Cucoș, 7, p. 35-43).

J. Dewey susține că “valorile cele mai des enumerate sînt cultura, disciplina, informația (sau cunoașterea) precum și utilitatea” [8, p. 44], cea mai importantă valoare educațională fiind cultura, ca model al vieții însăși, ca instrument “de creștere a experienței, de reorganizare și acumulare a acesteia prin intermediul educației, ca și scop și mijloc fundamental al educației (Ibidem, p. 45).

P. Andrei, afirmând fundamentalitatea noțiunii de valoare pentru filozofie, descoperă și esența educațională a acesteia, deoarece filozofia nu numai că explică lumea prin valori logice, dar o și transformă, în conformitate cu idealuri omeneste etice (1). Valoarea, conform aceluiași autor, “nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a amândurora... în fenomenul valorii avem două elemente constitutive: subiectul și obiectul. Subiectul valorii este Persoana, iar obiectul este lucrul.” (cf. D. Pichiu, C. Albuț, 25, p. 172). “Valoarea este rezultatul unui proces de cunoaștere” (Ibidem, p. 178). ”Prin cultură propriu-zis trebuie să înțelegem realizarea tuturor valorilor... Cultura este o obiectivizare a spiritului omenesc în activitate, în opere” (Ibidem, p. 177).

Potrivit lui M. Ralea, “grație libertății sale, omul configurează o nouă lume, care este aceea a valorii și a culturii”, căci “omul se raportează în mod specific la realitatea socială tocmai prin valorile pe care le creează.” (Ibidem, p. 205).

Conform lui Al. Tănase, conținuturile pe care le include fiecare din factorii subiectivi și obiectivi ai culturii sînt:

- a) *subiectiv* – acțiunea și efectul de cultivare a corpului și spiritului;
- b) *obiectiv* – totalitatea complexului de obiective pe care omul le creează, le transformă și umanizează – creații de limbaj, de literatură, de artă, de știință și morală, de politică și de drept etc. – datorită cărora se ridică deasupra stării naturale. Este o lume proprie omului (29, p. 27).

S. Cristea extinde definiția valorii asupra unei valori specifice *valoarea pedagogică*; autorul folosește termenul *valori culturale* cu funcția de scop și instrument al finalităților pedagogice (6, p. 375).

Principiul fundamental de clasificare a valorilor în raport cu educația este penetrabilitatea universală a valorilor în sistemul educațional, conform căruia valorile fundamentale ale omenirii se găsesc, în forme concrete, în orice acțiune educațională, după formula:

Valorile fundamentale: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea*. Valorile fundamentale ale omenirii reprezintă și valorile fundamentale ale educației și învățămîntului. Teleologia educației în lumea contemporană se constituie plenar pe valorile fundamentale ale *humanitasului*, atît ca valori preexistente educației cît și ca valori produse/create de educație.

Humanitas – *natura umană; cultura spirituală a omului*.

Cea mai simplă definiție a culturii (din cele peste 164 atestate, cf. Al. Tănase) – dar și cea mai completă și departe de a se pretinde exhaustivă, se rezumă la *activitatea umană de creare a valorilor*. Pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului că ea constituie acel domeniu de activitate umană care este în esență un domeniu de creare a valorilor umane. Privită din acest unghi de vedere,

cultura este o axiologie a educației, căci elevul (educatul) nu însușește doar valori create de omenire, ci, însușindu-le, își formează propriile cunoștințe, capacități, atitudini care, pe de o parte, ele însele sînt niște valori, iar pe de altă parte, constituie mecanismele potențiale de creare a noi valori obiectivate în știință, literatură, artă etc.

Scopul principal al activității educaționale constă în formarea personalității umane, deci este o activitate *de cultivare*. Pentru orice activitate în general, iar pentru activitatea educațională în special, definitorii sînt coordonatele spațiotemporale și axiologice, spațiul și timpul obținînd și ele, în anumite condiții, statutul de valori. De exemplu: *Pe un picior de plai/Pe-o gură de rai...* sau: *La 31 august 1989 Parlamentul Republicii Moldova a adoptat legea cu privire la decretarea limbii române limbă oficială a statului*. Fiecare individ este existențial plasat într-un timp și un spațiu concret, este “consumator” și creator al unor valori în cadrul materialității și spiritualității. Oricine devine personalitate nu în cadrul unui spațiu și timp abstracte, ci în cadrul unui spațiu geografic delimitat: casa părintească, curtea, localitatea, țara, planeta Terra; activitatea de cultivare a personalității se realizează într-o anumită epocă istorică, secol, deceniu, an, lună, săptămîină, zi, oră, clipă; valorile puse în circuitul educațional nu sînt nici ele abstracte, ci obiectivate în formă de idei, scopuri, concepte, atitudini, competențe, care fac posibilă formarea și perfecționarea unui cadru existențial concret, a unei ființe umane concrete.

În anii de școlaritate, ca și pe parcursul întregii vieți, educații își apropiază valorile fundamentale ale omenirii, dar le și produc prin propria activitate. Nu există Adevăr, Bine, Frumos, Dreptate și Libertate decît cu raportare la oameni, la activitatea lor.

Modelul educațional contemporan are la bază trei perspective globale:

- Cultura națională
- Realitatea școlară
- Obiectivele general-umane.

Principalele relații ale omului în cadrul culturii sînt definite de trihotomia culturii, care se constituie din:

- Relația omului cu natura
- Relația omului cu omul
- Relația omului cu valoarea.

În cadrul relațiilor *om-natură* individul atinge performanțele caracteristice personalității numai dacă devine conștient de apartenența sa la toate sistemele vieții materiale – de la sistemele atomice și celulare pînă la Cosmos și Univers.

Relația *om-om* presupune atingerea unui astfel de grad de dezvoltare cognitivă, afectivă și psihomotorie care permite individului să se conștientizeze atît ca valoare intrinsecă irepetabilă cît și ca parte componentă a întregii omeniri. Baciul moldovean din balada populară *Miorița* – capodoperă a creației populare românești, expresia de vîrf a definirii identității sale în lume și a viziunii sale despre

lume – își conștientizează propria ființă, identitatea sa în identitatea materială și cea spirituală a ocupației zilnice (păstoritul), a familiei, a plaiului natal, a cosmosului și a universului, deci a lumii materiale și a celei spirituale.

O relație specială a ființei umane este *om-Absolutul*. Aceasta nu este o inovație a pedagogiei contemporane. Un șir de filozofi – de la Platon, Kant, Hegel și pînă la Steiner, Blaga, Eliade și Noica, în concepțiile filozofice elaborate recunosc caracterul transcendent al existenței spirituale a omului. Această relație indică asupra faptului că fiecare om, ca ființă spirituală, face parte din Spiritul Universal, care doar el singur este absolut, că Spiritul Universal, deci Absolutul, se manifestă prin viața spirituală a fiecărui individ. Doar concepția materialist-istorică face excepție în această chestiune.

Unitatea și interdependența celor trei tipuri de relații este evidentă.

Valorile dominante ale disciplinei școlare:

- valorile *epistemologiei* disciplinei școlare (bazei conceptuale);
- valorile *teleologiei* (sistemelor de obiective);
- valorile *conținuturilor educaționale*;
- valorile *tehnologiilor educaționale*;
- valorile *evaluării succesului școlar*.

Valorile contextuale sînt acelea care se produc/apar în timpul activității educaționale, sursa lor fiind una din componentele curriculumului școlar – *epistemologia, teleologia, conținuturile, metodologia predării-învățării-evaluării* (imaginea unui peisaj creat în opera literară, a unei lupte descrise în manualul de istorie, operațiile de gîndire, percepție, comunicare etc.); fiecare disciplină școlară dispune de *resurse proprii, specifice, de educație axiologică*, și de *resurse comune* tuturor disciplinelor școlare.

Valorile personale (achiziționate de elev) au forma competențelor generale și speciale (cunoștințe, capacități, atitudini).

Atitudinile, spre deosebire de cunoștințe și capacități, sînt mai puțin înțelese și mai puțin urmărite în acțiunea educațională, deși tocmai ele reprezintă principalele achiziții ale elevilor. Definim atitudinile ca raporturi semnificative ale ființei umane față de fenomenele lumii din exteriorul său și față de fenomenele universului său intim. În plan pedagogic, atitudinile elevului înglobează cunoștințele și capacitățile sale.

Atitudinile pot fi evaluate dacă sînt cunoscute manifestările lor concrete. Acestea sînt:

- în sfera *afectivă*: emoții, sentimente, stări sufletești (inclusiv ale personajelor literare);
- în sfera *dezirabilului*: dorințele, aspirațiile, idealurile;
- în sfera *volitivă*: actele de voință;
- în sfera *evaluării*: opinii, aprecieri/autoaprecieri, acte evaluative;
- în sfera *conceptuală*: convingeri, idei, principii, concepții etc. *personale*.

Al doilea *principiu fundamental de structurare psihopedagogică a valorilor în sistemul și procesul educațional* este adecvarea valorilor la particularitățile psihologice și de vîrstă ale elevilor/educaților. Sinteza unei astfel de structurări este dată de C. Cucos:

- *perioada infantilă (0-1 ani)*: se caracterizează prin interesele biologice sau organo-olfactive, se centrează către valorile vitale (de sănătate);
- *perioada primei copilării (1-3 ani)*: se identifică interesele de tip kinoperceptiv și glosic, îi corespund valorile senzuale (sau de plăcere);
- *perioada celei de-a doua copilării (3-7 ani)*: îi sînt specifice interesele ludico-practice, îi corespund valorile de apropiere (sau de achiziție);
- *perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani)*: este centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valorile tehnice (sau de producție);
- *perioada preadolescenței (12-14 ani)*: domină interesele ludico-afective, apar valorile politice (sau de organizare);
- *perioada adolescenței*: se dezvoltă interesele socio-abstracte și intelectuale, se centrează în jurul valorilor culturale (sau de înțelegere);
- *faza matură*: are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raționale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea) (7, p. 74).

Proiectarea acțiunilor didactic-educative de formare axiologică a elevilor va lua în considerație clasificările sus-numite. Subiectul valorizator principal al acțiunilor educaționale în școală rămîne a fi totuși personalitatea învățătorului.

Constatăm, astfel, că **definirea valorii nu este indiferentă nici față de educație** în general, prin care se înțelege *un sistem de acțiuni ordonate epistemologic, teleologic, conținutal (=axiologic) și tehnologic de formare-dezvoltare a ființei umane*, fiecare din componentele definitorii ale educației fiind o valoare, ca și acțiunea de a educa. Prin urmare, educația este prin definiție o valoare, s-ar putea spune, valoarea umană supremă, căci datorită educației omul devine om (I. Kant).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Filozofia valorii*, Iași, Editura Polirom, 1997.
2. Aristotel, *Poetica*, București, Editura Academiei Române, 1965.
3. Barthes, R., *Plăcerea textului*, Editura Echinoc, Cluj-Napoca, 1994.
4. Cojocariu, V.-M., *Educație pentru schimbare și creativitate*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
5. Corti, M., *Principiile comunicării literare*, București, Editura Univers, 1981.

6. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, 2000.
7. Cuceș, C., *Pedagogie și axiologie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
8. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
9. *Dicționar de filozofie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1998.
10. Eco, U., *Tratat de semiotică generală*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982; *Limitele interpretării*, Constanța, Editura Pontica, 1996.
11. Goethe, I.W., *Anii de ucenicie ai lui Wilhelm Meister*, Vol I și II, București, Editura Minerva, 1982.
12. Hegel, G. W.-F., *Prelegeri de estetică*, Vol. I, București, Editura Academiei Române, 1966.
13. Heidegger, M., *Originea operei de artă*, București, Editura Univers, 1982.
14. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 1998.
15. Iluț, P., *Atitudinea față de valori și imaginea de sine*, în: *Probleme sociologice ale tineretului*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Seria Sociologia, Cluj-Napoca, 1973.
16. Jauss, H.R., *Experiență estetică și hermeneutică literară*, București, Editura Univers, 1983.
17. Kant, I., *Despre frumos și bine*. Vol. I și II, București, Editura Minerva, 1981.
18. Kant, I., *Critica facultății de judecare*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
19. Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniș, Un model paideic de cultură umanistă*, București, Editura Humanitas, 1991.
20. Lupașcu, S., *Logica dinamică a contradictoriului*, București, Editura Politică, 1982.
21. Mukarovsky, J., *Studii de estetică*, București, Editura Univers, 1974.
22. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, București, Editura Eminescu, 1987.
23. Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, Editura Civitas, 2003.
24. Peretti, A., *Educația în schimbare*, Iași, Editura Spiru Haret, 1996.
25. Pichiu, D., Albuț, C., *Teoria valorii și elemente de praxiologie*, Iași, Editura Gheorghe Asachi, 1994.
26. Platon, *Opere*. Vol. V., *Republica*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986; *Phaidros*, București, Editura Humanitas, 1993; *Banchetul*, București, Editura Humanitas, 1995.
27. Radu, C., *Artă și convenție*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
28. Șerbănescu, B., *Valorile naționale și educația*, București, Editura Universitară Carol Davila, 2000.
29. Tănase, Al., *Introducere în filozofia culturii*, București, Editura Științifică, 1968.
30. Vianu, T., *Estetica*, București, Editura Minerva, 1968.
31. Vianu, T., *Studii de literatură română*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1965.
32. Vianu, T., *Opere*. Vol. VIII, *Introducere în teoria valorilor*, București, Editura Minerva, 1979.
33. Гумбольдт, В., фон, *Язык и философия культуры*, Москва, Изд-во Прогресс, 1985.
34. *История эстетической мысли*. В 6-ти т. Т.2. Средневековый Восток. Европа XV-XVIII веков, Москва, Изд-во Искусство, 1985.



Svetlana RUSNAC

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Socializarea și inculturația – forme de perpetuare și modificare a valorilor

In this article is discussed the problem of developing a personality with autonomy – a quality that means initiative and personal responsibility. These two categories were not implicated in personality formation by old mechanisms of socialization, in fact those are presented to be opposite to the solicitation of social context toward a person. Considering this, it led us to ascertain the necessity of school socialization. It is mentioned that school socialization consists of traditional reference point challenge on personality formation – those collectivistic

changing with the individualistic, anthropocentered (centered on the human being): oriented toward discovering individual potential and the areas of it application. The modifications can be achieved only in the didactical framework sharing such values, behavior, mentality and social will; this is going to serve as a model of students' socialization. The effort of the university system, involved in reforms making proposed at the Bologna Process adherence, it is followed to channel the direction of didactical formation that share the values of true democracy.

Adaptarea și integrarea socială a persoanei se prezintă ca o condiție primordială a existenței. De la naștere individul, care nu este dotat cu abilitatea de a-și organiza comportamentul social, prin contactele cu mediul, inițial cu cel familial,

asimilează cunoștințe, modele, norme și deprinderi ce-i permit a înțelege adecvat mesajele din ambianță și de a răspunde la acestea într-un mod acceptat de semenii. Copilul mic n-ar putea exista fără de grija celor maturi, care-i satisfac trebuințele de bază, acesta învățând să gândească și să comunice, dezvoltându-și necesitatea de apartenență și de autonomie. Adulții îi livrează cunoștințe ce contribuie nu numai la comprehensiunea unor lucruri evidente și explicite din mediul social, dar și la formarea capacității de a anticipa evenimentele și de a-și organiza conduitele în conformitate cu așteptările celor cu care vine în contact. Acest proces a fost definit cu noțiunea de *socializare*.

Termenul *socializare* cunoaște mai multe tratări. Dintre cele mai timpurii se impune definiția lui Durkheim, care o consideră proprietate a „firii umane”, a personalității [Benesch, H., 1996, p. 305]. Socializarea este un proces prin care individul însușește și interiorizează norme și valori sociale, modele de comportament, atitudini și evaluări, devenind membru al unei comunități umane. Sau, într-o altă accepțiune, este o învățare a modului de a gândi, a reacționa comportamental, a descifra formulele și sensurile simbolice care oferă reprezentări bine determinate despre realitatea înconjurătoare. Socializarea formează o sensibilitate deosebită pentru stimulii sociali, implicând individul în exercitarea obligațiilor sale în raport cu semenii, învățându-l arta participării și colaborării.

În teoria psihosocială problema socializării a suportat mai multe explicații. În behaviorismul american procesul vizat este prezentat ca o activitate de învățare a modelelor de comportament. Concepția psihanalitică, considerând copilul un subiect supus instinctelor și dorințelor pe care tinde să le exprime și să le realizeze, constată că socializarea este un instrument, prin care comunitatea, inițial în persoana părinților, reprimă manifestările instinctual-afective, formând o personalitate supusă convențiilor sociale. Opiniile contemporane [Schaffer, H. R., 1984, p. 65-77] diferă de cele expuse mai sus. Spre deosebire de tendințele de a o prezenta ca pe un proces unilateral, modelul umanist consideră socializarea o manifestare a interdependenței sociale, în cadrul căreia copilul este un participant activ al propriei modelări, aflate în raport cu eforturile parentale, iar mai apoi cu cele ale altor instituții educaționale.

Așadar, socializarea se prezintă în calitate de condiție primordială în formarea și afirmarea personalității. Anume în cadrul acesteia individul uman se transformă dintr-o ființă neputincioasă și dependentă în personalitate impregnată de valorile și simbolurile sociale, autonomă și capabilă să răspundă solicitărilor din ambianță, reacționând oportun. În corespundere cu opinia acceptată de majoritatea specialiștilor, socializarea implică mecanismele modelării, învățării și controlului social. Respectivele mecanisme se manifestă treptat, începând cu experiențele din primele luni de viață, determinate de calitatea raportului cu adulții care la această vîrstă asigură realizarea

trebuințelor fiziologice și de securitate ale sugarului. Ultimele cercetări combat părerea conform căreia copilul se naște fără a posedea vreo experiență oarecare, demonstrându-se că acesta manifestă un interes deosebit față de stimulii senzoriali (mișcările, vocile, fețele părinților sau ale altor persoane apropiate) chiar din primele zile. Pe de altă parte, persoanele din ambianța bebelușului sînt interesate de toate reacțiile lui, această coincidență de atitudine și relație bilaterală devenind o platformă pe care se fundamentează dezvoltarea socială a copilului.

Modelarea socială (unul dintre mecanismele socializării) se bazează pe trebuința de afiliere – o necesitate umană superioară, demonstrată prin dorința de a face parte dintr-un grup, realizînd în cadrul lui aspirația de autoidentificare și autoafirmare, asigurîndu-și o stare de protecție. Încrederea în propria securitate se manifestă deplin doar în condițiile menținerii raporturilor cu comunitatea umană, realizării necesității de afiliere. Contrariul afilierii este lipsirea de posibilitatea de a comunica cu semenii (privare socială). Afilierea – raportul dintre persoane, consolidat prin anumite comportamente – în cazul copilului și al adultului-părinte își are geneza în conduitele celui din urmă, în manifestările de atenție sporită, contacte tactile, voce, zîmbet etc. Cu timpul aceste modele comportamentale sînt preluate de copil. Privarea socială se prezintă ca o barieră în realizarea motivelor copilului și influențează negativ personalitatea în devenire.

Istoria cunoaște un șir de exemple de privare socială totală a indivizilor umani. Mowgli, eroul renumitei povestiri, este doar un personaj literar. În nici unul din cazurile similare cunoscute indivizii umani n-au putut fi recuperați, nu au căpătat integritatea ce caracterizează personalitatea. În literatura psihologică este frecvent descrisă istoria celor două fete indiene – Kamala și Akkala – crescute în izolare, într-o haită de lupi. Ele puteau doar să urle și să scoată strigăte sălbatice, nefiind în stare să învețe limbajul articulat, se deplasau în patru și mîncau direct de pe pămînt. Toate eforturile celor care și-au asumat obligația de a le deprinde să folosească lingura și furculița au suferit eșec. Fetele aveau capacități senzoriale foarte dezvoltate (vedeau bine în întuneric și simțeau mirosul de carne de la 70 de metri), dar nu-și puteau manifesta emoțiile, nu se încadrau în activitățile comune ale copiilor din pension. După șapte ani Kamala a început să comunice (mai mult prin gesturi) și chiar a cerut să fie îmbrăcată ca și ceilalți copii. Adică s-a observat o orientare spre normele grupului care însă nu s-a soldat cu interiorizarea lor. Din păcate, cazurile de privare socială parțială sînt mult mai frecvente și se întîlnesc în cotidianul contemporan în formă de abandon al copilului sau de neglijare a trebuințelor lui de apartenență, afiliere, înțelegere și confort afectiv. Drept rezultat, persoana este dezadaptată, incapabilă a se încadra eficient și armonios în societate.

Exemplul de mai sus ilustrează importanța primilor ani de viață în socializare, a “celor șapte ani de acasă”. Cele dinții modele sociale sînt asimilate în familie, în timpul socializării primare. Învățarea lor continuă pe parcursul întregii vieți, fiecare modificare în anturaj provocînd imediat o schimbare în mentalitatea și comportamentul individului uman.

Prin modelare se formează abilitățile, deprinderile, conduitele sociale. Modelarea socială mai este definită ca un proces de formare a semnificațiilor convenționale [Шибутани Т., 1999, p.403-409], ca un rezultat al similarității biologice a indivizilor umani, al reacțiilor standardizate pe care omul le observă în comunicarea cu alții și le înscrie în programul relațiilor interumane. După cum s-a menționat anterior, modelarea decurge activ în primii ani de viață, în cadrul socializării primare în familie. De la părinți copiii învață, prin imitare, cele mai simple activități. În primele luni de viață ei imită reacțiile afective, la 7 luni încep să reproducă gesturi simple, la 8-9 – gesturi mai complexe, convenționale, iar la un an, posedînd un sistem de reprezentări, recurg la acestea, repetînd comportamentele persoanelor cunoscute. După trei ani copiii imită atitudinile celor din jur în jocurile cu subiect.

Multe teorii pun accent pe rolul învățării sociale în socializare. Aceasta este o formă a învățării umane, prin care subiectul încorporează valorile și normele grupului, asistînd la experiența unor persoane, interacționînd nemijlocit cu acestea sau internalizînd complet modelul propus de comunitate. Spre deosebire de modelare, învățarea socială implică conștiința, care dirijează activitatea copilului, în această perioadă de vîrstă predominînd jocul. Jucîndu-se, copilul imită rolurile pe care le cunoaște (sociale, profesionale, sexuale etc.). Dar aceasta nu mai este o simplă imitare, ci o interacțiune a conștiinței cu modele care implică diverse forme ale activității și comunicării umane. Anume jocul contribuie la introducerea copilului în lumea rolurilor și statuturilor sociale, la asimilarea primelor cunoștințe despre valorile grupului. Această interacțiune finalizează cu o internalizare a atitudinilor, concepțiilor, valorilor, normelor sociale, ducînd la identificare.

Socializarea este nu doar o ofertă, ci și o constrîngere. Individul își ajustează comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează uniformizarea și controlul membrilor ei. Controlul este efectuat prin instituirea unor criterii valoric-normative, pe care persoana le va asimila mai mult sau mai puțin conștient și care-i vor servi drept repere comportamentale pe parcursul întregii vieți.

În timpul socializării omul asimilează semnificațiile și sensurile sociale în formă de simboluri începînd cu cele mai importante, precum limbajul (verbal, paraverbal, nonverbal), pînă la anumite modele culturale. Socializarea se prezintă deci ca o învățare a contextului social în toată paleta sa de sensuri, simboluri, modele, reguli-norme în scopul adaptării la ambianță. După Shibutany, fiind un proces de comunicare [Шибутани Т., 1999, p.421], ea dezvoltă capacitățile de integrare în grupul social, de

formare a deprinderilor de anticipare a reacțiilor altuia și organizare a propriilor conduite. Astfel, se formează structurile conceptului de sine și modurile de răspuns la stimulii sociali. Acestea sînt conforme cu sensurile convenționale – reprezentările comune, diseminate de majoritatea membrilor comunității culturale și ocrotite de normele sociale.

S-ar părea că noțiunea socializare exprimă deplin formarea, adaptarea și integrarea socială a personalității. Însă socializarea presupune asimilarea valorilor, normelor sociale și inserția în sistemul de roluri sociale, care-l transformă pe individ în agent social, în persoană care tratează realitatea adecvat solicitărilor comunității și se comportă în conformitate cu așteptările semenilor. Pentru a reliefa condițiile în care are loc diversificarea indivizilor și grupurilor umane și influența valorilor în devenirea personalității, M. Herskovits [Herskovits, M.J., 1967] a propus un alt termen – *inculturație* – învățarea contextului cultural distinct. Inculturația este un schimb reciproc de conținuturi valorice între persoană și ambianță, ce conduce la edificarea unei personalități dotate cu un profil caracterial corespunzător modelelor culturale acceptate. Ea generează instituirea unor asemănări cu ceilalți membri ai grupului de apartenență și deosebiri față de rezonanții culturilor alogene.

Procesul inculturației decurge în condițiile comunicării cu mediul sociocultural de apartenență, de la care persoana învață mai mult sau mai puțin conștient semnificațiile distincte și arta răspunsurilor comportamentale, formîndu-și un sistem de cunoștințe care-i asigură:

- dezvoltarea personală: căpătarea studiilor, implicarea în viața socială, formele de dirijare a timpului liber etc.;
- organizarea realității economico-materiale: alegerea domeniului profesional și a formelor de asigurare financiară; modul de organizare a habitatului, a consumului de mărfuri și servicii etc.;
- comunicarea socială formală și nonformală, contactele cu mediul natural și uman;
- performanța fizică: alimentația, igiena personală, modul de relaxare și organizare a activităților dinamice etc.

În literatura psihosociologică sînt delimitate două faze ale inculturației: primară, care are loc în copilărie și adolescență, și secundară, cuprinzînd tinerețea și vîrsta adultă. După cum afirmă cunoscutul antropolog M. Herskovits [Herskovits, M. J., 1967], copilul, deși nu se prezintă ca un element pasiv al inculturației, îndeplinește mai mult funcția de instrument al acesteia, decît de jucător activ. Prin aplicarea unui sistem cultural determinat de sancțiuni și gratificări, adulții îi limitează posibilitatea alegerii și aprecierii. Totodată, copiii nici nu sînt în stare să evalueze conștient și critic normele și modelele de comportament propuse de mediul adulților spre asimilare. Unica lor alegere se rezumă la respectarea regulilor impuse în cadrul jocului, care capătă forme de activități:

- fizice – de exersare a abilităților și deprinderilor motrice;
- strategice – de dezvoltare a capacității de a prevedea rezultatele și a le aprecia conținutul;
- stocastice – de apreciere a lucrurilor întâmplătoare, riscurilor, de acceptare a circumstanțelor incontroleabile;
- de rol – de asimilare a funcțiilor pe care urmează să le realizeze și a cadrului solicitărilor sociale.

Prin joc copilul își dezvoltă capacitățile intelectuale, creative, fizice, se pregătește pentru activitățile ulterioare.

Inculturația este instrumentul și procesul de edificare a profilului valoric al persoanei. În cadrul etapei primare sînt formate primele deprinderi de muncă și cultivate atitudinile față de activitățile cu caracter fizic și intelectual. Inițial, prin modelare, apoi prin învățare socială, copilul își constituie sistemul valoric-apreciativ în raport cu lumea și evenimentele care-l înconjoară. Inculturația primară are un rol important în formarea profilului volitiv și în reflectarea emotivă a fenomenelor, în autoevaluarea și aprecierea oamenilor din jur. Și dacă într-o primă etapă aceste achiziții sînt realizate în familie, în perioadele ulterioare se implică instituțiile educaționale (grădinița și școala), care oferă posibilitatea comunicării cu alți copii și cu adulții abilitați cu funcție formativă, modelele culturii de apartenență prezentate spre asimilare diversificîndu-se.

Renunțînd la analiza rolului semenilor în inculturație, vom menționa cîteva aspecte ale sistemului educațional contemporan, care se dovedește a fi deosebit de important în formarea personalității.

În Legea învățămîntului se specifică misiunea instituțiilor educaționale în pregătirea fizică, intelectuală și spirituală a persoanei. Printre principiile de bază se stipulează educația în spiritul valorilor culturii naționale și universale. Actualmente, învățămîntul se prezintă ca un fenomen social complex și polifuncțional, constituit în conformitate cu comanda socială și necesitățile cetățenilor privind asimilarea și prelucrarea informației, cunoștințelor și experiențelor, perpetuarea valorilor general-umane și culturale – adică realizarea instituționalizată a inculturației, sporirea potențialului intelectual și profesional al societății etc. În condițiile schimbării priorităților (în special cu referire la autonomia și creativitatea reclamate de transformările radicale în organizarea socială), educația instituționalizată urmează să devină propice tendințelor de autodezvoltare și autorealizare. Dar aceste transformări se produc anevoios, deoarece schimbarea socială n-a reușit să modifice și să înlătore definitiv din mentalitatea colectivă principiul formării unor persoane „cuminți, ascultătoare, supuse”, sensuri oferite conștiinței comune prin inculturație. Cei doi agenți esențiali ai socializării/inculturației – familia și școala – optînd pentru menținerea modelului personalității, acceptat în trecut, nu-și realizează sarcina primordială: de a contribui la inserția socială a tinerilor într-un context valoric nou, care substituie tradiția colectivismului și supușeniei cu

imperativele autonomiei, inițiativei și creației sociale. Astfel, însăși școala urmează să parcurgă procesul socializării, adaptîndu-se la regulile, normele, modelele și valorile ce caracterizează un sistem al adevăratei democrații.

Despre democrație și valorile ei se vorbește și se scrie atît de mult, încît nu este cazul să descriem conținutul acestor categorii. Ne vom rezuma doar la prezentarea unei calități importante pentru structura caracterială a omului democrației – autonomia. Astfel, persoana autonomă, aptă să se integreze într-un sistem democratic și să contribuie la dezvoltarea adevăratelor valori se caracterizează, după părerea noastră, prin trăsături ce pot fi întrunite în două categorii de bază: inițiativă și responsabilitate. Respectivul categorii nu erau în atenția mecanismelor vechi ale socializării, cu deosebire de cele ale inculturației; ele se prezentau, de fapt, ca opuse expectanțelor sociale față de persoană. Anume aceste considerente ne fac să constatăm necesitatea socializării școlii.

Vom porni de la faptul că socializarea școlii (care mai poate fi numită și resocializare) constă în schimbarea reperelor tradiționale în formarea personalității – colectivistice, cu altele noi – individualiste, antropocentriste (orientate spre descoperirea potențialelor individuale și ariilor de aplicare a acestora). Aceste modificări pot fi realizate doar de profesorul care împărtășește asemenea valori, comportamentul, mentalitatea și voința lui servind drept model în socializarea elevilor. Socializarea școlii se poate efectua deci prin formarea unor cadre didactice caracterizate prin:

- capacități, deprinderi și atitudini orientate spre autoinstruire, autodezvoltare și automonitorizare a cunoștințelor, afectivității și voinței sociale; maturitate civică și motivație prin autorealizare;
- autonomie și individualism, de rînd cu abilitatea de perfecționare permanentă a profilului sociorelațional în vederea întreținerii relațiilor de parteneriat și complementaritate cu ambianța profesională;
- motivație pentru permanenta afirmare socială și profesională;
- creativitate profesională și socială;
- integritatea capacităților intelectuale, afective și volitive, orientarea acestora spre permanenta căutare profesională, dezvoltare multilaterală;
- spirit și activism civil;
- gîndire orientată spre problemă, experiment, dezbateri, confruntare de idei.

Este vorba, de fapt, de o educație prin și pentru valorile comunității realizată în spiritul adevăratei democrații: prin promovarea principiilor formării și dezvoltării capacităților intelectuale, atașamentelor afective și abilităților practice, instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți, implicării creative în cotidian, cultivării demnității personale și a toleranței față de alții, acceptării diversității și pluralismului, gîndirii critice, echilibrării domeniilor public și privat – a libertăților individuale și drepturilor altora, autonomiei și solidarității umane.

Aderarea la Procesul de la Bologna, reformele în învățământul universitar creează premise pentru demararea socializării școlii prin modificarea principiilor, metodelor și priorităților în pregătirea cadrelor didactice. Premise, dar nu și realități, dacă ținem cont de rezistențele de care se ciocnesc reformele: clișee cognitive și comportamentale învechite, reflectând experiențele și tradițiile trecutului, împărțite de foarte mulți angajați în pregătirea cadrelor în sistemul preuniversitar și universitar.

Revenind la analiza făcută în prima parte a articolului, se poate vorbi despre o rezistență a inculturației în raport cu noile cerințe sociale, rezistență ce poate fi depășită doar în cadrul socializării secundare, prezentată de sociologii contemporani ca o internalizare a valorilor promovate de instituțiile sociale oficiale [Berger, P. L., Luckmann, T., 1966]. Cunoștințele și deprinderile asimilate în cadrul socializării secundare răspund imperativelor față de rolurile ce le deține persoana, cele din urmă fiind apreciate în conformitate cu sensurile spirituale și materiale, ale recunoașterii și acceptării de alții. Pe de altă parte, ele se depozitează pe substratul achizițiilor făcute în cadrul socializării primare și, în cazul nostru, al interculturației, care s-a soldat cu formarea unui sistem cert de valori și directive în raport cu gândurile, sentimentele și comportamentele individuale. Aceste două categorii – primară și secundară – reclamă o stare de acord. Numai în asemenea condiții socializarea secundară va decurge armonios, realizându-și scopul de adaptare socială a individului uman la noile

realități. În caz contrar, ea devine premisă a dezadaptării, care caracterizează atât persoane cât și instituții sociale. În calitate de exemplu servește familia, școala și, de ce nu, învățământul universitar, iar drept ilustrare a dezadaptării – fenomenele negative din cadrul acestor instituții sociale. Dezadaptarea poate fi considerată un indiciu al rezistenței la schimbare, iar tratamentul ei presupune acțiuni concrete, planificate în conformitate cu oportunitatea și necesitatea stringentă de reformare a școlii.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Benesch, H., *Atlas de la psychologie*, Editura Le livre de poche, Paris, 1996.
2. Berger, P. L., Luckmann, T., *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge*. 1966 // www.people.nnov.ru/volkov/social_psychology/berger_p_luckmann
3. Herskovits, M. J., *Les bases de l'antropologie culturelle*, Paris, 1967.
4. Schaffer, H. R., *Parental control techniques in the context of socialization theory*, în W. Doise, A. Palmonari, *Social Interaction in Individual Development*, Cambridge, 1984.
5. Шибутани, Т., *Социальная психология*, М., 1999.

Recenzenți:

Grigore ȚAPU, dr. în pedagogie
Nicolae SALI, dr. în istorie

Umanismul științific

Printre multiplele probleme complexe, cea mai importantă și mai dificilă este formarea omului – subiectul principal de cercetare al științelor socioumane, naturale și tehnice.

Știința acționează ca o pîrghie de bază în soluționarea problemelor omului, în determinarea rolului ce-i revine în lumea contemporană și în proiectarea viitorului. Avînd ca obiect de investigare omul, știința devine umanizată, iar umanismul devine științific, deoarece acest studiu se face în strînsă legătură cu practica socială și este pus în slujba binelui și al omenirii. Pe zi ce trece viața se complică și îngrijorările se amplifică. Sîntem martori la faptul că evoluția omului decurge, de la o vreme încoace, anapoda – se dezvoltă doar mintea noastră, nu și sentimentele. Această disonanță este o consecință a tehnicizării exagerate și prezintă un pericol real, generînd o atitudine de consumator pragmatic. Știm cu toții că este mult mai greu să-i altoiești omului bunătatea, dragostea față de semen și natură, înalte calități morale și etice, decît să-l convingi să însușească o anumită sumă de cunoștințe sau o profesie. De aceea, trebuie să trezim în fiecare individ necesitatea de autoperfecționare, autoeducație permanentă pentru a exclude tendința de a cîștiga cu orice

preț bani, de a ființa fără scopuri nobile, subminînd propriile forțe sufletești, morale și fizice.

Individul poate deveni personalitate doar atunci cînd forțele lui creatoare sînt îndreptate spre slujirea onestă a adevărului, a speranței într-un viitor mai bun și mai frumos.

Importantă este nu doar cunoașterea, folosirea a ceea ce ne oferă natura, dar și înțelegerea mecanismelor comportării noastre, pentru a ne învăța să le dirijăm, pentru a fi mai buni în raporturile interpersonale, mai capabili și mai eficienți în sfera activității sociale și economice. Științele biomedicale, psihopedagogice și umanistice constituie verigile esențiale ale culturii general-umane care nu trebuie să-și piardă particularitățile definitorii în formarea unor calități ca: umanismul, generozitatea și responsabilitatea morală pentru viitorul neamului omenesc.

Am susținut în nenumărate rînduri necesitatea stringentă de a elabora și adopta un program special de studiere complexă a omului, cu implicarea specialiștilor din domeniul fiziologiei, geneticii, biochimiei, psihologiei, psihofarmacologiei, dietologiei, culturii, științelor umaniste. Astfel, în anul 1999 a fost constituită Societatea „Omul și Universul”

(președinte – Boris Melnic, director administrativ – Trifan Mirolubov) care, de comun, cu Universitatea de Studii Umanistice din Moldova, a fondat Laboratorul de Homologie – studiul complex al omului. Pe parcursul a 5 ani de activitate a Laboratorului, în baza lucrărilor științifice ale subsemașilor și ale savanților Gheorghe Mustață, Ionel Andriescu din Iași; cu participarea savanților Ion Borșevici, Ion Rusandu, Nicolae Balaur, Andrei Timuș, Maria Vasilev, Angela Zubco, Ion Holban, Mina Lozanu, scriitoarelor Galina Furdui, Claudia Partole, doctorandelor Lidia Daukște, Lina Rusu, pedagogului Nicolae Bujor, capelanului Ștefan Lungu și preotului Vasile Ciobanu, a fost întocmit un curs special de homologie experimentat la Facultatea de Drept a USUM, la Facultatea de Biologie a USM, la școala nr. 39 și liceele „Gheorghe Asachi”, „Spiru Haret” și „Mihail Sadoveanu” din mun. Chișinău. Pe parcurs am stabilit legături cu Institutul omului (Moscova), cu Universitatea „A.I.Cuza” (Iași), cu diferite centre științifice din Moldova și, în primul rând, cu Institutul de Filozofie, Sociologie și Drept al AȘM. În acest răstimp s-a lucrat la elaborarea concepției, principiilor și metodologiei efectuării unui studiu complex al omului în baza datelor despre ființa umană, viață și Univers furnizate de științe, religii și arte. Pornind de la acest deziderat au fost formulate șapte principii: *unității dintre om și Univers (microcosmos-macrocosmos); unității dintre om și societate (omenire); unității dintre normă și patologic; unității dintre corp și suflet; unității dintre trecutul, prezentul și viitorul umanității; unității dintre bărbat și femeie; unității dintre Om și Divinitate.*

La baza studiului complex al omului, reieșind din cele două concepții fundamentale referitoare la originea și existența Lumii – creaționistă și evoluționistă, care se întemeiază pe două forme-metode de cercetare și cunoaștere a realității obiective și subiective (metoda științifică și metoda revelativă), a fost ales **principiul neutralismului universal**, conform căruia ambele concepte sînt ipoteze ce necesită a fi demonstrate. Louis Pasteur susținea că, posibil, peste 10 000 de ani omul va accepta următoarea idee: materia provine din viață; progresul științei îi va convinge pe savanți că veșnică este nu materia, ci viața.

Milenii la rînd religiile, științele și artele cultivă în sufletele oamenilor valori și calități nobile, mărețe, dar viața și existența umană decurg conform unor legi obiective universale. Homologia, ca știință sintetică despre om, viață și Univers, constată că omul – ființă bio-socială – dispune de două tipuri de instincte: *bionaturale și sociospirituale*. Prin noțiunea de instinct se înțelege „tendința înnăscută (și puternică), manifestată fără o experiență anterioară și vizînd necesitățile vitale ale organismului speciilor animale – apărare, alimentare, reproducere etc. (Lazăr Șăineanu, „Dicționar universal al limbii române”). Specia umană are aceleași instincte bionaturale: alimentației, apărării, odihnei, reproducerii, grijii față de copii.

Datorită muncii, dezvoltîndu-și permanent facultățile și calitățile specifice, omul a devenit inventator și făuritor de

bunuri materiale și spiritual-morale, a format societatea care reprezintă, după Natură, al doilea factor decisiv în progresul ființelor umane, transformîndu-le în ființe bio-sociale. Firește, la oameni s-au format și **instinctele sociale**: *instinctul muncii (făuririi); instinctul gîndirii-cugetării; instinctul comunicării-sociabilității; instinctul judecării (diferențierii binelui de rău, utilului de dăunător, frumosului de urît, dreptății de nedreptate); instinctul proprietății; instinctul cunoașterii (alimentației spirituale), instinctul memoriei (morții și nemuririi, pomenirii răposaților); instinctul supraviețuirii; instinctul culturii, instinctul iubirii (dragostei și urii).*

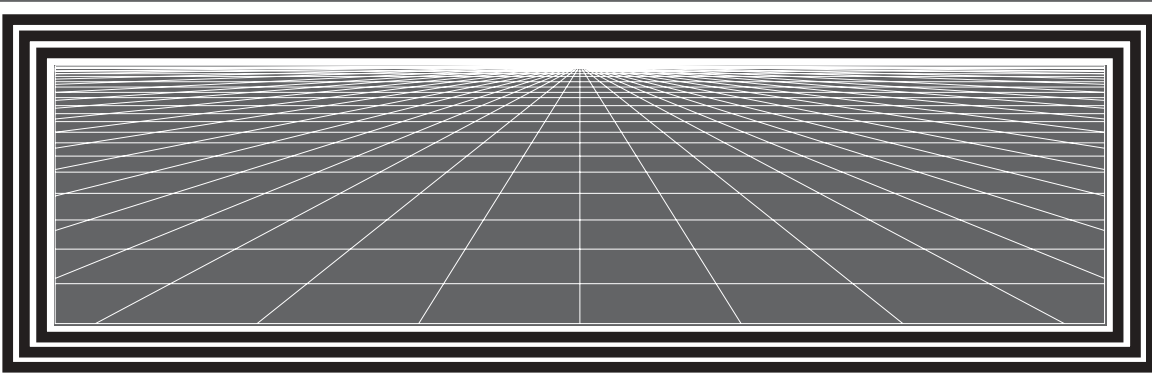
Informația genetică a viitorului organism formează *genomul* uman. După naștere, individul devine ființă socială prin *menom*, în care se înmagazinează informația spiritual-culturală, formînd *sufletul omului*. Corpul și sufletul sînt o integritate indisolubilă. Nu vom înțelege omul dacă nu-l vom cunoaște în aceste două dimensiuni ale devenirii sale. Teilhard de Chardin descoperă în filogeneza o nouă formă de moștenire a caracterelor ereditare – transmiterea comorilor spirituale acumulate din generație în generație. Richard Dawkins, în monumentală sa lucrare „Gena egoistă”, se referă la *meme* drept noi replicatori în antropogeneza. Neobișnuit în ființa umană este *cultura* ca o nouă dimensiune a vieții cucerită prin om. *Mema*, după Dawkins, constituie un replicator, o unitate de perpetuare a informației culturale. Precum *genele* se transmit în fondul genetic din generație în generație, la fel *memele* se transmit în fondul cultural de la un creier la altul.

Cunoașterea complexă a omului nu poate ocoli și analiza fenomenului puterii în structura comunității umane, care se formează în mod obiectiv. Puterea se manifestă și prin constrîngerea membrilor societății de a se supune unei voințe (dictator, împărat, monarh, patriarh etc.) ori unei instituții statale. Puterea a dezvoltat la deținătorii acesteia măreția, slava, dorința de a domina, iar la supuși și slujitori – invidia, supușenia oarbă, lingușirea, sclavia etc. Astfel, obținînd libertatea relativă față de forțele naturii, oamenii încă nu au obținut libertatea deplină din punct de vedere social, politic, economic, cultural. De aceea, știința este datoare a elucida nu numai esența vieții sociale, dar și căile de dezvoltare armonioasă a omului.

Sîntem convinși că studiul complex al omului este o necesitate stringentă. *Homologia* ca direcție științifică nouă, ne va da posibilitatea să pătrundem mai departe în tainele vieții, ale ființelor umane și Universului, ne va permite să ne cunoaștem pe noi înșine integral și să conteplăm în continuare misterele lumii în care trăim. *Homologia*, ca obiect de studiu, își va ocupa locul meritat în viața societății și în sistemul educațional.

Boris MELNIC, academician
Boris GĂINĂ, m.c. al AȘM, secretar științific general
al AȘM

Nistor BOLOCAN, doctor, șef Direcție management
în sfera științei și inovării a AȘM
Trifan MIROLUBOV, specialist principal, AȘM



QUO VADIS?



Constantin **cucos**

Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Iași

Biserica și școala în reconstruirea mediului comunitar

Oricât de secularizată s-ar arăta societatea actuală, ea nu poate face abstracție de valorile religioase și nu se poate clădi în afara cadrului spiritual religios. Fără o „vertebrare” spirituală profundă nimic nu durează și nu are sens. Existăm ca ființe individuale și ca prezențe laolaltă prin cultura pe care o purtăm, o trăim, o împărtășim.

Gestionarea faptelor de cultură presupune o conlucrare dintre mai mulți factori: instanțele care le-au generat, școala ca spațiu de formare și transmitere a

zestrei culturale și mediul social proxim, comunitatea ca atare. În cazul religiei intră în scenă biserica, prin cler, care se ocupă cu gestionarea specializată a sacralului, școala care permite o reflecție și o semnificare culturală a fenomenului religios și comunitatea de credincioși care activează în diferite forme credința religioasă.

Raportul dintre cele trei instanțe este mobil, dinamic, în sensul că este posibil câteodată ca biserica să preia sarcinile educației religioase școlare (vezi situația din trecut, când școala repudia și excludea raportarea la valorile sacre), școala să intervină cu un plus de reflecție și de semnificare sau integrare culturală a sacralului (cum pare a se întâmpla acum), sau comunitatea să potențeze (să prescrie) un anumit tip de conlucrare dintre școală și biserică. Oricum, ar fi de dorit ca între cei trei factori să existe o coerență și completitudine acțională, o conlucrare reală pe bază de competențe



specifice, și nu un raport de concurență sau subordonare. S-au dus timpurile contrarietăților și contraponderilor induse artificial.

Biserica, în calitate de structură organizatorică particulară, va veghea, prin reprezentanții săi, la păstrarea coerenței dogmatice și sacramentale, la gestionarea corectitudinii „învățături”, la transmiterea acesteia în comunitatea de credincioși și la realizarea serviciilor divine curente. Pe de altă parte, biserica, ca totalitate a credincioșilor, ca „trup al lui Cristos”, ca formă de congregare a credinței, nu trebuie vizată drept o instanță pasivă, de primire a credinței, de simplă masă de „consum”, ci și drept ocazie de reconfigurare, trăire, semnificare, reactivare, difuziune, împărtășire. De abia la nivelul acesta „de jos”, prin comuniune efectivă, religia se manifestă plenar, fundamental. Totodată, biserica se va implica în comunitate în plan spiritual cât și sub alte forme, fără a suplini pîrghiile specializate: va ratifica valoric activismul social, politic, economic, va da o mîna de ajutor serviciilor de asistare socială a celor aflați în dificultate, va ghida interesele persoanelor înspre țeluri cu adevărat importante.

Pe de altă parte, comunitatea trebuie să fie atentă la exigențele și chemările bisericii. Reprezentanții acesteia vor apela la biserică nu doar ca element de decor sau sursă de credibilitate, ci pentru a o ajuta efectiv, atunci cînd se impune, din punct de vedere material, financiar, administrativ.

Școala nu are mai puțină responsabilitate în gestionarea religiozității, în formarea religioasă și trăirea întru credință. Prin demersurile profesorilor de specialitate (și nu numai), religia primește o nouă configurare reflexivă și integrare valorică prin raportarea la cadrul general de cunoștințe, atitudini, conduite transmise de școală. Prin intermediul *Religiei*, ca disciplină de studiu, școala se concentrează spre valori fundamentale deosebit de necesare

pentru aureolarea și semnificarea responsabilă a altor valori (științifice, pragmatice, etice etc.). Valorile religioase sînt valori „de pornire”, reprezintă „infrastructura” care poate condiționa adăugarea sau stocarea unor noi cunoștințe, deprinderi, atitudini. Acestea reprezintă stabilul, permanentul, absolutul din panoplia de valori. Din perspectiva valorilor religioase se pot chestiona, discuta, amenda celelalte valori, care se livrează în perimetrul școlar sau pe care tînarul le primește din mediul informal.

Dacă ne aplecăm asupra situației concrete de la noi, deja putem face un bilanț al educației religioase și al locului profesorului de religie în comunitate. S-a acumulat în mai bine de 10 ani o experiență semnificativă în acest sens. Reprezentările și mentalitățile s-au mai schimbat. Dacă, inițial, profesorul de religie era privit cu circumspecție și chiar marginalizat în comunitatea cadrelor didactice (să ne aducem aminte cum era primit uneori preotul în școală), am asistat între timp la un proces de profesionalizare a profesorilor de religie (un exemplu de reușită a conlucrării dintre Universitate și Biserică) și la o inserție naturală a acestora în perimetrul școlar. Ei nu sînt mai prejos decît celelalte cadre didactice, dînd dovadă de creativitate și inventivitate pedagogică, realizînd, pe lîngă activități didactice deosebite, și excelente manuale de religie sau alte suporturi curriculare.

Fără a se „amesteca” indistinct funcțiile celor trei instanțe, subliniem necesitatea confluenței de voință, a conlucrării și corelării acționale. Puterea unei societăți nu derivă dintr-o însumare mecanică, insulară a forțelor unor instanțe separate, oricît de puternică ar fi fiecare, ci din jocul inteligent al interferențelor, continuităților, complementarităților. Tăria, ca și în alte situații, este dată de unire.

Biserica, școala și comunitatea, în interacțiunea lor, funcționează ca veritabili piloni ai istoricității și devenirii noastre în plan spiritual.

Cultura în masă redată de calitatea etică a programelor audiovizuale

Prin cultura în masă promovată de emisiunile televizate se subînțeleg valorile materiale și spirituale mediatizate, urmărind îmbogățirea cunoștințelor în diverse domenii și educarea intelectuală, etică, fizică și morală a telespectatorului.

Secolul XX a fost considerat secolul televiziunii și culturii în masă. Aceste două fenomene, apărute în diferite domenii – tehnică și morală, îmbinîndu-se, se transformă în cea mai puternică forță de influență asupra gîndirii și sentimentelor umane.

Problema culturii în masă constituie o temă în cercetarea teoretică a filozofilor și sociologilor. Principalul obiectiv al studiului este reflectarea acestui fenomen în practica vieții – adică, a demonstra ce *conținuturi* și *forme* ale respectivei culturi sînt transpuse pe micul ecran; ce *tendințe* și *orientări* îi sînt caracteristice; cum a avut loc procesul *evoluției*



Vitalie BOLBOCEANU

Consiliul Național al Audiovizualului, București

genurilor de artă etc. Cu alte cuvinte, în câmpul cercetărilor culturii în masă prin audiovizual se află un proces mult mai complicat legat de dezvoltarea fenomenului nominalizat în țări ca: SUA, Marea Britanie, Franța, Italia, Japonia, Canada.

În Republica Moldova, problema culturii în masă prin audiovizual a devenit stringentă o dată cu familiarizarea telespectatorilor cu programe produse în Occident. Deși posturile de televiziune publice și private selectează emisiuni interesante și captivante pentru difuzare, numeroase studii demonstrează că publicul nu este pregătit să perceapă conținuturile programelor din străinătate (spre exemplu: filme de acțiune, polițiste, fantastice; emisiuni despre sex, modă, muzică etc.). Faptul se explică prin lipsa literaturii de specialitate care, alături de informația obiectivă privind structura tematică a oricărui gen de emisiune, de diversitatea și particularitățile artistice, de meritele și puterea lor fermecătoare, ar trebui să vină cu o analiză critică asupra conținutului culturii în masă prin audiovizual.

Cultura în masă promovată în programele de televiziune pătrunde în toate sferile vieții, devenind un model de comportament pentru mii de oameni, mai cu

seamă pentru tineri. Aceasta, într-o măsură mai mare sau mai mică, este prezentă în toate emisiunile, de la cele informative pînă la cele pentru copii.

Există programe care au dominat și domină telespectatorul, motivul selectării acestora fiind prezența dramatismului. Printre ele se numără: filme, seriale, emisiuni de divertisment, desene animate ș.a., numite de R. Galușko “distracții lesnicioase” (*Zapadnoie televidenie i “massovaia culitura”*, Moscovski Universitet, 1991).

Cultura promovată prin audiovizual îndeplinește o funcție semnificativă – *de socializare*. Ea formează, programează, reglează și controlează comportamentul social al oamenilor, mai ales al tinerilor, determinînd modul lor de viață. Toate acestea contribuie la unificarea percepției și reacției individului, conduitei, deprinderilor, manierelor și gusturilor lui.

Pentru a confirma impactul funcției de socializare a audiovizualului, vom face referință la răspunsurile obținute la întrebarea: “*Care sînt activitățile preferate în timpul liber?*”, adresată tinerilor atît din mediul rural cît și celor din mediul urban în cadrul unui studiu de constatare.

| Denumirea activităților | Vîrsta 14-15 ani | | Vîrsta 16-17 ani | |
|-------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | urban | rural | urban | rural |
| Citesc | 4% | 1% | 3% | 1% |
| Merg la cinema | 7% | 2% | 2% | 3% |
| Privesc televizorul | 45% | 71% | 35% | 51% |
| Fac sport | 6% | 0% | 4% | 2% |
| Merg la prieteni | 1% | 3% | 6% | 7% |
| Mă plimb | 6% | 2% | 12% | 9% |
| Navighez pe Internet | 26% | 6% | 34% | 8% |

Datele din tabel relevă faptul că una dintre activitățile preferate ale tinerilor în timpul liber este vizionarea programelor TV și că televiziunea este cea mai influentă forță de comunicare, atît în comunitățile urbane cît și în cele rurale, confirmînd rolul ei de socializare. Iată de ce calitatea etică se impune ca o cerință obligatorie în conceperea și realizarea emisiunilor.

Cultura audiovizuală propagă idei, idealuri, obiective, oferite prin prisma autorității *opinie publice*, pe care telespectatorul trebuie să le accepte, dacă vrea “să trăiască așa cum trăiesc toți”. Opinia publică, cu sprijinul culturii audiovizualului, devine o forță puternică de influență asupra maselor în raport cu alte norme și legi oficiale.

Tinerii telespectatori divinizează vedetele, fenomen manifestat prin stări de afecțiune, agitație și psihoză ce însoțesc regii muzicii contemporane și vedetele hollywoodiene. Un element ce confirmă “divinizarea” este prezența pozelor acestora la locurile de muncă și de trai, în mijloacele de transport, pe haine etc.

Cultura audiovizuală formează lumea spirituală și manipulează cu emoțiile consumatorului tînăr. Fiind creată pentru mase și înzestrată cu principii și idei morale, ea are ca scop atenuarea contradicțiilor din societate și contribuie la edificarea unei imagini iluzorii asupra vieții.

Ținînd seama de nevoia de protecție și îngrijire specială (generată de lipsa de maturitate fizică și intelectuală, precum și de discernămint redus), de creșterea și educația tinerilor în spiritul valorilor și idealurilor democratice, de importanța tradițiilor și valorilor culturale ale fiecărui popor în cultivarea adolescentului; avînd în vedere obligațiile familiei, instituțiilor de învățămînt și societății civile în asigurarea protecției minorilor, dar și faptul că dezvoltarea lor fizică, mentală sau morală este o problemă de interes public, statului îi revine obligația de a întreprinde măsuri de protejare a consumatorului în perceperea emisiunilor audiovizuale.

Democrația pe care se sprijină televiziunea îi oferă dreptul de a-și stabili grila de programe pentru toate gusturile și categoriile de vîrstă. Consumatorul în formare (copiii și adolescenții) nu are deprinderi și abilități să selecteze bunul și necesarul din cele vizionate. Lipsa de orientare în alegerea programelor favorizează consumul aleator al acestuia, înrobindu-l, făcîndu-l dependent de ele. Fenomenul dat atenționează familia și școala, îndemnîndu-le spre colaborare

prin intermediul audiovizualului în educarea publicului în formare.

Educarea tinerilor privind perceperea conținutului programelor difuzate trebuie să se axeze pe calitățile etice ale audiovizualului:

- democrație în conținut, caracter, cultură și imagine;
- veridicitatea conținutului și caracterului programelor;
- gnoseologia axată pe știință și progres;
- accesibilitatea conținuturilor emisiunilor pentru categoriile de consumatori: selectivi, medii și în formare;
- esteticul manifestat prin caracterul său educațional;
- utilizarea valorilor, obiceiurilor și tradițiilor naționale;
- promovarea politicii economice, culturale și sociale axate pe valori educaționale;
- promovarea culturii religioase fără discriminări confesionale;
- evitarea în emisiuni audiovizuale a discriminării pe criterii de rasă, origine etnică, naționalitate și sex.

Astfel, televiziunea va reuși să devină **promotorul valorilor morale**.

Pregătirea și instruirea tinerilor **în școală** privind perceperea programelor de televiziune presupune:

- introducerea în programele de studii a unor conținuturi despre mijloacele de comunicare audiovizuale; despre locul, rolul și importanța lor în viața politică, socială, economică și culturală;

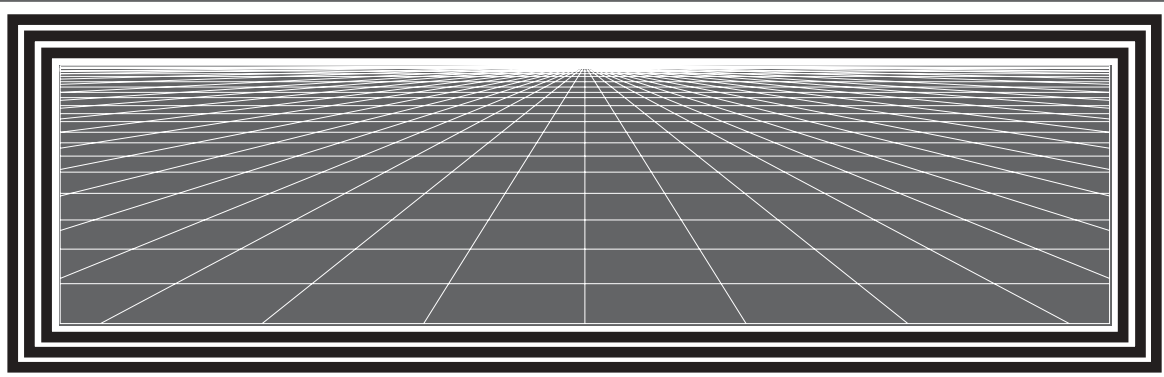
- formarea capacităților de selectare a valorilor;
- formarea priceperilor de analiză a celor vizionate;
- educarea atitudinii civice față de conținuturile programelor televizate.

Instruirea părinților în calitate de **formatori** în educarea percepției adecvate a programelor de televiziune prevede:

- formarea cunoștințelor despre importanța, locul și rolul programelor de televiziune în educația tineretului;
- înțelegerea necesității ghidării adolescenților în acest sens;
- formarea conștiinței și responsabilității părinților față de consecințele dăunătoare ale unor conținuturi televizate și găsirea mijloacelor pentru a-i proteja pe tinerii consumatori.

Referindu-se la principiile și axele educației deceniilor 2001-2020, George Văideanu menționează: “Nu se ajunge la democrație fără educație temeinică și nu există democrație în afara eticii” (*Principii și axe ale educației deceniilor 2001-2020, în Filozofia educației – Imperative, căutări, orientări*, Chișinău, 1997). În condițiile actuale sarcina educației pe principii democratice revine familiei, școlii, societății și, nu în ultimul rând, *televiziunii*.

Îndemnul adresat instituțiilor educaționale, mai cu seamă școlii și televiziunii, este de a coopera în soluționarea problemelor ce țin de formarea la tineri a capacităților și abilităților de decodificare a calității emisiunilor oferite pe post, televiziunea fiind chemată să atribuie calitate etică programelor audiovizuale.



DOCENDO DISCIMUS



Liliana **POȘTAN**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Conceptul educație pe parcursul vieții: abordare motivațională din perspectiva formării adulților

The concept of life long education: motivational approach from the perspective of adult education

The article presents a motivational approach from the perspective of adult education in accordance with the Concept of life long education. The concept of life long education is

represented from the aspect of logical-historical and comparative development. The article supports the point of view that adult education should not be limited just to the professional education/training, its primary goal being the general human development, based on knowledge. The article also includes the results of a survey on the motives of adult education in the Republic of Moldova. The survey attests that in Moldova adult education preserves its value of a training/preparing means for the accomplishment of social and professional tasks in an instable environment.

Conceptul educație pe parcursul vieții deschide mai multe perspective de cercetare a motivației învățării la adulți. Cea mai frecvent vehiculată în literatura pedagogică și andragogică din ultimul deceniu este perspectiva determinismului sociocultural și economic al dezvoltării capacităților cognitive, aptitudinale și atitudinale ale omului pe parcursul vieții (Kolesnikova, Mircescu).

Rigorile, chiar și presiunea societății în schimbare, solicită în aspect didactic completarea, continuarea, perfecționarea și individualizarea formației personale la adulți; în aspect social – dezvoltarea competențelor parentale, maritale, cetățenești; în aspect profesional – calificare, recalificare, policalificare, specializare; în aspect psihofiziologic – motivare, voință, angajare, capacități etc.

Schimbarea de optică, ca și cea strategică, de la dimensiunile pedagogice, psihofiziologice și sociologice de investigare a învățării la adulți la cele socioculturale, economice și, mai recent, manageriale se rezumă în principal la dezvoltarea condițiilor economice și sociale. Mondializarea, evoluția culturală, șomajul, diversificarea publicului căruia i se propun oportunități educative sînt desemnate de Adrian Neculau ca "noi provocări ce pot conduce la reformularea obiectivelor educației adulților: de la oferirea unei „a doua șanse” la stăvilirea „cumulului de inegalități” [1].

În acest context, vom delimita activitatea andragogică și realități ca „asistență socială”, „asistență psihosocială” sau „consiliere”, caracteristice sistemelor europene de învățămînt, dar și celui românesc antebelic; „învățarea la locul de muncă”, „învățarea organizațională”, „alfabetizarea funcțională”, promovate în cadrul sistemului american și occidental; „instruirea ideologizată”, specifică sistemelor totalitare de perfecționare a cadrelor, din care descinde și sistemul de perfecționare a salariaților din economia moldovenească.

Viziunea cercetătorilor români asupra educației pe parcursul vieții are o vădită reprezentare socială și culturală, iar specialiștii ruși susțin perspectiva cognitivă, cînd adultul se confruntă cu anumite sarcini educaționale.

În Republica Moldova, educația adulților rămîne a fi un sistem compensatoriu, aditiv școlii, dar și unul integrat în politicile economice și sociale. Relevantă în acest sens este Strategia Națională „Educația pentru toți”, o abordare a problemei eradicării sărăciei prin „stăvilirea cumulului de inegalități”, „alfabetizarea funcțională” a populației și „educarea pentru democrație”.

Cercetătorii în domeniu disting două perioade în evoluția conceptului:

- înc. sec. XX-anii 60 ai sec. XX – *educația adulților*;
- anii 60 ai sec. XX-perioada actuală – *educația permanentă*.

Pentru prima perioadă este caracteristică examinarea educației adulților ca fiind “etajul al treilea al culturalizării omului, alături de școală și universitate” (Ștefan Bîrsănescu, 1968), adică un proces de formare ideologică și politică, de lărgire a orizontului cultural și profesional, de intensificare a vieții interioare a adultului. În aspect psihopedagogic, cele mai multe studii ale timpului optează pentru perspectiva stadială și ciclică a dezvoltării. Meritul acestor studii (începînd cu cele ale lui Thorndike) rezidă în argumentarea științifică a educabilității adulților.

Astăzi, educația adulților interferează cu educația permanentă. Însă, oricît de vastă ar fi sfera educației adulților (caracter global, integrativ), ea se preocupă doar de o anumită categorie de vîrstă – adulții [1], conservînd astfel reducționismul sistemelor tradiționale de învățămînt.

Ideea educației permanente s-a născut din nevoia de a articula diferite niveluri și tipuri de formare, încît aceasta să devină continuă în timp și spațiu („continuum educațional”).

Din perspectiva educației pe parcursul vieții, educația adulților constituie un segment al sistemului de educație permanentă, de rînd cu educația copiilor și adolescenților. Mai mult, analiza genetică, dar și cea logico-istorică a conceptului vizat pornește de la premisele sociale, economice, psihologice și fiziologice de a învăța ale adulților. Educația pe parcursul vieții este un demers către individ, societate și subsistemele acesteia pentru edificarea unei „societăți educaționale”.

Educația permanentă este doar pînă la un anumit punct o problemă de organizare care îi privește pe profesori, educatori, *formatori*, fiind adînc înrădăcinată în realitatea socială care determină motivațiile acțiunii umane și, prin urmare, influențează evaluarea diferitelor principii și obiective de viață. Dacă acceptăm ideile educației permanente, se cuvine să acceptăm și principiul conform căruia educația, interpretată în sens larg ca o intensificare a dezvoltării individului, trebuie abordată drept o valoare esențială. Totodată, mediul (contextul educației) urmează să favorizeze, să încurajeze învățarea.

O condiție necesară pentru realizarea programului de educație permanentă este învingerea alienării [2]. În calitate de remediu pentru învingerea alienării în vederea menținerii motivației pentru activitatea de învățare pe tot parcursul vieții servește integrarea pe orizontală și verticală a învățării. În *Memorandumul privind învățarea pe parcursul întregii vieți* se menționează că „Educația generală de calitate... constituie fundamentul învățării pe toată durata vieții. Educația de bază, urmată de educația și formarea profesională inițială, ar trebui să înzestreze toți tinerii cu noile competențe cerute de o economie

fondată pe cunoaștere. Totodată, trebuie să asigure că ei au „învățat să învețe” și că au o atitudine pozitivă asupra învățării... Adulții nu se vor simți motivați să ia parte la un proces de învățare ale cărui conținut și metode nu țin cont de perspectivele culturale și de experiența lor de viață. Ei nu vor dori să investească timp, efort și bani în instruire, dacă experiența, cunoștințele și abilitățile pe care le-au dobîndit nu sînt relevante pentru dezvoltarea personală sau pentru cariera profesională [3].

Dave consideră că la elaborarea strategiilor de motivare pentru învățarea pe parcursul vieții urmează a fi luate în considerație următoarele aspecte:

- posibilitatea participării la viața socială și asumarea de responsabilități;
- formarea atitudinii corecte față de bunurile materiale și valorile spirituale;
- valorile culturale educate trebuie să consune cu nevoile individuale [2].

Deși educația permanentă este adînc ancorată în realitatea socială, baza ei rămîne totuși individul. În unele cazuri, existența acestuia este călăuzită de anumite motivații, precum și de diverse aspirații. În alte cazuri, individul selectează cîteva valori drept semnificative pentru propria existență. Astfel, se impun următoarele întrebări: Vrea omul modern să fie instruit de-a lungul întregii sale vieți? În ce măsură motivația pentru învățarea permanentă influențează lumea de azi?

Analizînd unele aspecte filozofice ale educației permanente, relevăm cîteva deducții cu valoare metodologică care oferă răspunsuri indirecte, dar fundamentale la întrebările de mai sus:

1. Speranțele și aspirațiile umane sînt generate, pe de o parte, de idealul de eficiență, iar, pe de altă parte, de cel al libertății.
2. Scopul major al omului este de a depăși limitele impuse de necesitatea de a-și satisface propriile nevoi materiale și spirituale. El poate depăși aceste limite pe două căi: prin reinnoirea, lărgirea și aprofundarea contactelor sale cu alții; printr-o intensă angajare în activități sociale.



3. Argumentele celor ce susțin o „societate educațională” în care întreaga existență a omului va gravita în jurul educației sînt axate pe necesitatea de a găsi o ieșire din labirintul societății de producție și consum [2].

Astfel, pentru ca educația să constituie o valoare în sine, ea trebuie să depășească cadrul motivațional al unui mijloc de pregătire în vederea realizării sarcinilor sociale și profesionale, de avansare în societate sau de asigurare a unor beneficii; să fie percepută și să devină un instrument de alimentare a nevoii și interesului pentru valorile culturale, deoarece corespunde preferințelor și înclinațiilor umane și dă noi dimensiuni vieții. Acestea sînt semnele timpurii ale unei reevaluări fundamentale a rolului social al educației și al schimbării în motivația oamenilor pentru învățare (B. Suchodolski).

Rezultatele unui studiu cu participarea adulților au arătat că 55,3 % din subiecți leagă motivele învățării de activitatea profesională, 25,5% – de cunoașterea în sine, iar 10,6% – de adaptarea la schimbare. Deocamdată, în Republica Moldova, educația își păstrează valoarea sa de mijloc de pregătire pentru sarcinile sociale și profesionale, într-un mediu instabil.

Totodată, observăm că în structura motivelor ce determină pregătirea pentru sarcinile profesionale, subiecții disting nevoia cunoașterii de nevoia creșterii și perfecționării (20,5%). Astfel, 46 la sută din respondenți consideră cunoașterea motiv al învățării la vîrstele adulte.

Asistăm la sporirea argumentelor teoretice și experimentale conform cărora educația nu trebuie limitată la domeniul profesional, scopul ei urmînd să țintească dezvoltarea general-umană, bazată pe cunoaștere.

În felul acesta, educația permanentă trebuie să cultive motivația pentru realizarea integrală a valorilor vieții (mai largi decît cele ale producției și consumului), reieșind din

faptul că evoluția omului constituie o componentă a existenței sale, un proces continuu de depășire a realității, de autorealizare prin crearea unei noi realități [2].

Abordarea educației permanente ca un proces ce acoperă toate perioadele de viață este un demers mult mai complex, deoarece include *variate tipuri de experiență* pe măsură ce relația între educație, pe de o parte, și individ și societate, pe de altă parte, devine mai strînsă. În același timp, *procesul de educare este mai liber și mai spontan*. În conformitate cu această concepție, omul poate să-și găsească vocația și fericirea numai prin depășirea constantă a granițelor realizării sale. Din perspectivă motivațională, respectivele elemente sînt considerate drept *aspirații de autodepășire* și ocupă un loc central în structura motivațională a adulților.

Noile orizonturi ale cunoașterii și noile sfere de activitate devin aîft surse cît și consecințe ale educației permanente constituind o dovadă a loialității omului față de idealurile umanității. În această interpretare, educația permanentă reprezintă o expresie, dar și un factor de motivație pentru o *tinerețe interioară* care – în conexiune cu *flexibilitatea și gîndirea divergentă, deschisă* – este o trăsătură distinctă a societății contemporane. Revenind, din această perspectivă, la cele două meta-motive în dezvoltarea adultului:

- impulsul către expansiune și evoluție, și
- preocuparea pentru a acționa împotriva imperfecțiunilor, inadapării sociale, deducem că valorificarea conceptului de *educație pe parcursul vieții* la nivelul demersurilor motivatoare trebuie „*să accentueze educabilitatea subiecților pe tot parcursul vieții, să excludă sau să minimalizeze anxietățile și să sporească optimismul în legătură cu scopul final – menținerea și ameliorarea calității vieții*” (R. H. Dave).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Neculau, A., *Educația adulților. Experiențe românești*, Editura Colegium, București, 2002, p. 64-65.
2. Dave, R.H. (coord.), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, p. 85.
3. *Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă*//Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Instruire Continuă, Chișinău, 2005, p. 221.

Recenzenți:

Vladimir GUȚU, dr. hab. în pedagogie
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. în pedagogie

Conexiunea: act de lectură-comunicare- producere de text

(modalități interactive, stimulative pentru producerea de
text împotriva textului literar)

Le texte littéraire ne doit pas rester seulement au niveau de la lecture en ce qui concerne son exploitation didactique. Elle peut représenter «une expérience virtuelle» communicative, un point de départ pour la production du texte contre le texte littéraire, pour l'élaboration des redactions.

Mots clefs: Lecture – un phénomène complexe, une méthode interactive: Les chapeaux pensants, la production du texte contre le texte littéraire.

CONSIDERAȚII TEORETICE

Scopul studiului literaturii în școală este, conform documentelor școlare, formarea unor competențe (competența de comunicare, competența literară și cea culturală) și abilități pentru diverse tipuri de lectură. Școala are menirea de a cultiva un lector competent, dar și un cititor care să-și formeze gustul propriu de lectură, iar, în limita posibilităților, gustul propriu de a scrie literatură.

Modelul didactic al disciplinei, comunicativ-funcțional, ne conturează lectura atât ca act de cunoaștere cât și ca act de comunicare. Astfel, putem spune că acele competențe de receptare a mesajului scris sînt într-o relație dinamică cu acele competențe de producere a mesajului oral și scris.

Înțelegerea complexă a literaturii, tinînd cont de conceptele criticii moderne și dezideratele școlii actuale, impune o reconsiderare a metodologiei tradiționale în investigarea literaturii. Teoreticienii actului lecturii (Wolfgang Iser, Robert Scholes, Judith Langer, Umberto Eco) redefinesc fenomenul receptării literaturii din perspectivă diferită: fenomenologică sau semiotică.

În opinia lui Wolfgang Iser¹, textul în sine nu există, el se naște în urma lecturii. El precizează principiile generale ale analizei textuale: sensul nu se află ascuns în text, ci este configurat de cititor în actul lecturii; textul este un sistem combinatoriu care își prestructurează sensul; textul cuprinde zone de determinare și zone de indeterminare; în indeterminare se află sursa polisemantismului textual, deci libertatea interpretativă, spațiile nespuse fiind integral formulate de cititor.

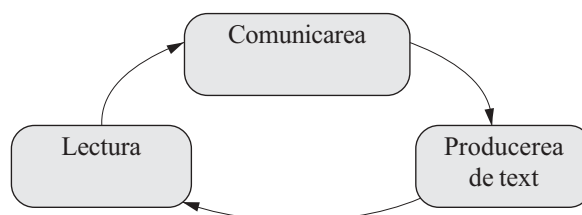
Profesorul trebuie să studieze, să înțeleagă, să selecteze

și să aplice adecvat și creator, în receptarea operei literare, orientările actuale în cercetările literare, utilizîndu-le cu discernămint în timpul activității la clasă. De asemenea, este foarte important ca profesorul să nu absolutizeze una dintre tehnicile de analiză textuală, fapt ce ar constitui „o eroare pedagogică, acestea putînd fi utilizate izolat sau combinat, după cerințele concrete ale lecției, pentru înțelegerea completă de către elevi a operei literare”².

Pornind de la textul literar văzut ca un tot dinamic, cadru de dialog și de reconstruire a sensurilor, ajungem, în urma activităților ce vizează lucrul cu textul, la punerea în practică a cunoștințelor și abilităților de înțelegere, analiză și interpretare ale fiecărui elev, adică la producerea de mesaj oral și scris, la „producerea de text împotriva textului literar”³. Robert Scholes consideră că dialogul cu textul reprezintă „producere de text”, adică se actualizează un comportament. Această producere implică un grad mai mare sau mai mic de fidelitate față de textul literar.

Activitatea cititorului în contact cu textul are ca rezultat o construcție intelectuală, determinată atât de cuvintele de pe pagină cât și de fiecare idee pe care cititorul o are în legătură cu acele cuvinte. Distanțarea față de text apare în momentul în care elevul trebuie să combine elementele descoperite și să contureze tabloul semnificațiilor, deoarece intervine originalitatea, imaginația și creativitatea fiecărui cititor. Obiectivarea experienței presupune emiterea unor judecăți de valoare asupra operei citite, adică stimularea gândirii autonome, laterale, reflexive și critice.

Vizăm ceea ce Robert Scholes descoperea ca producere de text, în urma relației dintre cititor și textul literar. Producerea de text implică o relație de dependență, care poate fi reprezentată printr-o diagramă secvențială astfel:



¹ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Editura Pierre de Margada, Bruxelles, p. 112.

² Alexandru Bojin, *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*, Editura Politică, București, 1980, p. 40.

³ R. Scholes prezintă actul lecturii în trei etape succesive, ce corespund unor lecturi distincte: lectura inocentă, a produce text **din** text, lectura interpretativă, a produce text **despre** text, lectura critică, a produce text **împotriva** textului, în A. Pamfil, *Competența literară: un posibil model și reflexele lui didactice*, în *Perspective*, nr. 1/2005, p. 8.

Prezentul articol își propune să abordeze textul literar (text cunoscut de către elevi) ca *mesaj în sine*, ce poate fi savurat fără a lua în considerare situația autorului și intențiile autorului⁴, pentru a contura o situație interactivă de învățare ce evidențiază relația de dependență: lectură-comunicare-producere de text și generează producere de text împotriva textului literar. Putem vorbi de etapa de trecere în sfera redimensionării actului lecturii.

În orele următoare sau în cadrul unui atelier de scriere, această experiență poate fi concretizată în activități de analiză și redactare a respectivelor compoziții.

PERSPECTIVA DIDACTICĂ

Desfășurarea unui demers didactic deschis de fenomenologia lecturii poate fi benefic, deoarece permite elevului să conceapă, dincolo de cunoașterea textului literar și conștientizarea procesului de constituire a sensului, producerea într-o anumită măsură a unui alt text. Ceea ce textul nu scrie sau nu spune formează o structură creatoare de posibilități care alimentează libertatea interpretativă a subiectului receptor.

Motivați de convingerea că orele de literatură nu sînt doar ocazii de a dezvolta capacități de configurare coerentă a unor lumi posibile și de exprimare nuanțată, ci și prilejuri de a dezvolta competențe de încredere în propriile abilități de comunicare concretizate în producere de text, putem spune că noua viziune a didacticii echilibrează cele două forme ale comunicării (exprimarea scrisă și exprimarea orală). De altfel, în practică, ar trebui ca aspectul scris și cel oral al comunicării să interacționeze și să se condiționeze reciproc, astfel încît competențele aferente să se dezvolte unele din altele.

Elevilor le place, în general, să-și încerce forțele, să se măsoare cu colegii și să-și măsoare progresele, oricît

de modeste. De asemenea, simțul lingvistic și estetic, creativitatea funcționează, dacă elevii sînt stimulați și bine ghidați. Dacă nu sînt stimulați pentru a-și cultiva o atitudine pozitivă față de comunicare și încrederea în propriile abilități de comunicare, pentru a-și dezvolta capacitățile intelectuale, creative și afective, atunci rezultatele sînt dezamăgitoare.

Evitarea acestor atitudini nedorite (teama de a-și exprima părerea în fața unui grup, frica de a nu fi „corectă” informația transmisă ș.a.) se poate realiza prin realizarea unor demersuri didactice focalizate asupra exersării competenței de comunicare, activării și dezvoltării operațiilor gîndirii și a creativității. Rolul acestor demersuri este esențial la vîrstă școlară, atunci cînd se dorește ca elevul să-și formeze un univers afectiv, creativ, atitudinal coerent, o cultură comunicațională și literară.

Această deschidere poate fi pusă în practică cu ajutorul unei tehnici interactive, de stimulare a creativității, denumită *Metoda Pălăriilor gînditoare (Thinking hats)* concepută de Edward de Bono (1986)⁵. Din perspectiva noastră, tehnica este integrată în sfera de interferență a jocului de rol și a jocului didactic.

Prezentarea succintă a metodei:

- sînt 6 pălării, fiecare avînd cîte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru;
- culoarea pălăriei definește rolul interpretat de participanți;
- membrii grupului își aleg pălăriile în funcție de rolul ales;
- pălăria poate fi purtată individual sau în grupuri;
- rolurile se pot inversa, participanții sînt liberi să spună ce gîndesc;
- participanții trebuie să cunoască semnificația fiecărei culori și să se comporte astfel:

| | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|---|
| PĂLĂRIA ALBĂ | INFORMEAZĂ | – gîndește ca o foaie albă care este neutră și poartă informații | Folosește întrebări/formulări: – Ce informații avem? – Ce informații lipsesc? – Cum putem obține informațiile? |
| PĂLĂRIA ROȘIE | SPUNE CE SIMTE DESPRE | – exprimă emoțiile, temerile, intuițiile, sentimentele – nu se justifică – aprinde simțămîntele – permite pălăriei albe să exploreze sentimentele celorlalți | – Uite cum privesc eu lucrurile.. – Sentimentul meu e că.... – Nu-mi place felul cum s-a procedat.. – Intuiția îmi spune că... |
| PĂLĂRIA NEAGRĂ | IDENTIFICĂ GREȘELILE | – judecă critic – gîndește logic, negativ – atenționează asupra a ceea ce nu | – Care sînt erorile? – Ce ne împiedică? – La ce riscuri ne expunem? |

⁴ După modelul creat de D. Barnes pentru textul epic, fazele procesuale ale lecturii includ și etapa denumită „experiența virtuală”, în A. Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003, p. 112.

⁵ Edward de Bono este psihologul care a introdus conceptul de *gîndire latentă*, adică o formă de gîndire care coexistă cu gîndirea verticală, logică, completînd-o. Acest tip de gîndire presupune o rezolvare în mod creativ, implică imaginația, capacitatea de combinare și recombinație a ideilor, în Simona-Elena Bernat, *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003, p. 73-74.

| | | | |
|------------------|-------------------------------|---|--|
| | | poate fi făcut, e nonprofitabil, riscant și periculos | – Nu numai că nu merge, dar nici nu... |
| PĂLĂRIA GALBENĂ | ADUCE BENEFICIILE | – gîndește optimist, logic și pozitiv – explorează beneficiile și posibilitățile – oferă suport logic pentru ideile creative ale pălăriei verzi | – Care sînt obiectivele? – Pe ce se bazează aceste idei? – Care sînt beneficiile? – Cum vom ajunge aproape de această viziune? |
| PĂLĂRIA VERDE | GENEREAZĂ IDEILE NOI: EFORTUL | – creativă – formulează noi opțiuni, variante, metode, idei – dă frîu liber imaginației – căutarea alternativelor | – Șansa succesului este dacă... – Cum poate fi atacată problema? – Găsim și o altă explicație? |
| PĂLĂRIA ALBASTRĂ | CLARIFICĂ | – dirijor – controlează procesul gîndirii pentru ca aceasta să devină mai productivă și organizează acțiunea – supervizează, sistematizează concluziile | – Putem să rezumăm punctele de vedere expuse? – Care este următorul pas? – Să nu pierdem timpul și să ne concentrăm asupra..., nu credeți? |

Apelul la joc ca metodă de învățămînt vine tocmai pentru a contracara sufocarea prin cantitatea de informație și pentru a reduce monotonia, pentru a asigura dinamismul, varietatea și caracterul atrăgător al orelor, pentru a restabili echilibrul psiho-fizic al elevilor și a-i motiva intrinsec.

În *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Georgeta Corniță atrage atenția asupra rolului cadrului didactic: „Situția de joc convertită în situație de învățare presupune o dirijare discretă din partea educatorului care va conștientiza elevii în privința obiectivelor activității. Îi va ajuta să se organizeze și se va retrage o dată cu declanșarea acesteia. Va reveni în final, cînd va ajuta elevii să măsoare roadele efortului lor”⁶.

Implicații asupra rolului celor doi actanți: cadrul didactic și elevul

Rolul cadrului didactic, în etapa pregătitoare, este de a-i încuraja pe elevi să-și formeze păreri originale, de a-i face „să dialogheze în contradictoriu” cu textul (să argumenteze o poziție diferită de cea exprimată în text, să pună sub semnul întrebării premisele), de a-i deprinde să-și susțină punctele de vedere, dar, în același timp, să ia în considerare și alte păreri, de a-i ajuta să raționeze și, în colaborare, să conceapă „alte lumi”, de a-i obișnui, pornind de la acest context, să producă și să scrie texte, la început simple încercări, iar mai tîrziu izbutite compoziții („text bine organizat care comunică un fapt de natură intelectuală, avînd o logică internă sau obiectivă, aparținînd celui care comunică, coeficient determinat de un mod propriu de a gîndi și simți, în raport cu realitatea”⁷).

Rolul elevului. Didactica modernă urmărește dezvoltarea capacităților elevilor de a fi creatori de „lumi

posibile” și preconizează o metodologie axată pe acțiune. Din această perspectivă, „activ” este elevul care „depune efort de reflecție personală, interioară, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe”⁸. Elevii care își dezvoltă autonomia de gîndire devin mai siguri pe ei înșiși, își descoperă propria „voce interioară”.

Folosind experiențele individuale pentru explorarea virtuală a textului, vor rezulta diferite interpretări ale aceluiași text literar. Această tehnică interactivă le oferă elevilor posibilitatea de a înțelege varietatea reacțiilor, dezvoltîndu-le capacitățile de intercomunicare și toleranță reciprocă, de respect pentru opinia celuilalt.

A lăsa inițiativa elevului, spune Parfene, presupune „a-i stimula facultatea de a-și asuma responsabilitatea unui comportament, a-i permite să-și exprime ideile, să-și aleagă căile de investigare și rezolvare a unei probleme”⁹.

Elevul va fi capabil de o atenție mult mai mare, va fi dispus să realizeze un efort intelectual, va face conexiuni, își va formula propriile idei și în final va „rescrie” textul.

CONTURAREA UNUI DEMERS DIDACTIC

Exemplu: *Pupăza din tei* de Ion Creangă

Modalități de realizare a acestei activități:

- se lucrează cu un text literar cunoscut de către elevi, analizat anterior în clasă;
- se examinează în grup ideile creative ale elevilor;
- în orele următoare se analizează textele produse de elevi, spre exemplu: citirea textului din fotoliul

⁶ Georgeta Corniță, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, 1993, p. 95.

⁷ Constantin Parfene, *Compozițiile în școală*, Editura Moldova, Iași, 1996, p. 29.

⁸ Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, p. 73.

⁹ Constantin Parfene, *Literatura în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 66.

autorului (se poate folosi metoda *Scaunul autorului*); adresarea de întrebări autorului, pentru a vedea punctele slabe, vulnerabile ale narațiunii sale și ale scrierii, redactării, (coerență informativă, claritate, corectitudine la nivel gramatical, punctuațional, ortografic etc.), cu scopul de a-l ajuta să-și perfecțeze textul.

Evocare

1. Discuție preliminară, referitoare la textul literar studiat. Conturarea unei imagini de ansamblu a sensului textului.
2. Prin câteve întrebări provocatoare: *A avut dreptate Nică când a furat pupăza?* (întrebare etică); *Cu cine credeți că vrea autorul să simpatizați?; Cu cine să nu simpatizați?; Ce anume v-a făcut să fiți sau să nu fiți de partea lui Nică?* (întrebări legate de implicarea cititorului), se pregătește terenul pentru declanșarea jocului, se anunță problema de rezolvat: *Cum ar fi finalul povestirii din perspectiva voastră?*
3. Se prezintă regulile jocului și semnificațiile pălărilor.
4. În funcție de răspunsurile date la întrebări, se realizează alegerea rolurilor.

Realizare a sensului

1. Se concepe o rețea de discuții pe roluri.

Pălăria albă prezintă informațiile: *Nică, un băiat năzdrăvan, pus mereu pe șotii, fură pupăza – deșteptătorul satului – pentru că aceasta îl trezea în fiecare zi cu noaptea în cap. După ce o ține două zile ascunsă în pod, el o duce la târg să o vindă. În final, pupăza este eliberată de un moșneag și toată lumea este fericită. Nică scapă basma curată.* Intervine pălăria albastră care anunță că finalul va trebui modificat.

Pălăria verde concepe variante posibile: a. *Nică vinde pupăza unui țigan din alte locuri și-i pierde urma. Toată lumea este tristă. Nică își da seama că a greșit, dar este prea târziu;* b. *Nică este prins de tatăl său exact în clipa în care vindea pupăza. Este pedepsit;* c. *Se înduioșează de micuța pasăre și o eliberează înainte ca sătenii să observe dispariția ei.* Pălăria albastră alege pentru discuție varianta b.

Pălăria galbenă găsește finalul propus chiar hazliu, amuzant, având în vedere faptul că Nică este mereu prins cu „mîța-n sac” și pedepsit. Apare un beneficiu: *toți copiii neascultători se vor regăsi în întâmplările redată și acesta este un lucru bun.* Însă pălăria neagră observă riscurile, fiind de părere că *respectivul final nu este cel mai bun, deoarece este unul foarte comun în viața personajului. De aceea trebuie ales unul mai neobișnuit care să sperie cititorii.*

În discuție intră pălăria roșie, care contrazice pălăria neagră, spunând că nu-i place cum s-a procedat și că nu

este nevoie de ceva înfricoșător în povestire, deoarece *Nică și-a dat seama că a greșit și asta ar trebui să fie unica lui pedeapsă.*

Dezbateră poate continua prin alte întrebări puse de către pălăria albastră: *De ce credeți că ați ales abordări diferite?; Puteți să vă gândiți la o experiență sau la o carte pe care ați citit-o și care v-a făcut, poate, să răspundeți în felul cum ați răspuns?*

Dialogul care se naște în urma întrebărilor formulate îi expune în continuare unei game largi de idei și unor exprimări diferite. Acestea largesc vocabularul elevilor, dezvoltându-le capacitatea de a articula idei noi și creative, de a produce scenarii alternative.

Reflecție

În această etapă grupul se poate localiza sub pălăria albastră pentru a putea sistematiza concluziile. De asemenea, în funcție de timp se poate realiza notarea spontană a ideilor. „Scrierea liberă face trecerea de la starea de căutare a ideilor spre redactarea propriu-zisă.”¹⁰

Tehnica propune o direcție de abordare compatibilă cu metodologia folosită la ora actuală în școala românească.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernat, Simona-Elena, *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
2. Bojin, Al., *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*, Editura Politică, București, 1980.
3. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
4. Corniță G., *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, 1993.
5. Goia, V., *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
6. Iser, W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Editura Pierre de Margada, Bruxelles.
7. Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.
8. Pamfil, A., *Competența literară: un posibil model și reflexele lui didactice*, în *Perspective*, nr. 1/2005.
9. Parfene, C., *Compozițiile în școală*, Iași, Editura Moldova, 1996.
10. Parfene, C., *Literatura în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Ioana BANADUC,
Universitatea de Vest, Timișoara

¹⁰ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002, p. 245.



Tatiana VÎLCU

doctorandă, Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Serviciul activității extrașcolare în Basarabia interbelică

a însușit limba rusă i-au permis lui N. Dunăreanu să aducă cu sine un nou suflu reformator. Primul pas pe care l-a întreprins a vizat școlile de adulți. Deși aveau deja o tradiție și un program bine elaborat, accentul s-a pus pe sporirea calității studiilor. A fost nevoie de mari sacrificii din partea statului ca școala românească să funcționeze normal. În împrejurările grele din 1918 se resimțea lipsa de carte, mai ales de literatură artistică și manuale. De aceea, următorul pas l-a constituit organizarea de biblioteci. Acestea însă au fost deschise abia după patru ani de existență a școlilor rurale și de adulți, cititorii manifestând o mare dragoste față de operele scriitorilor clasici (lucrările lui Ion Creangă au fost distribuite în zeci de mii de exemplare etc.). Datele statistice arată că Apostol Culea a înființat aproape 160 de biblioteci, iar Nicolae Dunăreanu – 150 (cu excepția celor din Chișinău). În afară de aceasta, s-a purces la fondarea de biblioteci județene pe lângă Revizoratele școlare, care conțineau în fondurile lor lucrări de pedagogie, agricultură etc.

Lipsa de carte românească l-a determinat pe N. Dunăreanu să se preocupe intens de editarea și propagarea literaturii de orice gen. Ținând seama de faptul că mulți basarabeni nu cunoșteau încă bine alfabetul latin, unele volume au fost tipărite cu caractere chirilice, fiind difuzate în mii de exemplare și peste Nistru. Treptat au văzut lumina zilei broșuri, culegeri de cîntece, calendare. A început să apară și ziarul „Cuvînt Moldovenesc”. La această operă a lucrat, împreună cu Apostol Culea, și scriitorul Mihail Sadoveanu.

O contribuție aparte la dezvoltarea culturii naționale a avut-o Ștefan Ciobanu prin fondarea revistei pedagogice „Școala Basarabiei”, iar în colaborare cu P. Halippa – a ziarului „Soarele”, singurul ziar popular din Basarabia. Cu ocazia unei vizite D-r Angelescu, Ministrul Instrucțiunilor Publice, a solicitat ca această publicație să fie tipărită în 5000 de exemplare.

Serviciul extrașcolar a editat mai multe cărți: un volum de cîntece basarabene, colectate de publicistul I. Buzdugan, un volum de povești, semnat de V. Moisiu, un calendar pentru Basarabia, o creștomație avîndu-i ca alcătuitoari pe profesorii Negrescu și Hotnog. S-au acordat ajutoare bănești unor scriitori cunoscuți și talentați ca Leon Donici, s-a înlesnit tipărirea unor culegeri de note pentru corurile populare. De asemenea, bibliotecile au fost dotate cu cîte un volum de balade vechi basarabene și melodii populare, colectate de cunoscutul folclorist Gh. Madan. O altă direcție a constituit-o promovarea culturii muzicale. În incinta Universității Populare, în fiecare duminică, pe

Actul Unirii de la 27 martie 1918 a marcat schimbări de substanță în viața socială, politică, economică a Mesopotamiei dintre Prut și Nistru, aducînd cu sine mari procese democratice. Cea mai stringentă problemă rămînea culturalizarea și instruirea basarabenilor (conform datelor din 1897, știa să scrie și să citească doar 15,6%), revenirea la valorile naționale de care au fost absolviți pe timpul regimului colonial rusesc. Pentru materializarea acestei idei a fost înființat Serviciul activității extrașcolare din Basarabia, subordonat Directoratului Învățămîntului, organizat în 1918 sub conducerea lui Ștefan Ciobanu. Inițial, Serviciul a funcționat în condiții deosebite, puținii învățători care-i completau rîndurile străbăteau satele provinciei, urmărind, prin discuții, îndemnuri, conferințe, trezirea conștiinței de neam și explicarea importanței Unirii. Treptat, avîndu-l ca șef pe scriitorul Apostol Culea, Serviciul a căpătat o nouă amploare. Au fost deschise o mie de școli pentru adulți – cel mai puternic mijloc de a implanta în sufletele sătenilor știința de carte (2). Procesul transformărilor culturale întîmpina mari obstacole din cauza predominării populației rurale, majoritatea angajată în agricultură (3). Pentru a nu neglija muncile la pămînt, cursurile se organizau (timp de 3 ani) în perioada noiembrie-martie, de 3 ori pe săptămîină a cîte 2 ore. Însă acest program, după părerea sătenilor, atrași de valorile românești, nu era suficient, ei manifestînd dorința de a frecventa în fiecare seară. În localitățile urbane cursurile erau subordonate directorilor de liceu și revizorilor școlari. În orașul Tighina, bunăoară, acestea erau atît de solicitate, încît cele 6 grupe n-au putut cuprinde numeroșii doritori de a învăța în limba română, inclusiv intelectualii ruși. În Chișinău au funcționat 12 școli pentru adulți, iar pe lângă unele dintre ele (de exemplu, Liceul de fete nr.1, Școala primară nr. 1) au fost înființate cursuri de artizanat.

Serviciul și-a extins activitatea o dată cu numirea în funcție a lui Nicolae Dunăreanu, care cunoștea Basarabia din 1911-1913, cînd fusese rugat de marele pedagog Spiru Haret să scrie o carte despre viața locuitorilor de aici. Faptul că a fost angajat ca profesor de limba română la Liceul din Ismail, a lucrat aproape un an cu Apostol Culea,

lângă conferințe, erau organizate concerte, unde reprezentanții societății de muzică, condusă de Traian Popovici interpretau piese românești. În multe sate (Dubăsarii Vechi, Strășeni, Gura Bîcului ș.a.) își desfășurau activitatea coruri formate pe patru voci. În Chișinău conducătorii de cor propagau muzica națională pentru exponenții altor etnii, iar trupa teatrului popular prezenta spectacole în localitățile provinciei.

Având în vedere rolul cercurilor culturale în Basarabia, Directoratul a căutat să le încurajeze, dotându-le cu literatură și susținându-le în intenția lor de a deveni adevărate locașe de cultură românească.

Înființarea școlilor de adulți la sate și orașe, crearea de

biblioteci, coruri, reviste și ziare, cercuri culturale a contribuit la alfabetizarea masivă a populației, la promovarea valorilor naționale și a principiilor democratice. Toate aceste acțiuni au condus la accelerarea unificării și uniformizării culturale a Basarabiei în cadrul României Mari (3).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Boldur, A., *Istoria Basarabiei*, București, 1992, p. 508.
2. Agrigoroaiei, I., Palade, Gh., *Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940*, p. 92.
3. *Arhivele Statului, București, Fondul Casa Școalelor, dosar 1, inventar 103, fila 1-4.*



Veronica **TRIFAN**

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

The article in cause approaches the ethno-pedagogic subjects of family. The author pleads for reevaluation of national values in context of universal values in forming-development of school children. The study presents interest for another researches of this kind and like applied material for pedagogues and parents.

Experiența pedagogică a poporului necesită a fi permanent valorificată, întrucât este parte a moștenirii culturale, izvorită din ființarea într-un anumit spațiu și timp. Ne integrăm în universalitate prin valorile general-umane la care aderăm, prin păstrarea și promovarea celor naționale și prin crearea de noi valori (VI. Pâslaru). În acest sens, am considerat oportună examinarea direcțiilor de bază ale educației în familia românească. Un loc aparte, în contextul dat, îi revine creației populare orale ca izvor de valori general-umane.

Dacă facem un recurs în trecut, putem afirma cu certitudine că în condițiile analfabetismului și ale lipsei cărților de pedagogie, folclorul era sursa cea mai importantă a educației familiale încă din cele mai vechi timpuri. Creațiile populare orale reprezintă prin încărcătura lor afectivă un adevărat univers, alimentând mediul favorabil pentru dezvoltarea limbajului și a gândirii, pentru formarea unui comportament adecvat. Ele oferă posibilități mari de exprimare liberă; influențează imaginația, sensibilitatea, inteligența copilului, ceea ce, de altfel, determină perenitatea acestor valori.

Valorile familiei oglindite în creația populară orală

Nașterea și educația copiilor, considerată o condiție iminentă perpetuării poporului, dezvoltării sale, este reflectată în tezaurul spiritual prin idealul omului perfect. Creația populară promovează ideea că o personalitate perfectă poate fi modelată, educată.

Chiar și în ultramodernul secol XXI se remarcă o atenție sporită față de următoarele deziderate:

- Ideile și experiența pedagogiei populare pot sta la baza formării la elevi a moralității.
- Studiarea folclorului, a tradițiilor și pedagogiei populare într-o strânsă legătură cu formele și metodele eficiente de lucru au o semnificație deosebită în educația permanentă a personalității.
- În lucrările de psihopedagogie vârsta școlară mică se caracterizează ca o etapă a celor mai importante modificări în viața copilului. Școlarizarea condiționează reconstrucția modului de viață al acestuia; schimbarea statutului social, a poziției în grup și familie, precum și a genului principal de activitate.

Anume școala trebuie să organizeze lucrul cu părinții privind valorificarea tradițiilor pedagogiei populare. Prin "om cu cei șapte ani de-acasă" [5, p. 121] românii înțelegeau purtătorul normelor morale și al eticii comportamentale în viață și societate. Aceste norme urmează a fi asimilate de fiecare, fiind o datorie și o bază solidă pentru verticalitatea persoanei. De aceea, copiii și educația lor ocupă un loc esențial în viața familiei românești. De altfel, cercetătorii pedagogiei populare (N. Băieșu, N. Silistraru) menționează că românii considerau moralitatea drept miezul demnității umane. În câmpul semantic al cuvântului "om" poporul include astfel de noțiuni ca "omenie", "umanitate", "cinste", "om cu scaun la cap", "om de treabă" [5, p. 122] etc.

O tradiție importantă a românilor cu o semnificație educațională accentuată a fost crearea familiei cu mulți copii. Despre acest fapt mărturisesc mai multe genuri ale

creației populare orale, în special proverbele și zicătorile – “ecouri ale experienței” (Abatele de Saint-Pierre): “Mulțimea copiilor, bucuria (averea) românului”, “Casa fără copil este ca un clopot fără limbă”. Copiii sînt bineveniți nu numai pentru perpetuarea neamului, ci și pentru că înseamnă temelia fericirii în familie, suportul, pîrghia de bază a bunăstării acesteia; ei sînt asistenții și succesorii administrării gospodăriei. În același timp, familia cu mulți copii oferă o ambianță propice cultivării calităților morale ca *umanitate, bunătate, hărnicie și ajutor reciproc*. De aceea, din perspectiva pedagogiei populare, familiile numeroase au o influență pozitivă asupra organizării vieții copilului, asupra formării obișnuințelor și deprinderilor de grup primare, părinții și cei mai în vîrstă servind drept exemplu în formarea unor comportamente și atitudini.

Reprezentările personalității perfecte denotă gradul înalt de statornicie al idealurilor pedagogice, ele fiind în legătură strînsă cu practica educației. În acest context, un obiectiv primordial este formarea și dezvoltarea armonioasă a tuturor dimensiunilor personalității, întrucît coeziunea cuvînt-activitate constituie un punct forte al sistemului tradițional de educație în familie. Esențială în respectivul sistem este educația prin muncă, or, munca fortifică interacțiunea dintre toate laturile educației. Munca, cea mai înaltă valoare umană, este unul din mijloacele cele mai efective în dezvoltarea multidimensională, dar și un factor de consolidare permanentă a sănătății la tînăra generație [3, p. 81] („Lucrul face sănătate, trîndăvia – păcate”). Înțelepciunea populară spune: “Prin muncă și vrednicie poți scăpa de sărăcie” [4, p. 232]. Românii îl învățau pe copil să muncească nu numai pentru satisfacerea necesităților familiei, dar, în primul rînd, pentru binele lui, insufliindu-i din fragedă copilărie că aceasta este o bogăție, sursa demnă de existență a omului. Doar astfel omul își găsește fericirea și se dezvoltă. “Munca ne scapă de trei mari rele: de ură, de fapte rele și de sărăcie”, “Munca e blagoslovită, cînd te ții de ea ai pită” [4, p. 234], “Arătura bună îți dă pîine-n gură”, “Vara cine muncește, iarna se veselește”, “Omul muncitor de pîine nu duce dor”, “Hărnicia poartă gospodăria” [5, p. 38].

Poporul român avea cerințe stricte privind metodele de educare în familie, obiectivul principal fiind grija părinților pentru binele copiilor, pentru creșterea unei generații în spiritul dragostei și respectului. Despre omul bun, dibaci și cu o moralitate înaltă se spune că este și inteligent. Minte concurează deci cu hărnicia și conștiința morală. Omul cu o sănătate de fier este considerat om frumos: „Tare-i bine și frumos cînd îi omul sănătos” [3, p. 83], iar prin “Omul deștept e și frumos” se recunoaște unitatea dintre lumea interioară și frumusețea fizică, toate calitățile umane apărînd într-o interrelație puternică.

Scopul educației copiilor, ideea de “a face om” necesită realizarea tuturor laturilor personalității. „A face om” demn de alții este sarcina primordială a etnopedagogiei familiei. Astfel se manifestă unitatea armonioasă prin virtutea

educației. Proverbele și zicătorile reprezintă în esență o sursă a înțelepciunii, o încercare de a fixa unele repere educaționale. În ele pulsează grija pentru binele omului, exprimată prin concluzii, îndemnuri, pilde, povețe părintești: “Mama unde lovește, carnea crește”, “Nevastă mai poți găsi, dar mamă ba”. “Nu te lauda singur, lasă să te laude satul”, “Învăță de mititel, că ți-a fi mai ușurel”, “Pe omul cinstit nici capul nu-l doare”, “Întîi judecă-te pe tine și apoi pe alții”, “Cine fuge de judecată, dreptate nu are”, “Munca îl cinstește pe om” [5, p. 35].

Analizînd cu atenție valențele pedagogiei populare, desprindem următoarele:

- în creația populară copiii sînt considerați transmițători ai învățăturilor părintești, ai tradițiilor și obiceiurilor neamului, promotori ai valorilor general-umane;
- educația omului perfect corespunde idealului popular: harnic, bun, onest, corect, prietenos, puternic, frumos, neprecupețit;
- familia cu mulți copii oferă un mediu propice cultivării calităților morale;
- doar prin muncă obținem bunăstarea familiei și a societății, altoim demnitatea personală;
- responsabilitatea părinților pentru educația copiilor, precum și grija copiilor pentru binele părinților, această reciprocitate creează o atmosferă de continuitate și de armonie între generații.

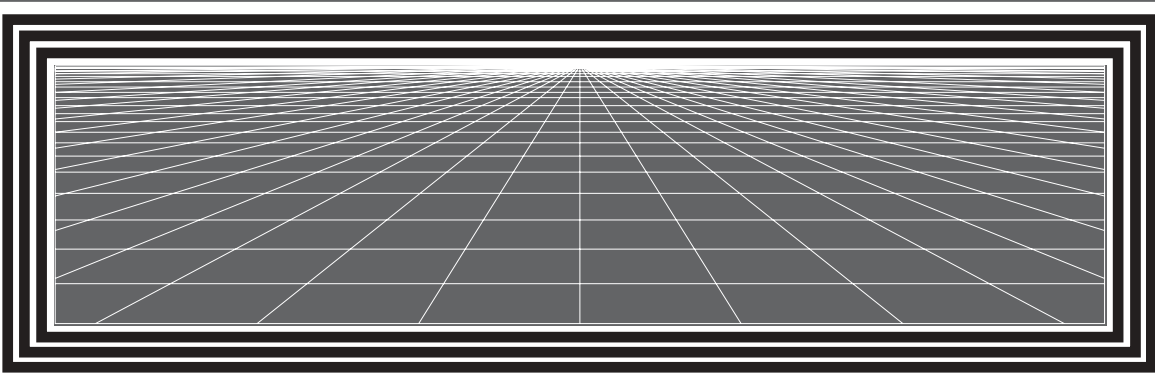
Totalitatea tradițiilor românești formează un sistem psihopedagogic bine conturat și poate servi drept model de educație a copiilor. El soluționează problemele ce țin de educație în familie din perspectivă populară [6, p. 211]. Cunoașterea obiceiurilor populare poate și trebuie să contribuie la perfecționarea metodelor de creștere a copiilor și vin în ajutorul părinților, educatorilor și profesorilor școlari. Experiența familiei românești rămîne un model de educație permanentă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Băieșu, N., *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii*, Editura Știința, Chișinău, 1980.
2. *De la lume adunate (proverbe românești)*, Editura Hyperion, Chișinău, 1992.
3. Duță, V., *Dicționar de aforisme, expresii, maxime, proverbe și zicători*, Editura Lucman, București.
4. *Filosofia educației – imperative, căutări, orientări*. Simpozionul internațional, ed. V, 11-12 noiembrie 1997, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 1997.
5. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
6. *Proverbe și zicători*, Editura Știința, Chișinău, 1981.
7. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Chișinău, 2003.

Recenziți:

Nicolae SILISTRARU, dr. hab. în pedagogie
Viorica ANDRIȚCHI, dr. în pedagogie



EXERCITO, ERGO SUM



Raisa **MIRON**

Liceul "Columba", mun. Chişinău

1. CALCULUL DETERMINANŢILOR

Temele *Matrice* și *Determinanți* se studiază în clasa a XI-a, capitoul "Elemente de algebră superioară".

Metodele propuse pentru calculul unui determinant de ordinul n , pentru $n=6, 7, 8, 9, 10, \dots$, necesită eforturi. A calcula un astfel de determinant este practic imposibil. De aceea, explicăm și exersăm aplicarea metodelor pentru aflarea determinanților de ordinul 3, 4, 5. Pentru determinanți de ordin mai mare ar fi bine însă să folosim calculatorul, creînd un program special. Astfel vom putea calcula cu ușurință orice determinant de ordinul n , pentru n destul de mare.

Metoda I.

Folosim definiția determinantului.

Calcularea unui determinant de ordinul n se reduce la calculul unui anumit număr de determinanți de ordinul $(n-1)$.

Fie

$$d = \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{vmatrix}$$

un determinant de ordinul n . Determinantul de ordinul $n-1$, care se obține suprimînd linia i și coloana j din determinantul d se numește minorul elementului a_{ij} și se notează cu d_{ij} .

Instruirea asistată de calculator la lecțiile de matematică

Numărul

$$\delta_{ij} = (-1)^{i+j} d_{ij}$$

se numește *complementul algebric* al elementului a_{ij} în determinantul d .

Unui determinant de ordinul n i se pot asocia n^2 minori de ordinul $(n-1)$ și respectiv n^2 complemenți algebrici.

Pentru a calcula determinantul d , dezvoltăm acest determinant după linia i , pentru orice $1 \leq i \leq n$, și obținem:

$$d = a_{i1} \delta_{i1} + a_{i2} \delta_{i2} + a_{i3} \delta_{i3} + \dots + a_{in} \delta_{in}.$$

Sau coloana j ,

$d = a_{1j} \delta_{1j} + a_{2j} \delta_{2j} + a_{3j} \delta_{3j} + \dots + a_{nj} \delta_{nj}$, pentru orice $1 \leq j \leq n$:

Exemplu:

$$d = \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{vmatrix}$$

Dezvoltăm determinantul d după linia 1. Obținem:

$$\begin{aligned} d &= (-1) \times (-1)^{1+1} \times \begin{vmatrix} -1 & 3 & 4 \\ -1 & 1 & 1 \\ -2 & 4 & 1 \end{vmatrix} + 0 \times (-1)^{1+2} \times \begin{vmatrix} 2 & 3 & 4 \\ 5 & 1 & 1 \\ 2 & 4 & 1 \end{vmatrix} \\ &+ 1 \times (-1)^{1+3} \times \begin{vmatrix} 2 & -1 & 4 \\ 5 & -1 & 1 \\ 2 & -2 & 1 \end{vmatrix} + 2 \times (-1)^{1+4} \times \begin{vmatrix} 2 & -1 & 3 \\ 5 & -1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 \end{vmatrix} = \\ &= (-1) \times (-8) + 0 + 1 \times (-35) + 2 \times (-1) \times (-14) = 8 + (-35) + 28 = 1 \end{aligned}$$

Același rezultat se obține dacă dezvoltăm acest determinant după orice linie sau orice coloană.

Calcularea unui determinant de ordinul n se reduce deci la calcularea determinanților de ordinul $n-1$.

Determinanții de ordinul $n-1$ se reduc la determinanți de ordinul $n-2$ ș. a. m. d.

Această metodă poate fi aplicată cu ușurință la un determinant de ordinul 4, 5. La un determinant de ordinul 10 calculele sînt enorme. La un determinant de ordinul 100 – practic imposibil. În acest caz apelăm la calculator, creînd un program special, folosind un algoritm recursiv.

Metoda II.

Este mai ușor de programat o altă metodă de evaluare a unui determinant de ordinul n , care constă în reducerea determinantului la forma triunghiulară. Ea se aseamănă cu metoda lui Gauss de rezolvare a unui sistem de ecuații, eliminînd succesiv necunoscutele. De exemplu:

Pentru a reduce determinantul d la forma triunghiulară, ne vom folosi de următoarele proprietăți:

- dacă toate elementele unei linii (sau coloane) dintr-o matrice sînt nule, atunci determinantul matricei este nul;
- dacă într-o matrice schimbăm două linii (sau coloane) între ele, obținem o matrice care are determinantul egal cu opusul determinantului matricei inițiale;
- dacă la o linie (sau o coloană) a matricei A adunăm elementele altei linii (sau coloane), înmulțite cu același număr, atunci această matrice are același determinant ca și matricea A .

Zeroografiind elementele mai jos de diagonală, se va obține o matrice pătrată, care are determinantul egal cu produsul elementelor de pe diagonală principală (deoarece, dezvoltînd după o linie unde toate elementele în afară de unul sînt nule, determinantul de ordinul n se reduce la un determinant de ordinul $n-1$, cel de ordinul $n-1$ la unul de ordinul $n-2$ ș. a. m. d, obținem produsul elementelor de pe diagonală principală).

Aceiași exemplu:

$$d = \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{vmatrix}$$

Înmulțim prima linie cu 2 și o adunăm respectiv la linia a doua, apoi înmulțim prima linie cu 5 și o adunăm la linia a treia, apoi înmulțim prima linie cu 2 și o adunăm la linia a patra. Obținem, astfel, matricea 2.

În matricea 2, înmulțim linia 2 cu (-1) și o adunăm la linia 3, înmulțim linia 2 cu (-2) și o adunăm la linia 3. Obținem, astfel, matricea 3.

În matricea 3, înmulțim linia 3 cu 4 și o adunăm la linia 4. Obținem, astfel, matricea 4.

$$\begin{pmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{pmatrix} \sim \begin{pmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 0 & -1 & 5 & 8 \\ 0 & -1 & 6 & 11 \\ 0 & -2 & 6 & 5 \end{pmatrix} \sim$$

$$\sim \begin{pmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 0 & -1 & 5 & 8 \\ 0 & 0 & 1 & 3 \\ 0 & 0 & -4 & -11 \end{pmatrix} \sim \begin{pmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 0 & -1 & 5 & 8 \\ 0 & 0 & 1 & 3 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

Deci

$$d = \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 0 & -1 & 5 & 8 \\ 0 & 0 & 1 & 3 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{vmatrix} =$$

$$= 1 \times (-1)^{4+4} \times \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 \\ 0 & -1 & 5 \\ 0 & 0 & 1 \end{vmatrix} = 1 \times 1 \times (-1)^{3+3} \times \begin{vmatrix} -1 & 0 \\ 0 & -1 \end{vmatrix} =$$

$= 1 \times 1 \times (-1) \times (-1)^{2+2} \times (-1) = 1 \times 1 \times (-1) \times (-1) =$ produsul elementelor de pe diagonală principală.

Deci

$$d = 1 \times 1 \times (-1) \times (-1) = 1$$

Această metodă a fost numită *Metoda lui Gauss*. Cu ajutorul ei se calculează determinanții de orice ordin n în programul **Analiza numerică**.

2. PROGRAMUL UTILITAR

“ANALIZA NUMERICĂ”

1. Descrierea programului

Programul este elaborat în limbajul Delphi 4. Pentru a-l instala, executăm fișierul setup.exe din pachetul de instalare. Mai întîi programul se dezarchivează, într-un directoriu dorit, apoi se instalează în SO Windows. După instalare în dosarul PROGRAMS, la meniul START se creează dosarul Valz, iar în el dosarul **Analiza Numerică 2.01 beta** în care se află următoarele comenzi scurte:

AN GraphMaker 2.0 – încarcă pagina, unde se construiesc graficele funcțiilor;

AN Help – încarcă sistemul de documentare;

AN Integrale – încarcă pagina, unde se evaluează integralele definite;

AN Integrator – încarcă meniul principal al programului;

AN Matrice – încarcă pagina, unde se calculează determinanți, matricea inversă, se rezolvă sisteme de ecuații;

AN Polinoame – încarcă pagina, unde se determină rădăcinile polinoamelor;

AN Studiul Funcției – încarcă pagina, unde se rezolvă ecuații transcendente și se studiază funcțiile;

AN UnInstall – ne permite să dezinstalăm programul;

Readme – încarcă un fișier textual.

Lansînd o comandă, încercăm compartimentul dorit.

Dacă dorim să accesăm pagina cu meniul principal, activăm: **AN Integrator** (această comandă se află și pe **DESKTOP**) și apare următoarea interfață grafică:

Imaginea 1



În partea stângă a paginii se află meniul principal, care ne permite să accesăm unul dintre cele șase compartimente ale programului:

- Studiul funcțiilor
- Matrice și sisteme
- Polinoame
- Graficele funcțiilor
- Integrala definită
- Ajutor (Help)

Mai jos avem butonul **Ieșire** pentru a abandona programul.

În partea de sus se află bara de unelte (Toolbar), ce conține comenzile meniului principal și câteva comenzi suplimentare:

Studiul funcțiilor

- **Matrice, determinanți și sisteme**
- **Polinoame**
- **Grafice**
- **Integrare**
- **Unelte**, ce încarcă un calculator de buzunar
- **Minimize**
- **Ajutor**
- **Info**
- **Quit**

2. Compartimentul **Matrice, determinanți și sisteme**, dedicat funcțiilor principale, ne permite:

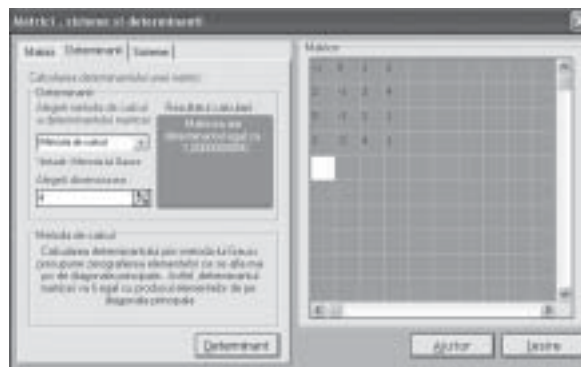
- să calculăm valoarea unui determinant de ordinul n , indicând valoarea lui n ;
- să determinăm matricea inversă unei matrice, indicând dimensiunile ei;
- să calculăm rangul unei matrice;
- să rezolvăm sisteme de ecuații liniare compatibile determinate prin metoda Cramer sau cu ajutorul matricei inverse.

Efectuând click pe comanda **Matrice și sisteme**, se activează următoarea interfață grafică care conține 3 pagini (vezi Imaginea 2):

- **matrice**
- **determinanți**
- **sisteme**.

Pe pagina **determinanți** se indică următoarele:

Imaginea 2



- dimensiunea determinantului;
- metoda de calculare a determinantului (metoda lui Gauss);
- în fereastra de introducere a datelor **matrice** scriem determinantul de dimensiunile respective.

Efectuând click pe butonul **determinant**, în fereastra **Rezultatul calculării** apare valoarea determinantului.

De exemplu:

Fie $n=4$ și determinantul calculat prin cele două metode de mai sus:

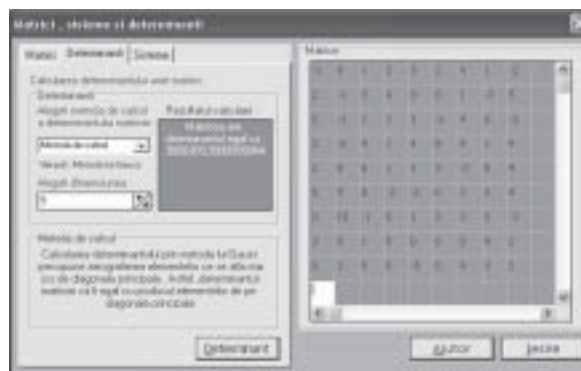
$$\Delta = \begin{vmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{vmatrix}$$

Valoarea determinantului este 1.

Cu ajutorul acestui program pot fi calculați determinanți de ordinul $n=2, 3, 4, \dots, 50$.

De exemplu:

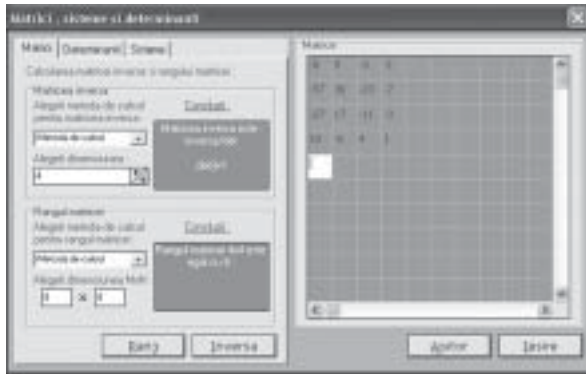
Imaginea 3



Determinantul este de ordinul 9 și valoarea sa – 9806909.9999999944.

La compartimentul **Matrice și sisteme** pe pagina **Matrice** putem calcula matricea inversă unei matrice și rangul, iar pe pagina **Sisteme** putem rezolva sisteme de ecuații prin metoda Cramer sau cu ajutorul matricei inverse.

Imaginea 4



Matricea din fereastra de date este inversă matricei,

$$A = \begin{pmatrix} -1 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & -1 & 3 & 4 \\ 5 & -1 & 1 & 1 \\ 2 & -2 & 4 & 1 \end{pmatrix}$$

iar rangul matricei A este 4.

Pagina *Sisteme* studiați-o de sine stătător.

Vă dorim succes în crearea și utilizarea unui astfel de program.

Pentru detalii, contactați-ne la:

Braisia_2000@yahoo.com

valz@gmx.co.uk



Iurie DRUȚĂ

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Mai mulți sînt aceia care devin capabili prin exercițiu decît prin natura lor.

Democrit

Metodele de învățămînt nu se manifestă niciodată în stare pură, ci, utilizate cu măiestrie în cadrul lecției, se intercalează, generînd variante ce vizează aspecte diferite. În acest context, Constantin Moise [15, p. 46] concluzionează că „algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecărei metode cunoscute, dîndu-le acestora o coloratură specifică”. Algoritmizarea duce la evitarea haosului în toate domeniile și la formarea unor cunoștințe trainice, ce vor servi ca bază pentru elaborarea unor produse noi, originale și de valoare. De exemplu, „exercițiul este inițial o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de către elev, el poate sta sub semnul învățării euristice, cînd elevul însuși ajunge să proiecteze exerciții inedite” [5, p. 291].

În literatura pedagogică [16, p. 390-392] se constată că algoritmizarea asigură o succesiune rigidă de operații între activitatea de predare și cea de învățare. Între programarea externă, ce ține de predare, și cea internă, ce ține de învățare, se stabilesc relații univoce, strict determinate. Rezultatele algoritmizării se concretizează în formarea unor prototipuri de gîndire și acțiune care, odată elaborate, devin mijloace pentru rezolvarea altor probleme. Pentru a-și atinge scopul,

Algoritmizarea - metodă eficientă în rezolvarea exercițiilor și problemelor de calcul la chimie

gîndirea nu se reduce la scheme și modele fixe de soluționare, dar se folosește de mijloace automatizate. Din această cauză predarea nu se poate rezuma la elaborarea unor asemenea prototipuri decît în măsura în care ele sînt indispensabile activității ulterioare de învățare. Specialiștii admit că gîndirea este constituită din noțiuni și operații. Noțiunile consemnează rezultatul gîndirii, iar operațiile sînt mijloace sau procedee de acțiune mentală. Asimilarea noțiunilor presupune anumite operații, după cum operarea este o formă de activitate mentală cu diverse noțiuni. Cu ajutorul acelorași procedee și metode putem interveni concomitent asupra ambelor componente.

Preocupîndu-se de operativitatea gîndirii, psihologii fac distincție între operativitatea nespecifică și cea specifică. Operativitatea nespecifică include operațiile cu o sferă mai largă de aplicativitate, cum ar fi analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea, concretizarea



Violeta DRUȚĂ

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

etc. Operativitatea specifică se caracterizează prin folosirea unor reguli, scheme, modalități funcționale pentru rezolvarea unor situații concrete într-un mod mai mult sau mai puțin automatizat. Ea este constituită din algoritmi activității intelectuale.

Astfel, în cadrul algoritimizării delimităm două niveluri complementare: **elaborarea** algoritmilor și **aplicarea** lor în vederea rezolvării unor situații tipice. Dacă în cazul celorlalte metode aspectul formativ este o rezultată a cunoștințelor transmise și asimilate, în cazul algoritimizării aspectul formativ, dezvoltarea operativității specifice reprezintă scopul ei fundamental atins în mod nemijlocit prin transmiterea și învățarea algoritmilor. Predarea și asimilarea algoritmului nu trebuie să se desfășoare prin simpla memorare, ci prin antrenarea elevilor în descoperirea lui, pentru ca prin aplicare repetată acesta să se automatizeze și să se fixeze, servind ulterior ca mijloc sau instrument în rezolvarea problemelor de o complexitate avansată. În consecință, însușirea algoritmilor nu reprezintă un scop final, ci doar o etapă ce deschide posibilități noi pentru activitatea de învățare.

Algoritmii sînt elemente necesare ale învățării. Nu este suficient să se cunoască nivelul aplicabilității lor, ci să se înțeleagă procesualitatea construirii lor. Din acest motiv algoritmi facilitează învățarea activă [12, p. 263].

Învățarea unui algoritm presupune cîteva etape. După ce a fost depistat, acesta urmează să fie descris prin precizarea secvențelor sau operațiilor în succesiunea lor internă. Astfel, se produce o familiarizare de ansamblu cu noul algoritm. Se purcede ulterior la dezmembrarea și studierea analitică a fiecărei secvențe, pentru ca, în final, ele să fie din nou cuplate și înlănțuite. În cazul unui algoritm mai simplu, faza analitică poate fi exclusă, învățarea realizîndu-se global. Consolidarea și automatizarea se produc prin exerciții aplicative.

În predarea-învățarea **chimiei** se utilizează cîteva tipuri de algoritmi utilizați :

1. Algoritm de rezolvare a problemelor, ce include următorii pași:
 - notarea pe scurt a condițiilor problemei și identificarea mărimii care trebuie calculată;
 - scrierea ecuației reacției chimice (dacă este necesar);
 - sublinierea formulelor substanțelor care se vor utiliza în calcul;
 - exprimarea reactanților și a produșilor de reacție (în grame sau mol) în ecuația reacției chimice după formulele cunoscute;
 - stabilirea proporției matematice din care se va calcula mărimea necunoscută;
 - notarea rezultatelor.
2. Algoritm sub formă de reguli de calcul. De exemplu, *stabilirea formulei moleculare a unei substanțe organice* presupune următoarea succesiune logică:

- calcularea din masa (volumul) substanțelor ce se dau în problemă (sau au fost calculate anticipat, sau luate arbitrar) a masei fiecărui element din substanța organică;
- calcularea cantității de substanță pentru fiecare element ce intră în compoziția substanței organice;
- calcularea celui mai mic raport întreg de atomi în moleculă;
- stabilirea formulei brute a substanței;
- stabilirea formulei moleculare a substanței.

Pentru *stabilirea formulei chimice după valență* se recurge la următorii pași:

- scrierea simbolurilor elementelor chimice ce intră în compoziția substanței;
- notarea valenței elementelor chimice sau a elementului chimic și a radicalului acid;
- determinarea celui mai mic multiplu comun al valențelor;
- stabilirea indicilor prin raportarea multiplului comun la fiecare valență;
- scrierea formulei chimice.

3. Algoritm sub forma unui model/scheme de desfășurare a unui raționament logic. De exemplu, pentru *a caracteriza un element după locul în sistemul periodic* poate fi propusă următoarea succesiune:

- I. Locul elementului în sistemul periodic:
 - simbolul elementului chimic, denumirea lui;
 - numărul de ordine;
 - perioada, felul perioadei;
 - grupa, subgrupa;
 - masa atomică relativă.
 - II. Structura atomului:
 - sarcina nucleului;
 - numărul de protoni;
 - numărul de electroni;
 - numărul de neutroni;
 - repartizarea electronilor pe niveluri energetice, pe subniveluri și orbitale.
 - III. Analiza comparativă:
 - compararea elementului cu elementele vecine din perioadă și subgrupă;
 - compararea oxidului elementului cu oxizii elementelor vecine din perioadă și subgrupă;
 - compararea hidroxidului elementului cu hidroxizii elementelor vecine din perioadă și subgrupă.
 - compusul volatil cu hidrogenul.
 - IV. Proprietățile chimice ale substanței (cel puțin 3 reacții chimice la fiecare substanță):
 - simple;
 - oxidului superior;
 - hidroxidului superior.
4. Algoritm sub formă de instrucțiuni pentru efectuarea unor lucrări practice. De exemplu,

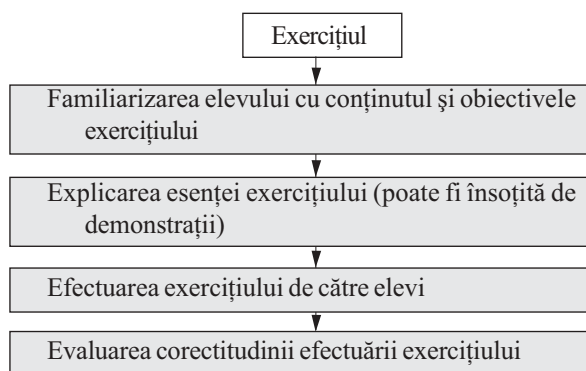
pentru a realiza analiza calitativă a unei substanțe se pot parcurge următorii pași:

- analiza preliminară;
- solubilizarea substanței;
- separarea și identificarea cationilor;
- separarea și identificarea anionilor;
- coordonarea observațiilor și prezentarea rezultatelor obținute.

Desigur, algoritmul prezentat are un caracter general. Pentru analiza unei substanțe însă este nevoie de elaborarea unui algoritm mai amănunțit: fiecare etapă poate fi împărțită în mai multe subetape.

Din cele relatate mai sus reiese că algoritmizarea poate fi utilizată în diferite domenii ale chimiei. În continuare ne vom referi la rolul acestei metode în rezolvarea exercițiilor și problemelor la chimie. Exercițiul și problema reprezintă o „modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale, în chip conștient și repetat, în vederea achiziționării sau consolidării unor cunoștințe și abilități” [5, p. 295]. Respectiva definiție vizează caracterul algoritmic al exercițiilor și problemelor. Pe lângă formarea și consolidarea unor deprinderi acestea pot contribui și la „adîncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate, dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale, sporirea capacităților operatorii ale cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter” [3, p. 192].

Exercițiile utilizate în chimie pot fi clasificate după funcțiile pe care le îndeplinesc (introdutive, de observare, de evaluare etc.), după gradul de implicare a elevilor (dirijate, libere), după sarcina didactică (ușoare, cu grad mediu de dificultate, cu grad sporit de dificultate). Algoritmizarea unui exercițiu la chimie poate fi următorul:



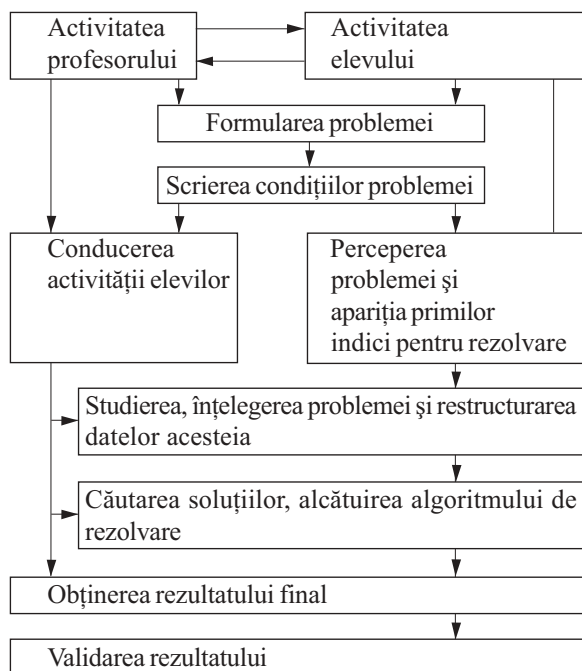
Pentru reușita utilizării exercițiilor este necesar ca acestea:

- să corespundă obiectivelor;
- să fie adaptate la specificul vârstei, să fie interesante;
- să fie propuse respectîndu-se regula „de la ușor la greu”, „de la simplu la compus”;
- să fie realizate sistematic în procesul de instruire la chimie.

Problemele de chimie pot fi clasificate astfel:

- a) după modul de rezolvare:
 - probleme-întrebări (probleme calitative);
 - probleme ce se rezolvă prin calcul matematic (probleme cantitative);
 - probleme practice.
- b) după numărul răspunsurilor obținute:
 - probleme reproductive (cu un singur răspuns);
 - probleme productive (cu 2-3 răspunsuri corecte);
 - probleme creative (pot avea mai multe răspunsuri corecte).

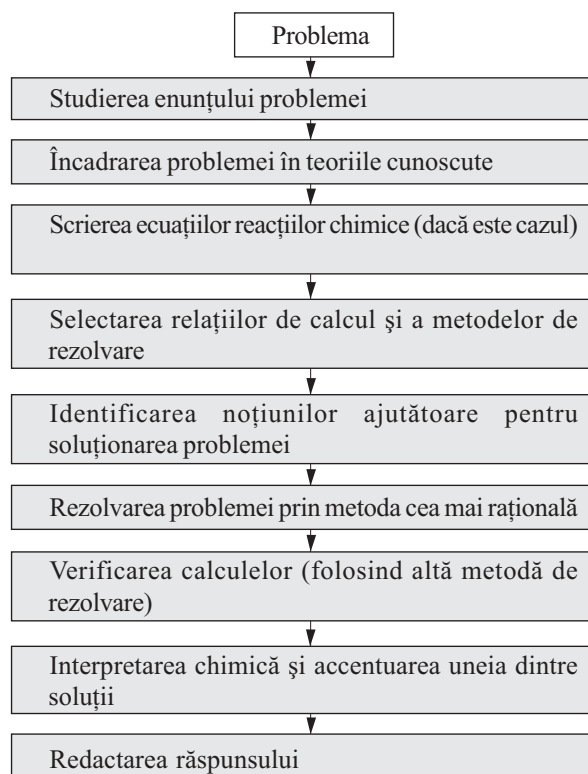
S. Fătu și I. Jinga [6] propun un algoritm general de rezolvare a unei probleme:



Fiecare problemă se transformă într-un proiect de acțiuni sau operații, pe care elevul urmează să le aplice pentru a găsi soluția. Profesorul trebuie să asigure resursele necesare rezolvării, să selecteze conținuturile și să ghideze elevii în activitatea lor de învățare. Colaborarea profesor-elev în rezolvarea problemelor poate fi reprezentată astfel (vezi schema din pagina următoare).

Exercițiile și problemele contribuie la însușirea mai clară a noțiunilor chimice, dau viață formulelor și reacțiilor chimice, favorizează formarea unor deprinderi independente de muncă intelectuală și a unor capacități de gândire logică (argumentată).

Pentru a-i învăța pe elevi să rezolve exerciții și probleme în fazele inițiale ale studierii chimiei avem nevoie uneori de formarea unor prototipuri de gândire și acțiune, de alcătuirea unor scheme rigide de rezolvare, care ar facilita pe viitor realizarea unor sarcini mai complexe. Aici în ajutor ne vine algoritmizarea care, în literatura pedagogică, este situată la



polul opus învățării de tip euristic, elevul însușind cunoștințe prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, fiind scutit de efortul căutării, al rătăcirii, al comiterii greșelii, al descoperirii proprii, al inițiativei și invenției. Dar cum ar putea elevul să realizeze o sarcină de învățare fără să posede anumite instrumente de lucru? Practica a demonstrat că un algoritm de lucru odată asimilat poate fi supus unei restructurări continue. La începutul învățării elevii urmează fidel etapele prescrise în algoritmul de calcul (în rezolvarea problemelor), apoi, prin căutări proprii, modifică demersul, descoperind alte modalități de rezolvare, adică trec de la deprinderi la priceperi. În anumite situații, algoritmii de rezolvare pot fi identificați sau chiar construiți de elevii înșiși. Aceasta scoate în evidență faptul că învățarea de tip algoritmic și cea de ordin euristic nu sînt incompatibile. În faza inițială a învățării se recurge la scheme operaționale fixe, la algoritmi. Prin repetare și conștientizare se pot deduce alte soluții algoritmice (fie alternative, fie noi, mai originale și mai rafinate decît cele anterioare), ajungîndu-se astfel la o fază nouă de învățare, cea euristică, de descoperire și probare a unor noi scheme de procedură [15, p. 42-43].

De asemenea, un procedeu euristic, odată însușit și fixat în experiența cognitivă proprie, poate, prin simplificarea secvențelor sale, să înglobeze caracteristicile unui algoritm, adică să devină un algoritm aproximativ. De exemplu, la rezolvarea unei probleme mai complexe elevul procedează mai întîi euristic, încercînd diferite modalități de soluționare. Treptat, se conturează calea optimă de rezolvare, care va fi utilizată ulterior în rezolvarea unor probleme similare [9, cap. VII, p. 147]. Activitatea creatoare

beneficiază de pe urma prezenței unor aspecte algoritmizate, în sensul că elementele automatizate sînt de natură să favorizeze desfășurarea mai rapidă și cu economie de efort a respectivei activități. Misiunea profesorului rezidă în a sesiza momentul cînd trebuie să renunțe la însușirea algoritmică a cunoștințelor și să impună tactica euristică. Este important a-i deprinde pe elevii să construiască ei înșiși algoritmul, să analizeze problemele, să recurgă la procese cognitive superioare în rezolvarea acestora.

Analizînd literatura pedagogică și de specialitate, reieșind din experiența proprie, menționăm rolul algoritmilor și al schemelor algoritmice în realizarea diferitelor sarcini la chimie. Exercițiile și problemele trebuie formulate clar, pentru ca elevii să poată deduce logic modul lor de rezolvare. Ele trebuie să fie tipice pentru un anumit capitol, devenind un model pentru rezolvarea altor exerciții și probleme, iar gradul de dificultate – să fie în concordanță cu particularitățile psihologice de vîrstă ale elevilor și cu nivelul lor de cunoștințe. Inițial, se discută cu clasa aspectele teoretice ale subiectului studiat, după care se propun mai multe exerciții și probleme tipice de dificultate crescîndă. Rezolvarea exercițiilor și problemelor la chimie poate fi efectuată:

- Individual.* Profesorul anunță conținutul problemei sau al exercițiului. Elevii notează datele pe scurt, elaborează independent algoritmul și o/îl rezolvă. Rezultatele obținute se discută cu întreaga clasă.
- Cu toată clasa.* Profesorul anunță conținutul exercițiului sau al problemei, scrie datele pe tablă și elaborează împreună cu elevii algoritmul de rezolvare. Dacă se constată dificultăți în alcătuirea algoritmului, se atrage atenția asupra elementului interpretat greșit și, odată găsită sugestia de rezolvare, elevii lucrează independent în caiete. Un elev poate lucra la tablă. Analiza rezultatelor obținute se realizează cu toată clasa.
- Pe grupuri cu diferite niveluri de pregătire.* Se citește conținutul problemei sau al exercițiului și se acordă cîteva minute pentru a discuta și elabora în grup algoritmul de rezolvare. Profesorul se implică mai mult în activitatea grupurilor cu nivel redus și mediu. Rezolvarea se face conform algoritmului stabilit. Profesorul discută cu fiecare grup modul de interpretare a rezultatelor și aspectele mai deosebite. Următoarea problemă este propusă pe fișe, diferențiat, după niveluri: elevilor cu o viteză mai mare de lucru și cu capacități intelectuale avansate li se propun probleme și exerciții cu un grad mai înalt de dificultate. În funcție de rezultatele obținute, elevilor li se poate sugera să alcătuiască în grup o problemă de calcul/un exercițiu de același tip și să o/îl rezolve.
- Pe grupuri eterogene.* Grupurile eterogene sînt de preferat celor omogene. Elevii mai slabi sau cu anumite dificultăți de învățare și de rezolvare a exercițiilor și problemelor au de cîștigat dintr-o

activitate în care sînt puși alături de elevii buni. Pe de altă parte, elevii buni învață și ei atunci cînd sînt în situația de a-i ajuta pe colegii lor mai slabi, de a-i antrena în rezolvarea exercițiilor și problemelor. Evaluarea în cazul acesta se poate produce prin rotație: elevii transmit caietul cu sarcina realizată colegului din dreapta. Corectarea se face cu pix de altă culoare și la sfîrșit se discută greșelile depistate [10].

În realizarea fiecărui tip de exercițiu sau problemă elevul stabilește, conform schemei, etapele de parcurs, pas cu pas, astfel înțelegînd logica rezolvării. Elevului i se deschid „tainele” chimiei, el fiind în stare să pătrundă în esența fenomenului, să-și formeze anumite priceperi și deprinderi de aplicare a cunoștințelor, să rezolve singur probleme și exerciții prevăzute de curriculum. Folosirea algoritmizării nu se reduce la aplicarea regulilor, ci înseamnă fixarea ordinii operațiilor mintale care au determinat elaborarea algoritmilor.

În procesul de rezolvare a exercițiilor și problemelor după schema algoritmică fiecare elev depune un efort intelectual pentru a „umple” golul între cunoscut și necunoscut, pentru a descoperi soluția adecvată și a ajunge la un răspuns corect. Pătrunderea în „miezul” sarcinilor, înțelegerea căilor de rezolvare duce la deblocarea elevilor, la apariția încrederii în forțele proprii. Aceasta îi stimulează pentru sinteza cunoștințelor anterioare într-un algoritm nou, pentru rezolvarea problemei printr-o metodă nouă, adică contribuie la manifestarea capacităților creative.

Schemele algoritmice au menirea de a facilita înțelegerea, de a suscita interesul elevilor pentru obiect, de a produce satisfacția cunoașterii materiei studiate. Învățarea chimiei, rezolvarea diferitelor tipuri de probleme și exerciții nu înseamnă numai dobîndirea cunoștințelor, ci și un mod de dezvoltare a gîndirii creative, logice, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale, a

capacității de a utiliza cunoștințele obținute în practică.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Berinde, Z., *Metodă și algoritmizare în chimie*, Editura CUB PRESS 22, Baia Mare, 1999.
2. Breuer, H., *Atlas de la chimie*, La Tipografica Varesse, Paris, 2000.
3. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București, 1997.
4. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
5. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2002.
6. Fătu, S., Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, București, 1999.
7. Fătu, S., *Metodica predării chimiei în liceu*, Editura Corint, București, 1998.
8. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1996.
9. Ionescu, I., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
10. *Învățare prin cooperare*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2003.
11. Landa, L., *The algo-heuristic theory of instruction*, Hillsdale, LEA, 1983.
12. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
13. Macavei, E., *Teoria educației*, Editura Aramis, București, 2001.
14. Minder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
15. Moise, C., *Algoritmizarea în tehnologia procesului educațional*, în Văideanu, G., *Pedagogie*, vol. II, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1986.
16. Nicola, I., *Tratat de pedagogie generală*, Editura Aramis, București, 2000.

Formarea orientărilor axiologice ale elevilor în baza creației populare



Galina MATCOVSKI

Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, mun. Chișinău

forța-i de autopurificare făcînd parte organică din ființa lui. Puterea-i de rezistență vine să ne învețe că de veacuri există durabil doar pe valori. Didactica actuală, cu toate tehnicile noi, performante, ar fi incompletă fără etica, estetica și învățătura

Creația populară este izvorul nesecat al energiei noastre spirituale, apă vie ce-ncheagă timpurile și revigorează tot ce-i istovit. Altfel cum se explică vechimea și viabilitatea folclorului, căci frumusețea e ceva aparte: înălțimea-i spirituală constituie verticalitatea omului. Acestea zicînd, cred că e de datoria fiecăruia dintre noi să păstreze și să promoveze tezaurul național. Nu-i vorbă, ca fenomen, folclorul întotdeauna a știut și a reușit să-și apere sevele,

creației populare indispensabilă demersului educațional: după cum aerul completează stratosfera, după cum apa penetrează pământul, după cum gândul și sufletul dau sens ființei. Astfel percepi lucrurile, dar, în fond, ele așa și sînt, așa încerca să comentez orientarea axiologică a folclorului, deoarece omul format în baza acestor adevăruri simple, dar sigure, clare și neștrămutate, este temeinic, de la pământ, cu creștetul înălțat spre cer. Mă refer nu la statura ciclopică, ci la temeinicia, sănătatea de cuget și demnitatea personalității.

A le conștientiza, ca valori, nu este suficient. Urmează a le cultiva. În condițiile de astăzi este însă mult mai dificil. Cele câteva ore rezervate conform planului de studii nu rezolvă problema, oricît de reușit ar fi realizate ele. Nici contextul social, cu presiunea globalizării, care este “piatra morii ce macină altă făină”, căci interesul oamenilor s-a redus substanțial, mediul nemaifiind favorabil folclorului. Astăzi cu fraze lozincarde, declarative nu convingi, iar cu forța reușești parțial. Afîta noroc: frumosul folcloric are rădăcini adînci, alimentate cu seve din substraturi; acest frumos sensibilizează și educă, avînd o forță aparte, de care e necesar să nu uităm.

E bine să le vorbim copiilor despre potențialul energetic al folclorului, despre plusvaloarea timpului pe care o acumulează în sine. E cazul să insistăm asupra norocului ce ni-l poartă, fiindcă toate riturile îndeplinite corect ne favorizează. Noi și folclorul o ființă sîntem, el ni-i implantat în codul genetic pentru a supraviețui.

Mi s-a întîmplat, la o lecție de predare a creației populare în clasa a XII-a, să înfrunt indiferența elevilor, însă lectura textului și-a făcut efectul. Și-a spus cuvîntul și simplitatea versului; n-a fost ușor – cîntecele de dragoste, la început, le-au părut naive, dar în discuții, analizîndu-le, liceenii au relevat profunzimea, inocența și sinceritatea ca valori stilistice incomparabile. Apoi, la o altă oră, de decodificare și percepere a strigăturilor, reacția elevilor a fost firească: au menționat optimismul, exigența și categoricul în expunere, învățînd să nu fie indiferenți. E bine să înțeleagă folclorul literar inițial cu rațiunea, ca mai apoi cu sufletul să se implice.

O situație incitantă s-a creat atunci cînd, tot în clasa a XII-a, mi-am propus să studiez cu elevii orațiile de nuntă. La început, am discutat oportunitatea creației și imperatiile vremii. Deși nu erau convinși de utilitatea și valoarea operei, au ascultat cu cea mai mare plăcere. În final, orațiile de nuntă, prin frumusețe și sugestivitate, au învins, ocupîndu-și binemeritul loc în conștiința elevilor.

Discuția despre cele trei tipuri ale personalității: omul activ, omul pasiv și cel creator s-a soldat cu îndreptățirea baciului moldovean prin semnificația mitologică a Fîrtatului, care pătimește pentru cei dragi și prin bine e superior răului activ.

Sintetizînd, elevii l-au comparat pe baciul mioritic, omul resemnării, cu Nichifor Lipan, bărbat în putere, experimentat, activ, care n-a putut înfrunta sfidător viclenia. Destinul i-a fost scris pe frunte: zbaterea sau împotrivirea la nimic nu i-au servit.

Omul creator din „Moartea unui artist” de E. Lovinescu i-a ajutat pe copii să înțeleagă profund mesajul baladei „Mănăstirea Argeșului” și acțiunile personajelor prin prisma valorilor contemporane. Aș vrea să conclud că atitudinea față de textul folcloric trebuie formată cu grijă și răbdare deosebită, pentru a-i convinge definitiv – aceasta ne-o cere seriozitatea problemei.

În clasa a VIII-a, balada populară *Miorița* este propusă pentru analiză conceptuală, în baza dezvoltării vorbirii.

1. La început, inițiem o discuție despre frumos: natură (fascinantă); baci (minunat); mioriță (bucălaie); cîntecul fluierelor (emoționant); maică (duioasă); nuntă (măreață); răbdare (de invidiat). Apoi propunem ipostaza antitetică, dar cu argumentare: baci (invidioși), vor să-și însușească averea străină; mioriță (îngrijorată); maică (îndurerată); moarte (subită); căderea stelei (simbol al morții).
2. În continuare, alegem o situație contradictorie pentru a analiza, bunăoară, atitudinea baciului moldovean în fața morții. Putem aplica tehnicile *Graficul T* sau *Linia adevărului*.
3. Într-o discuție ghidată apreciem valoarea testamentului: pentru cei doi baci complotiști, pentru mioare, pentru măicuță.
4. Urmează comentarea anturajului (nunta imaginară), ca să putem încheia prin explicarea în scris a motivului „comuniunea om-natură”, argumentînd de ce în text se vorbește despre aceste două dimensiuni și care dintre ele este privilegiată.
5. În final, vom încerca să constatăm din ce categorie estetică fac parte omul, natura sau comuniunea lor: cea a frumosului sau a urîtului. Vom realiza acest pas prin promovarea de opinii argumentate, convingătoare, susținute individual (fără dezbateri).

Am expus o situație ce ar contribui la formarea unei atitudini (prin decizii) față de frumos, ca moment existențial; față de *homo contemplativus* și *homo activus*, dezvoltînd un act de voință.

Dragostea de viață, valorile create, cît și frumusețea naturii sînt prea evidente pentru a le trece cu vederea. Însușirea creațiilor populare trebuie transformată într-un deliciu sufletesc, or, acestea ne pot prilejui adevărate clipe de desfătare, cu sens, care în iureșul, haosul și supra-saturarea informațională sînt un miracol.

În zilele noastre nu mai putem vorbi despre expediții folclorice sau despre culegerea creațiilor populare, deoarece sursele originale s-au împușinat și interesul față de fenomenul dat s-a îngustat pînă la specializare, iar ceea ce există în mase, de cele mai multe ori, sînt variante eronate, neautentice.

Mînune cerească putem considera folclorul, prin voința de a fi, dar mite de a ne sluji. Este cazul să conștientizăm ce responsabilități ne revin fiecăruia, ca exponent al neamului, pentru focul prometeic pe care-l avem – *Folclorul*.

Inițindu-i pe elevi în aceste adevăruri, ne facem cinstit datoria.

Instrumente manageriale pentru optimizarea calității educației



La data de 9 februarie 2006, la solicitarea Ministerului Educației, Tineretului și Sportului, formatorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA au facilitat un atelier de lucru în cadrul Seminarului republican pentru șefii direcțiilor generale raionale/municipale învățământ, tineret și sport. Activitatea cu genericul *Instrumente manageriale pentru optimizarea calității educației* a fost centrată pe definirea noțiunii de *calitate a educației* din perspectiva părților interesate: părinți, agenți economici, reprezentanți ai autorităților publice locale, profesori, elevi, reprezentanți ai Ministerului și DGRÎTS etc. E de remarcat faptul că participanții, manageri cu experiență, au reușit să se „transfere” pe pozițiile altor grupuri, relevând puncte de vedere ale acestora. Drept rezultat, calitatea educației a fost definită în mod specific de fiecare dintre grupuri, în conexiune cu prezența unor factori considerați de importanță majoră.

Elevii au stabilit un raport direct proporțional între calitatea educației și prezența unor profesori tineri, foarte bine pregătiți, care manifestă obiectivitate maximă și respect. În opinia lor, sistemul trebuie să garanteze studii de calitate fără plată.

Părinții au subliniat importanța unor sedii educaționale sigure și comode. Manualele oferite gratis, numărul redus de elevi per clasă, prezența în școală a psihologului și practicarea unei evaluări obiective, alimentația elevilor au completat lista factorilor ce ar contribui la asigurarea calității.

Cadrelor didactice și-au axat demersul pe organizarea eficientă a procesului educațional, realizarea planurilor de studii și asigurarea unui control intern eficient asupra calității muncii. Un rol important a fost acordat domeniului

de formare profesională continuă: cadrele didactice au nevoie de sprijin metodic calificat, de posibilități pentru punerea în valoare și utilizarea experienței personale de succes, de mecanisme adecvate de stimulare pentru creștere și avansare profesională.

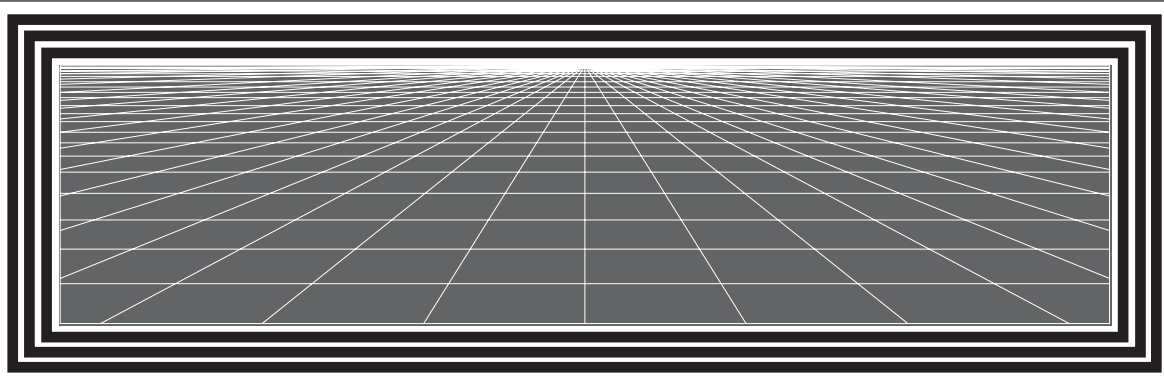
Reprezentanții DGRÎTS au invocat necesitatea elaborării și realizării unor standarde de calitate, precum și a unor noi strategii. Eficiența managerială, competențele profesionale, optimizarea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice și manageriale, reevaluarea și modernizarea permanentă a curriculumului, stimularea parteneriatelor educaționale de cele mai diverse forme au constituit alte elemente majore menționate de acest grup.

Reprezentanții APL au subliniat nevoia optimizării mecanismelor de finanțare a învățământului, atragerii investitorilor/donatorilor, dotării tehnico-materiale a școlii, sprijinirii și stimulării cadrelor didactice inovatoare, creării de condiții cu adevărat atractive pentru tinerii specialiști, promovării parteneriatelor dintre școală și comunitate, precum și susținerea prin burse a copiilor aflați în dificultate.

Agenții economici au acordat prioritate pregătirii profesionale a cadrelor didactice și a managerilor, punând accent și pe asigurarea bazei materiale și a transparenței administrării mijloacelor financiare în învățământ, creșterea gradului de libertate în acțiune sau, altfel spus, al puterii de decizie la nivel de școală și comunitate, implementarea noilor tehnologii în sistemul educațional și, nu în ultimul rând, sporirea atenției pentru orientarea și consilierea profesională a elevilor încă de pe băncile școlii.

Această activitate a fost urmată de o discuție privind similitudinile și divergențele de opinie în definirea calității. Participanții au relevat semnificația elaborării de către comunitățile școlare a unor proiecte de dezvoltare a instituției educaționale cu adevărat participative, cu implicarea tuturor părților interesate și folosind drept model rezultatele unor experiențe avansate ale școlilor din republică și de peste hotare.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI,
director executiv



PONDEROSA VOX



Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**

Academia de Științe a Moldovei

De la modelul universitar paternalist la modele individualiste¹

Dacă scopul sistemului educațional este dresarea animalului din noi și modelarea lui conform necesităților politicești, învățământul superior în acest sistem are rolul dublu de a definitiva crearea specialistului abil într-un domeniu aplicativ util societății și de a substitui, într-un sfârșit, animalicul prin ținuta de intelectual.

În această viață am avut ocazia să cunosc din interior trei modele universitare: mai întâi, în calitate de student, pe cel oferit de Institutul de Istorie și Arhivistică al Universității de Stat de Studii Umanistice din Rusia (Moscova, 1986-1987, 1989-1993), apoi, în calitate de doctorand, pe cel de la Facultatea de Istorie a Universității din București (1993-1996) și, în cele din urmă, în calitate de profesor, pe cel de la Facultatea de Istorie și Psihologie a Universității de Stat din Moldova (Chișinău, din 1996). Aceste trei lumi distincte, cu valori și aspirații diferite, m-au îndemnat în permanență să le compar.

I. ETAPELE EDUCAȚIONALE ANTERIOARE

Dar mai întâi, ca tot omul, am parcurs treptele educaționale premergătoare universității.

Cei șapte ani de acasă i-am făcut la bunica maternă, Tamara Andrieș – un produs al sistemului educațional primar și secundar românesc antebelic – a cărei afecțiune nemărginită și al cărui devotament de sacrificiu față de

mine nu o împiedicau deloc să cultive o educație militaristă. Copilul se juca de la oră la oră, mînca științific la aceleași ore, cu hainele așezate ordonat pe un taburet ca la armată se culca la 9 fără 5 minute, pentru a asculta povestea de seară de la radio și a adormi la 9 fix. Încălcările de regim erau pedepsite arareori prin bătaie, dar întotdeauna prin morale de lungă durată, încheiate de faza cînd copilul conștient de crima făcută își cerea iertare.

Bunica venea dintr-o familie cu un statut social mai ridicat. Străbunicul, Erofei, fiul împiegatului de mișcare Filip Coroliuc, de origine ucraineano-poloneză, din satul transnistrian Plopi, era un bun mecanic și un foarte căutat meșter la orice. Străbunica, Evghenia, fiica dascălului Ștefan Parfene, provenea dintr-o familie de ecleziaștici din Coșernița Sorociei. Ambii, Dumnezeu să-i ierte, au fost deportați de regimul comunist în 1949, ca elemente străine spiritului sovietic. O reminiscență a acestui statut social deosebit era și utilizarea în familie a calificativelor „babușca” și „ghedușca”, rusisme pentru „bunică” și „bunic”, care nu se potriveau cu norma literară de „mîca” și „tîca” a satului natal Cuhureștii de Sus. Babușca Tamara, pe care mi-o aduc aminte vorbind rusește nu prea bine, a fost foarte supărată cînd într-o zi i-am zis bunică. Era un spirit închis, căci așa o învățase să fie viața: evacuarea și reevacuarea din timpul războiului, munca în spitalele militare românești și în regim militar în spitalele sovietice de după război, deportarea părinților și fraților în 1949, moartea timpurie a bunicului Timoșă. Nimeni nu știa ce are în suflet. Totuși, în capul ei exista un model educațional pe care l-a încercat pe unica fiică, apoi pe primul nepot. Scopul neenunțat al acestui model, cred, era supraviețuirea familiei în noile condiții sociale. Deși se ruga în fiecare seară, a refuzat categoric să mă învețe

¹ Prelegere ținută în ședința din 25 august 2005 la Congresul studențesc de la Putna „Modelul în formarea și deformarea societății”, 24-28 august 2005.

„Tatăl nostru”; imediat schimba vorba când era întrebată despre pozele din Siberia ale străbunicilor și, dacă bunicul n-ar fi protestat vehement, s-ar fi făcut neapărat și membru de partid.

Avea cele mai multe studii dintre cei șase frați și surori. Absolventă a Școlii de gospodărie din Rezina și a Școlii de surori medicale din Chișinău, bunica însă nu făcea lecții de cunoaștere a lumii înconjurătoare, lăsându-mă să mă descurc de unul singur. Întrebările adesea erau apostrofate cu „Fugi de-aceia, copchil spurcat, și nu mă plictisi!”. Comportamentul trebuia să-l deprind prin autoanaliză și imitație. Totuși, dorința de a studia, de a depăși starea omului mediu printr-un surplus de cunoștințe, printr-o ținută vestimentară desăvârșită și individualizatoare, prin aspirații intelectuale, se datorează în familia noastră anume acestei bunici. Părinții, fără să-și dea seama, au adoptat același model, demilitarizat însă și destul de liberal, iar mama, deși are un spirit completamente opus și a fost dintotdeauna dispusă spre joc și comunicare, în situații importante adesea procedează ca bunica.

După bunica, am ajuns pe mîna primului învățător, Polina Ungureanu, pedagog emerit și foarte apreciat. Fiică de dascăl, om model în toate, cetățean activ și spirit artistic, Polina Ieremeevna cultiva, de asemenea, un model totalitarist, dar care, pe lângă autoritatea indiscutabilă a mentorului, se baza pe promovarea unei concurențe între elevi, munca depusă fiind criteriul primordial în aprecierea noastră. Îndemnurile ei preferate „Nu ședea, că-ți șede norocul!”, „Ochii sperie, da mîinile bucură!”, „Ține marca, căci urma alege!” ne-au devenit – discipolilor ei din toate generațiile – devize de viață.

Cele trei clase de școală primară mi-au fost întotdeauna utile, spre deosebire de școala secundară. Școala sovietică de cultură generală, pe când eram elev, traversa o mare criză. Iată cum o caracteriza pedagogul rus Ludmila Saraskina: „Etatizată în totalitate, școala a devenit o instituție birocratică ce funcționează în regim de uniformitate, unitate de idei și conducere unipersonală. Statul are școala pe care și-o dorește. Starea ei actuală nicidecum nu este rezultatul unui concurs de împrejurări întâmplătoare, ci comanda socială a sistemului birocratic care, în pofida declarațiilor tradiționale, nu are nevoie de un om armonios dezvoltat, deoarece acesta este greu de manipulat. Cerînd școlii să furnizeze „forță de muncă”, sistemul a condamnat învățămîntul popular la o selecție multianuală, în cadrul căreia mediocritatea militantă și nulitatea agresivă au ocupat pozițiile-cheie. Se recunoaște că școala sovietică actuală, formatoare de „șurubele” și orientată spre crearea unei personalități „de mijloc”, limitează mult, dacă nu exclude chiar, posibilitatea de dezvoltare a elevilor și duce obiectiv spre tăierea rădăcinilor intelectuale ale națiunii. Lipsa de drepturi și

apatia socială a profesurii au creat precedentul distanțării spirituale în masă a elevilor față de școală”².

La școala medie ruso-moldovenească de cultură generală din Cuhureștii de Sus lucrurile nu erau la fel de catastrofale. Crahul era întârziat de mai mulți factori. Satul avea o tradiție seculară de centru cultural și, deși foarte progresist în ale civilizației, păstra încă o mentalitate patriarhală, cu o mare stimă pentru performanța educațională. Corpul profesoral era extrem de bun și exigent, iar spiritul „cumătrismului” încă nu pusese stăpînire pe acest tărîm. În sfîrșit, profesorii își iubeau munca, iar elevii școala. Un bun prilej pentru consolidarea acestei iubiri era activitatea extrașcolară: cercurile sportive și artistice cu tradiție și performanțe pînă la nivel de republică; acțiunile organizațiilor politice comuniste pentru copii și tineret (octombrei, pionieri, comsomoliști), nu întotdeauna numai ideologice; seratele tematice pe materii sau dansante etc. Cu toate acestea, singurul rezultat pozitiv pe care-l putea oferi școala sovietică era susținerea cu succes a examenelor de admitere la facultate. În plus, școala din Cuhureștii de Sus educa simțul datoriei și autocontrolului, acorda o încredere sporită (față de alte școli) în achizițiile dobîndite, facilita viața studenților care se îndreptau spre matematici și oferea o foarte bună cunoaștere a limbii ruse – limba de propulsare în multe domenii.

Printre sistemele educaționale neuniversitare pe care le-am cunoscut și care m-au marcat ar mai trebui menționate două. În primul rînd, este vorba de o lună petrecută la tabăra pionierească unională „Artek”, unde am cunoscut impactul cu alte culturi naționale și unde s-a întîmplat să fim supuși unor experimente psihologico-pedagogice. Din această experiență scurtă am aflat că nu sînt nici cel mai deștept, nici cel mai cultivat, nici cel mai civilizată și nici măcar infailibil. A doua experiență se constituie din cei doi ani de armată, cînd am învățat să conviețuiesc cu reprezentanți ai diferitelor etnii, medii sociale și culturale, oameni cu o pregătire foarte inegală, în condiții extreme prin duritatea lor. Atunci am văzut cît de mare poate fi grădina Domnului și ce înseamnă o prietenie adevărată.

II. MODELUL PATERNALIST

Institutul de Istorie și Arhivistică din Moscova era un model paternalist care-și asuma responsabilitatea pentru produsul finit. Cultiva din punct de vedere psihologic un model combinat de om social autoactualizat, bazat pe următoarele presupoziii:

- 1) Omul este motivat, în primul rînd, de trebuințe sociale și își dobîndește sensul fundamental al personalității numai în relație cu alții;
- 2) Omul este dispus să urmeze modelul mentorului său, dar este mai sensibil la forțele sociale ale

² Людмила Сараскина, *Образование, în 50/50. Опыт словаря нового мышления*, Москва, 1989, p. 161-162.

- grupului său de egali decît la stimulentele și controlul superiorilor săi;
- 3) Omul caută să-și actualizeze posibilitățile, să găsească în munca sa impresia că realizează lucruri semnificative și că reușește;
 - 4) Omul aspiră să facă proba maturității și facultăților sale din interior, ceea ce implică exercițiul unui oarecare grad de independență și autonomie, adoptarea unei perspective de lungă durată, dezvoltarea unor capacități speciale, refracția față de presiunile exterioare, precum și abilitatea de a se adapta circumstanțelor;
 - 5) Omul consimte să-și integreze obiectivele și interesele personale în cele ale organizației.³

Sistemul educațional se ținea pe trei stâlpi.

Primul consta în ideea că *viitorul istoric-arhivist trebuie să fie un profesionist impecabil*. Din acest punct de vedere se remarcă procesul de studii bine pus la punct, cursurile, seminariile, lucrările de laborator și stagiile practice fiind bine dozate și sincronizate. Chiar și cele mai ideologizate materii, ca Istoria PCUS, erau menite să te învețe ceva util, cum ar fi scrierea unui articol sau a lucrării de licență. Profesura de la obiectele de specialitate era numai bună și foarte bună. În cele din urmă, la ieșirea din facultate, ultimul dintre absolvenți știa să lucreze cu documentul de arhivă într-o măsură suficientă. Cu toate că marea literatură rusă nu cunoaște modele admirative de arhiviști (din contra, încă de pe vremea lui Pușkin „junii arhiviști” erau ridiculizați), institutul cultiva un spirit de corporație profesională care trezea în sufletul studentului mîndria de apartenență la această castă. Excursiile organizate în depozitele de arhivă inaccesibile muritorului de rînd, accesarea (datorată înrudirii profesionale) la unele materiale greu de cunoscut din muzee și biblioteci, atingerea celor mai prețioase documente de arhivă *manu propria* constituiau fascinația miraculoasă a meseriei. Experiența de lucru ulterioară a eliminat orice fel de reproș în acest sens față de facultatea absolvită. Și Stagiul tehnic internațional de arhivistică de la Paris, la care am participat în 1999, m-a întărit în credința că predarea arhivisticii la Moscova nu ceda cu nimic altor școli.

Cel de-al doilea suport călăuzitor era ideea că *viitorul istoric-arhivist trebuie să fie un cercetător științific pasionat care, cu timpul, va deveni o personalitate*. Jeliu Jelev, într-o lucrare de evaluare a propriei experiențe, observa: „În orice operă culturală de anvergură, ca și în marile mișcări sociale ale istoriei, caracteristica personalității este frecvent dobîndită de mari mase de oameni concomitent. Doar că gradul de realizare a personalității lor civice este diferit. De regulă, există unul sau doi *precursori*. Ei devin întemeietorii mării idei. Foarte

curînd, în jurul lor se formează un grup de adepți înflăcărați care se consacră în întregime acestei idei și devin *apostolii* și propovăduitorii ei fervenți. Apoi, marea idee socială începe să strîngă în jurul ei numeroși adepți și discipoli care, deși nu se consacră în totalitate și în exclusivitate acestei cauze, își asumă totuși, după puterile și posibilitățile lor, o parte din răspunderea și riscurile luptei. Ei realizează, de fapt, mișcarea de masă care schimbă circumstanțele istorice și afirmă noua cauză. Ei sînt cei care formează categoria *militanților de rînd* ai mișcării”⁴.

Marile idei științifice la Institutul de Istorie și Arhivistică trăiau la catedre. Portretele precursorilor se găseau expuse solemn pe un perete, profesorii-apostoli își duceau cu asiduitate misiunea, iar militanții de rînd începeau a fi recrutați din anul III. Dar supravegherea interesului științific al studenților demara încă din primul an, la orele de curs și cercurile pe obiecte aproape obligatorii. Mari personalități științifice erau în permanență invitate să țină prelegeri, conferințe, seminarii speciale sau pur și simplu să-și împărtășească experiența. În cei cinci ani de studii am avut ocazia să-i ascult pe marii istorici Sigurd Schmidt, Aaron Gurevici, Georges Duby și alții. Aici a avut un curs de prelegeri preotul Alexandru Men⁵. Aici s-au ținut primele conferințe din URSS despre cultul personalității lui Stalin, despre popoarele deportate; prima conferință de presă dedicată pactului Ribbentrop-Molotov. Aici s-au susținut primele lucrări de licență bazate pe documentarea strînsă din istorie orală.

Catedra la care eram arondați din anul III avea grijă să ne deprindă cu cercetarea, antrenîndu-ne în toate acțiunile științifice. Profesorii ne sugerau teme puțin abordate sau ne semnalau fondurile de arhivă necesare pentru cercetarea noastră. Tot ei ne facilitau intrarea în arhive. Spiritul de castă profesională l-am verificat în călătoria de documentare de la Sankt Petersburg, unde timp de 10 zile am fost găzduit acasă la un profesor, prieten cu o profesoară de la catedra noastră, iar la arhive, o fostă discipolă a conducătorului meu științific mi-a facilitat consultarea și copierea unor documente greu de obținut. Primul conducător științific, Tatiana Korjihina, încă în anul IV, mi-a publicat primul studiu într-o culegere interuniversitară de articole ale profesorilor și studenților. Cel de-al doilea conducător științific, Elena Kamențeva, mi-a dăruit cărți din biblioteca personală și mi-a oferit șansa primului referat public în cadrul extern. Șeful catedrei de Sursologie și științe istorice auxiliare, Victor Muraviov, m-a luat cu el să asist la prima susținere de doctorat din viața mea, mi-a încredințat citirea și recenzarea acelei teze de doctorat pe tematică moldavă, concluziile mele fiind incluse în mare parte în recenzia sa oficială. Tot el, din proprie inițiativă, a făcut demersuri

³ Formularea presupuzițiilor s-a făcut după: Mielu Zlate, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, vol. I, Iași, 2004, p. 249-252.

⁴ Jeliu Jelev, *Om și ipostazele personalității sale*, București, 1995, p. 191.

pentru depunerea tezei mele de licență la Institutul de Informare în domeniul Științelor Sociale (INION) și, la plecare, mi-a dat scrisori de recomandare către Academia de Științe a Moldovei.

Comunicarea cu profesorii putea fi și nonformală, „ceaiurile” constituind elementul de facilitare a acestora. Unii profesori ne vizitau la cămin la un ceai. Alții organizau ceaiuri în cadrul cercurilor științifice sau altor acțiuni ale catedrei. Conducătorul științific și recenzenții oficiali la lucrarea de licență aveau obiceiul să ne invite acasă, să ne hrănească bine înainte de discuții, să ne impresioneze prin bibliotecile de specialitate, dar și de literatură pe care le aveau și să ne ofere același ceai-liant.

Manifestarea supremă a grijii față de viitorul meu științific am putut s-o remarc atunci când mă frământam: să rămân la catedra moscovită, unde am fost invitat din start, sau să încerc să ajung la doctoratură în România, ocazie apărută în ultimul meu an de studii. Marina Rumeanțeva, viitorul șef al catedrei, mi-a spus: „Dacă rămâi la noi, vei avea asigurată o carieră științifică obișnuită. Noi însă te-am învățat deja tot ce știam. Pe viitor nu vei face altceva decât să te cizelezi și să aprofundezi. Doctorantura în altă țară înseamnă un mare pas înainte, pentru că vei descoperi o altă școală științifică și vei putea să crești mai mult. Alege ce-ți dorești”.

Cel de-al treilea sfil pe sprijinea sistemul educațional se baza pe considerentul că *viitorul istoric-arhivist trebuie să fie un om liber și moral*. Studenții noștri au fost implicați în activitatea politică chiar din primul an. Rectorul Iurii Afanasiev, unul dintre liderii ideologici ai reformării URSS, deputat al poporului în primele Congrese democratice, avea obiceiul să țină discursuri în fața studenților, relatându-ne evenimentele din prima sursă. Tot el a inițiat la Institut un ciclu de prelegeri menite să demonteze miturile fundamentale ale URSS. Studenții noștri au participat la marile mitinguri care au dus la demolarea sistemului totalitarist, dar și la câteva mitinguri mai mici, de importanță locală, prin care luptam cu administrația căminelor. Un profesor de politologie ne atenționa că politica nu este întotdeauna un joc murdar și că ni se spune acest lucru pentru a-i face pe cei ce se consideră morali să nu se implice. Eram mândri că tocmai profesorii noștri au fost cei care au demonstrat prin documente indirecte existența exemplarului sovietic al pactului Ribbentrop-Molotov și astfel l-au obligat pe Gorbaciov să-l scoată din mînească.

Hurta și alinierea nu ne-au fost impuse niciodată. Profesorii ni se adresau numai prin formula Dumneavoastră. Întotdeauna am putut să ne păstrăm individualitatea și să ne urmărim nestingherit interesele științifice. Polemicile de la seminarii, aprige și fără iertare, trebuiau să se bazeze exclusiv pe argumente științifice. În cinci ani niciodată nu am fost obligat să fac un referat din lista de teme propuse, ci mi-a fost acceptată tema individuală, care întotdeauna trata un subiect de istorie

românească (mai puțin interesant pentru ceilalți colegi).

Rezultatul promovării acestui cult al omului liber a fost faptul că din cei circa 120 de tineri cu diplomă de „istoric-arhivist”, cu care am absolvit în 1993, nu veți găsi doi care să aibă aceleași păreri politice, paleta aspirațiilor noastre înscriindu-se pe întreg evantaiul gândirii social-politice de la extrema stîngă pînă la extrema dreaptă.

Libertatea cugetului nostru se datorează, nu în ultimul rînd, faptului că Sursologia – știința abordării, tratării și interpretării surselor istorice – ocupa locul reginei la masa științelor predate la Institut. Constat în permanență că cel ce cunoaște teoria criticii surselor istorice știe să răspundă și la întrebarea cui servește cutare sau cutare eveniment din viața publică. Dar, nu este mai puțin adevărat că sursologii sînt și foarte triști.

III. MODELUL INDIVIDUALIST

Nu doresc să se creeze impresia că la Moscova aș fi cunoscut universitatea ideală și că spiritul paternalist este preferatul meu. Medalia a avut și revers. Elogiul izvorăște din cutuma românească: cele rele să se spele, cele bune să se-adune. Timpul a șters din memorie neajunsurile sistemului educațional de la institutul moscovit, iar timpurile, din cîte urmăresc, au șters cu brutalitate mult din tradiția facultății pe care o idealizez.

La Universitatea din București, la care am venit pentru doctorat în același an 1993, n-am găsit nimic din modelul deja însușit. Mai mult, am fost îngrozit de dezorganizarea generală a învățămîntului, de absența din planul de studii a unor materii fundamentale pentru istorici, de lipsa unui spirit de catedră, de birocratizarea excesivă și imoralitatea micilor funcționari de la minister, universitate sau facultate (trec cu vederea celebra „bunăvoință” a arhiviștilor bucureșteni de atunci și pe cea a tovarășului director al Bibliotecii Academiei Române).

Primul șoc l-am trecut datorită rudelor bucureștene, proectorului mămos Dana Marinescu, care mi-a acordat un cămin; bunăvoinței pe care a manifestat-o din start conducătorul științific Dan Berindei și susținerii morale din partea unor actori ai Teatrului Național pe care-i cunoscusem la Moscova. În același timp, nu mă părăsea convingerea fermă că trebuie să rămîn pentru a vedea arhivele de la București iminente tezei și să cunosc țara de care am fost lipsit, căci pînă la 17 ani, cînd am ajuns la Moscova, nu știam că moldovenii sînt români. Cu toată naivitatea inocentului încrezut în propriile puteri, nu m-am îndoit de viitorul luminos ce mă aștepta și am ales calea înfruntării oricărui piedici.

Urmînd porunca lui Minulescu: „Ascultă, privește și taci!”, la prima fază mi-am concentrat atenția asupra doctoratului. Totodată, am renunțat la atitudinile critice cu efect autoinhibitiv pe care le aveau mulți studenți și doctoranzi basarabeni din prima generație de după 1989 și am căutat să descopăr frumusețile și avantajele României libere. Nu știu cum și ce au simțit alți

basarabeni, pe mine însă m-au impresionat pînă la lacrimi melodia medievală auzită în curtea interioară a castelului Peleş și luminile nocturne pe zăpadă din parcul Cișmigiu, traversat după un spectacol de la Național; fața de masă și tacîmurile servite ca acum o sută de ani de tanti Vera Greculovschi și dulceața de trandafir cu apă rece servite de bunica amicului Alin Ciuapală la Cîmpina ca acum două sute de ani; căldura apropiată a Mănăstirii Stavropoleos și imensitatea librăriei de la Sala Dales; mirosurile de Crăciun din casa verilor Prodan și cele pascale din casa familiei Boțoghina de la Pitești. Am descoperit case, categorii sociale și obiceiuri ce le știam numai din cărți și le credeam demult apuse. Atmosfera boierească din casa familiei Berindei, pestrițul Lipsanilor și Hanul lui Manuc ar fi doar cîteva exemple.

În faza a doua am ajuns la concluzia că pot să-mi aleg mentorii demni de urmat, fără ca aceștia să bănuiască. De la Zoe Petre am aflat cum trebuie să fie un decan adevărat. La Dan Berindei am văzut cum se ține un curs clasic, ca la nemți, iar la Ion Bulei – unul democratic, ca la americani. Tot Ion Bulei mi-a oferit șansa tinerii primului curs în fața studenților, Marcel-Dumitru Ciucă m-a învățat să citesc și paleografia româno-chirilică, iar Ernest Oberländer-Tîrnoveanu mi-a arătat cum se descriu piesele numismatice. Organizarea unui simpozion științific exemplar am putut s-o observ la Iași, la Ștefan Gorovei. În sfîrșit, m-au uimit studenții din anul III, împreună cu care urmam cîteva cursuri de specialitate, și care la chefuri discutau probleme științifice marginalizînd băutura. Multe dintre aceste modele nu-mi erau cunoscute și toate erau individualiste. Liderii se ofereau voluntar sau involuntar ca model, dar nu urmăreau, de regulă, evoluția discipolilor. Este adevărat, în paralel puteam observa modelul pseudopaternalist al seminarului „Dimitrie Onciul”, dar acesta era puțin convingător și în anumite momente chiar ridicol.

După ceva timp, am descoperit pe unde se aciuiază marile idei științifice, mai ales cele heraldice, care mă interesau. Unele sălășluiau printre numismați, la Cabinetele numismatice de la Muzeul Național de Istorie a României sau de la Muzeul Municipiului București. Altele se ițeau la ședințele Comisiei Naționale de Heraldică, Genealogie și Sigilografie a Academiei Române. În sfîrșit, cele mai numeroase își făceau mendrele la Congresele de Genealogie și Heraldică de la Iași. Este remarcabil faptul că în cadrul acestor congrese am depistat și impresionante elemente paternaliste, cel mai important fiind mesele comune. Acestea facilitau comunicarea nonformală a studenților și tinerilor cercetători cu somitățile academice și ultimii reprezentanți ai boierimii românești adevărate. Astfel apostolii științelor predicau militanților de rînd. În cadrul congreselor, s-au consolidat niște relații speciale între participanții fideli, relații care ar trebui să fie cheazășia transiterii în timp a cunoașterii și a tradiției științifice. Sînt convins că adevărurile

fundamentale nu pot fi înțelese nici din cărțile cele mai deștepte, ci se transmit miraculos prin duhul emanat de la cei vechi către novici. Eu unul, dacă n-aș fi grăit pe viu cu Jean Mănescu și Dan Cernovodeanu, cu toată pregătirea teoretică și practică ce-o aveam, nu cred că aș fi înțeles sensurile heraldicii.

În ultima fază de ședere la București am avut și mentori care, observîndu-mă, au dorit conștient să-mi păstorească pașii, din întîmplare toți boieri de viță veche și cu o generozitate în dispariție: Jean Mănescu, frații Dan și Paul Cernovodeanu, Zoe Diaconescu, Cătălina Opaschi. Tot atunci s-au înfiripat și niște prietenii, cu colegi de generație, adică egali, a căror părere a început să fie și rămîne importantă pentru mine.

IV. LIBERTATEA DE A ALEGE

Cel de-al treilea model universitar pe care am avut ocazia să-l cunosc din interior este oferit de Facultatea de Istorie și Psihologie a Universității de Stat din Moldova. Nu intenționez însă să mă opresc asupra lui. Din punct de vedere educațional, acesta nu se înscrie nici în modelul paternalist, nici într-o anumită sumă de modele individualiste. Este, de fapt, un fel de formă fără fond: noi, profesorii, încercăm să mimăm un proces educațional organizat, cu finalitate scontată, iar studenții sînt lăsați să se bălăcească singuri în balta căutării modelelor. Nu pot să-mi explic de ce, dar în peste jumătate de secol de existență Facultatea de Istorie de la Chișinău nu a produs școli sau curente de idei viabile. Mulții profesori buni și savanți merituoși care au activat și activează aici nu au lăsat discipoli. Cauzele acestui fenomen îmi sînt neclare și merită o analiză specială.

De fapt, toate considerentele expuse mai sus nu se bazează decît pe propria experiență de viață și pot avea o tentă subiectivă. Nu am o pregătire pedagogică adecvată și nici o experiență pedagogică prea lungă. Totuși, acele modele educaționale ce mi-au stat în cale și-au lăsat amprenta asupra personalității mele și am încercat să-l dezghioc pe fiecare. Voi încheia prin enunțarea și ilustrarea unei axiome, deduse, de asemenea, din experiența mea singulară: *Omul trebuie să aibă libertatea de a alege modelele pe care să le urmeze*. Cel mai valoros dintre modele, dacă nu are o concurență, nu va putea fi perceput niciodată la justa-i valoare.

Am mai spus că primii șapte ani din viață i-am petrecut la bunica, într-o mahala de bătrîni, în care nu mai erau decît încă doi copii de seama mea, restul fiind prea mari sau prea mici, sau sezonieri. Cu Rodica, fată de profesori, puteam să mă joc fără restricții, iar cu Lilia, fată de oameni simpli și cumsecade, dar care uita din cînd în cînd să înlocuiască cu eufemismele de rigoare denumirile populare ale unor părți ale corpului uman și ale unor procese fiziologice, puteam să mă joc limitat, după o permisiune specială. Adeseori ne jucam tustrei și ne educam reciproc.

Cînd bunica era în tură la spital, rămîneau la două vecine. Nana Catinca Usatîi, o femeie sănătoasă la trup și minte, întruchipa modelul popular. Avea stative, știa să prindă pește (îndeletnicire exclusiv masculină în satul nostru) și să dezghioace popușoii cu o cleampă specială; se juca cu mine-n cărți, eu pierzînd de fiecare dată. Tanti Ilenuța Jemnă reprezenta modelul intelectual. Avea acvariu cu pești, iaz în grădină, o cutie cu frumoase figuri de șah, cocea turte cu mac. Ea m-a învățat să fac bulbuci de săpun cu coada de păpădie. Cred că în timp am combinat cele două modele în capul meu, urmîndu-le parțial pe ambele.

Alte modele din jurul meu, mai minore ca impact, erau tot felul de alte babe. Baba Liuța era cea mai bătrînă din mahala și rar ieșea din casă. Mă temeam de ea, căci purta mereu haine bătrînești tradiționale de culoare neagră și credeam că ar putea fi vrăjitoare. Baba Tecla, nu mai jună decît baba Liuța, mergea pe drum încovoiată de la mijloc, sprijinindu-se de un baston. Nu era nici ea simpatizată, deoarece mi se explicase că așa ajung copiii obraznici și neascultători. Baba Aniuta era bețiva mahalalei și se îndeletnicea cu această meserie împreună cu soțul, ghea Pechea. Baba Alexandra din deal știa să tragă-n bobi și folosea un parfum sovietic „Șaherizada”, foarte apreciat de babe pentru miros și de copii pentru forma triunghiulară a sticlei... În acest context, părinții nu aveau nici o șansă să se impună în fața unui copil bătrîncios crescut printre babe.

Nu are rost să trec în revistă modelele școlare, atîta timp cît întreaga educație primară și secundară se bazează pe promovarea expresă de modele admise. Șansa și viața acestora, de obicei, este scurtă și efemeră.

Pentru perioada de la Moscova aș vrea să remarc o singură alegere. În URSS moscoviții nu erau agreați. Se considera că toată țara lucrează numai pentru a le îndestula poftele și traiul boieresc. În armată, ei nu se bucurau de încredere. La facultate erau văzuți ca snobi neprietenoși. În acest context defavorabil, am ales, nu știu pe cît de conștient, să răspund la chemările lor prietenești. Nu am avut de regretat. De regulă, moscoviții obțineau în școală o pregătire mai temeinică, proveneau din familii de intelectuali care în mare parte cunoscuseră represaliile staliniste. Moscoviții ne dădeau să citim literatura

interzisă sau trecută sub tăcere și aveau mai multe efecte cultivatoare asupra noastră.

În ceea ce privește modelele de profesori universitari și savanți, întotdeauna există o ofertă largă. De exemplu, la București, printre universitari existau concomitent modele ca Zoe Petre, Dan Berindei, Ștefan Ștefănescu sau Ioan Scurtu, iar printre heraldiști, pe lîngă deja pomeniții Dan Cernovodeanu și Jean Mănescu, era foarte activă Maria Dogaru.

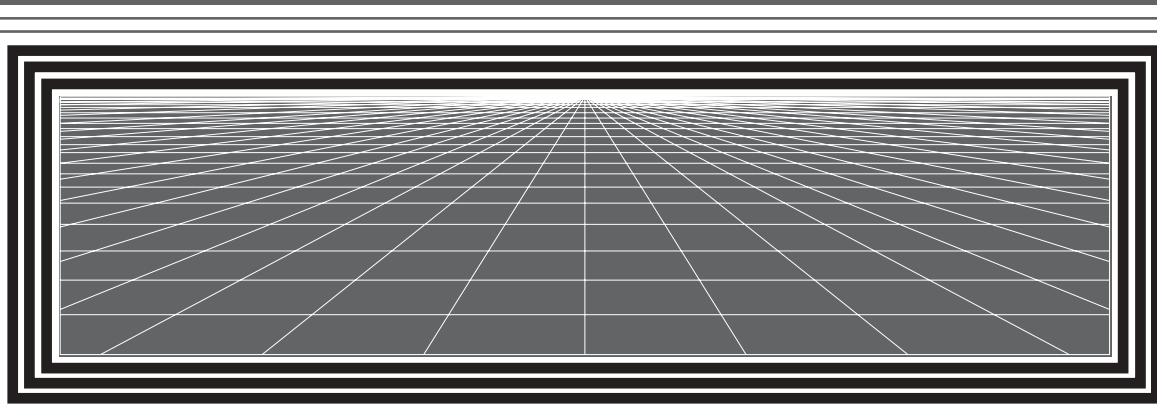
Sînt convins că fiecare fînăr aflat în căutarea chipurilor de lut, iminente drumului științific și intelectual, trebuie să aibă libertatea de a alege, dar și capacitatea de a selecta modelele demne de urmat. În această căutare este bine să se țină cont de o înțelepciune veche indiană: „Cerbii se însoțesc cu cerbi, boii cu boi, caii cu cai, proștii cu proști, deștepții cu deștepți. Prietenia (în acest caz, în loc de prietenie aș zice legătură spirituală – SAT) există numai între cei care au același caracter sau care se află în aceeași nenorocire”. Un model te poate forma, dar și deforma la fel de bine. Iată de ce este extrem de important ca modelul ales să fie moral, integral sau măcar în partea în care este ales ca model.

În calea vieții mele nu am întîlnit printre oameni modele fără metehne. Fiecare om greșește cu voie sau fără de voie. Primii profesori universitari m-au învățat să nu-i condamn pe înaintași pentru ce au greșit fără să știe, ci să-i apreciez pentru cît au mișcat înainte cunoașterea. Ca urmare a acestui îndemn, deși în cazul contemporanilor e mai dificil, rețeta mea a constat în valorificarea feței umane a fiecărui model, a părții sănătoase prin care excelează, a calităților ce-l vor salva la judecata din urmă mergătorilor.

Bună pentru omul simplu, rețeta aceasta totuși nu este universală. Nu mă gîndesc la hedoniști, cabotini, atei, narcisiști, sclifosiți, îngîmfați, parveniți, liber-schimbîști și impostori de toată teapa, căci, în mod sigur, și ei își vor găsi destule modele și nu un singur mentor, care să le fie suflet-pereche. Mă gîndesc la Omar Khayyam, care cu mulți ani înainte suspinase: „Savanții și înțelepții cei mai iluștri au mers prin întunericul neștiinței. Cu toate acestea, dînșii au fost făcliile epocii lor. Ce-au făcut? Au rostit cîteva fraze confuze și-apoi au adormit”⁵.

*Chișinău-Putna,
17-24 august 2005*

⁵ Omar Khayyam, *Catrene*, traducere de Al. T. Stamatiad, Timișoara, Helicon, 1992, p. 47.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Serghei LÎSENCO

Liga Națională de Dezbateri Preuniversitare

Evaluarea discuției și discuția ca instrument de evaluare

O dată cu aplicarea tot mai largă a tehnicilor interactive de predare-învățare a apărut necesitatea de a opera schimbări în evaluarea performanțelor școlare. Metodele tradiționale de apreciere (examele, testele, lucrările scrise) nu reflectă întotdeauna adecvat cunoștințele elevilor. Pe de altă parte, profesorii care încearcă să folosească noi instrumente de evaluare nu au certitudinea unei aprecieri obiective a reușitei școlare.

Profesorii întâmpină mari dificultăți în evaluarea discuțiilor, în cadrul cărora se susțin diferite puncte de vedere asupra subiectului abordat. Chiar dacă înțeleg oportunitatea utilizării acestora, nu le practică tocmai din cauza că nu știu să le aprecieze corect sau să le valorifice din plin. Cu toate acestea, deja s-a acumulat o experiență de aplicare judicioasă dar și eficientă a discuțiilor ca instrument de evaluare.

Articolul de față poate fi de folos tuturor profesorilor:

- dacă utilizați dezbaterile la lecții, acesta vă va ajuta să vedeți cum pot fi ele eficientizate, să reflectați, să analizați propria activitate;
- dacă sînteți la debutul carierei, veți găsi multe sfaturi utile.

Discuțiile sînt binevenite pentru a evalua:

- cunoștințele asimilate de elev la o anumită disciplină de studiu (temă);
- gradul de înțelegere a materiei predate/profundizarea cunoștințelor;
- abilitatea de a folosi aceste achiziții în calitate de argumente;

- aptitudinea de a analiza o informație și de a o structura, prezentînd-o într-o formă accesibilă interlocutorului;
- capacitatea de a formula propria poziție și de a o urma consecvent;
- abilitatea de a observa reacția (verbală și non-verbală) a interlocutorului (oponentului) și de a-și modifica corespunzător comportamentul;
- abilitatea de a modera o discuție;
- capacitatea de a apela la emoțiile ascultătorului, inclusiv prin elemente de comunicare nonverbală, pentru ca discursul să aibă un efect maxim.

Un profesor creativ poate completa această listă.

Discuția, conform pedagogiei constructiviste, reprezintă un liant între teorie și practică, ajutînd individul să perceapă mai bine lumea, să se simtă parte a unei realități concrete, nu abstracte. În discuții operăm cu idei, cunoștințe, fapte care arată nu doar nivelul cunoștințelor și abilităților. Ascultînd argumentele, apreciem nu numai *ce* se spune, dar și *cum* se spune: tempoul vorbirii, dicția, tonalitatea, mimica, gesturile și altele. Acestea constituie „sarea și piperul” ce ne permit să vedem cît de „delicioase” sînt vorbele și să evaluăm valoarea celor expuse.

Pe de o parte, respectivele caracteristici ale discuției o fac destul de atractivă pentru a fi utilizată de profesori în calitate de instrument de evaluare. Pe de altă parte, în comparație cu metodele tradiționale de evaluare (de exemplu, testul), ele pot genera aprecieri subiective ale performanțelor școlare.

Pentru a depăși această contradicție, profesorul trebuie să-și organizeze procesul de evaluare în așa fel încît să pună accent pe toate elementele pozitive ale discuției ca instrument de apreciere și totodată să creeze condiții optime de obiectivare. Iar pentru aceasta se cuvine să formulăm exact scopul și „produsul” final.

Dacă aplicați discuția ca instrument de evaluare, ar fi indicat să vă puneți următoarele întrebări:

- Ce cunoștințe trebuie să demonstreze elevii?
- Sub ce formă vor fi expuse?
- Câte opinii vor fi elucidate?
- Ce abilități vor fi evaluate?
- Cît timp vom aloca fiecărui participant pentru a-și prezenta propriul punct de vedere și a-l combate pe cel al oponentilor?
- De câte ori poate interveni cineva în discuție?
- Cum putem crea șanse egale participanților la dezbateri?

Răspunsurile la aceste și alte întrebări vă vor ajuta să aveți o imagine clară a ceea ce urmează să întreprindeți pentru a atinge finalitatea scontată. Cu cît știți mai bine ce aveți de făcut cu atît mai ușor stabiliți criteriile de apreciere a discuțiilor – un set de indicatori care vor arăta cu precizie dacă rezultatele obținute coincid cu obiectivele inițiale.

Pentru desfășurarea discuțiilor putem folosi tehnicile de dezvoltare a gândirii critice (1) – *Argument în patru pași*, *Argumente pe cartele*, *Cercetarea împărțită*, *Controversa academică*, *Controversa constructivă*, *Discuția ghidată*, *Interviu în 3 trepte*, *Păstrează ultimul cuvînt pentru mine*, *Turul galeriei* etc. Acestea permit elevului să-și prezinte argumentat punctul de vedere, iar profesorului să-l aprecieze folosind, alături de discuție, și alte instrumente de evaluare.

Discuțiile ca activitate instructiv-educativă pot fi împărțite în 2 categorii: discuții și dezbateri organizate. Discuțiile, de obicei, nu sînt strict reglementate (se indică în linii generale durata discursului, forma, ordinea etc.) și oferă participanților șansa de a-și expune opinia care pe parcurs poate fi modificată. Scopul principal este acumularea de informații asupra problemei sau fenomenului abordat și identificarea argumentelor în favoarea unei sau altei păreri.

Prin dezbateri se dezvoltă abilitatea elevului de a susține o poziție deja formulată și capacitatea de a verifica dacă argumentele oponentului sînt convingătoare, participanții respectînd reguli stricte, anterior stabilite și exercitînd un anumit rol. Lucru deloc simplu, deoarece uneori ești nevoit să susții o opinie care contravine propriei viziuni. Din această perspectivă, dezbaterile formale sînt mai mult o competiție (intelectuală), iar cei implicați – jucătorii.

Prin intermediul discuțiilor sau al dezbaterilor putem observa manifestarea unor abilități. De obicei, nota acordată reflectă calitatea îndeplinirii de către elev a tuturor componentelor rolului solicitat, deci se efectuează o apreciere de ansamblu.

Propunem în continuare două metode de evaluare (2, p. 41; 90) a dezbaterilor formale, elementele de bază fiind *rubricile*. În cadrul *primului model* nota se acordă ținînd cont de 4 criterii: organizare, argumentare, demonstrare și prezentare. Prin *organizare* se estimează abilitatea jucătorului de a-și elabora discursul, astfel încît să se

încadreze în echipă, întrucît rolurile membrilor diferă. Tot de acest criteriu ține și buna structurare a discursului, deoarece vorbitorul care vine cu argumente prezentate logic și consecvent va obține mai multe puncte decît cel ce sare de la o idee la alta. Totodată, se apreciază și felul în care echipa a folosit (eficient sau nu) timpul avut la dispoziție pentru fiecare jucător în parte. La capitolul *argumentare*, observăm capacitatea elevului de a-și fundamenta ideile, de a le expune într-o legătură logică, de a corela tezele emise cu tema în discuție și cu dovezile aduse în favoarea opiniei sale. *Demonstrarea* vizează cunoașterea de către vorbitori a faptelor și ideilor luate în dezbateri. La *prezentare* atragem atenția asupra elocinței: intonația, pronunția, gesturile; respectării normelor etice pentru dezbateri: corectitudinea în discuții, capacitatea de a asculta, stima față de oponent etc. De asemenea, aprecierea depinde și de faptul dacă vorbitorul apelează sau nu la notițele sale.

Al doilea model presupune, la fel, 4 criterii: logică, cunoștințe, elocință, etică.

Detaliem mai jos indicatorii pentru fiecare criteriu:

Logică:

- respectarea coerenței în argumentarea, înțelegerea avantajelor/dezavantajelor inducției și deducției, valorificarea diferitelor tipuri de prezentare structurată a argumentelor;
- capacitatea jucătorului de a depista greșeala de raționament a oponentilor și de a explica esența acesteia;
- dezvoltarea ideii/gîndurilor.

Dezbaterile se consideră eficiente atunci cînd nimic nu este spus la întîmplare, fiecare discurs avînd legătură directă cu ceea ce s-a probat anterior.

Cunoștințe:

- invocarea în calitate de argumente a faptelor, evenimentelor din diverse domenii; jucătorul trebuie să posede un arsenal bogat de cunoștințe;
- folosirea informației (fapte, ipoteze, opinii) selectată din literatura de specialitate, cu indicarea obligatorie a sursei;
- operarea liberă cu noțiuni, fapte, citate.

Elocință:

- formularea corectă din punct de vedere stilistic a enunțurilor, discursului în general;
- folosirea mai multor procedee lingvistice (pentru a face discursul accesibil);
- explicarea fenomenelor complexe într-o manieră cît mai simplă și redarea cu cuvinte proprii a noțiunilor științifice;
- implicarea emoțională, manifestarea interesului deplin față de subiect.

Etică:

- manifestarea stimei față de participanți prin cuvinte, tonalitate, gesturi;
- acordarea atenției fiecărui participant;

- absența agresivității, mai ales în confruntările verbale directe;
- manifestarea bunăvoinței înaintea, în timpul și la sfârșitul dezbaterilor.

Fiecare indicator poate fi examinat cu ușurință și redat în cifre. De exemplu, atestăm de câte ori s-au folosit incorect faptele, de câte ori adversarii au fost agresivi, câte idei au fost elucidate complet. Raportarea la date concrete va oferi profesorului posibilitatea de a scoate în evidență atât realizările elevilor cât și domeniile ce urmează să le perfecționeze.

Cadrele didactice pot să-și aleagă unul dintre modelele propuse sau să elaboreze propriul model. În funcție de scopurile fixate, se reperează și criteriile prioritare pentru fiecare caz în parte. De exemplu, *argumentarea* și *demonstrarea* pot constitui 70% din nota generală, iar *organizarea* și *prezentarea* – 30%. În altă situație, „partea leului” îi revine *elocinței*.

Obligatorie va fi respectarea următoarelor prevederi:

1. Criteriile de apreciere și prioritățile stabilite trebuie anunțate înainte de evaluare.
2. Arbitrul (facilitatorul dezbaterilor) aplică în evaluare principiul „tabula rasa” ce presupune „dezicerea” de propriile convingeri și cunoștințe referitoare la tema abordată. Pe parcursul derulării activității, el notează pe o foaie ideile, argumentele ce vor influența decizia finală – desemnarea echipei câștigătoare.

Aplicarea riguroasă a respectivelor cerințe reduce posibilitatea unei aprecieri subiective.

INSTRUMENTE EFICIENTE DE EVALUARE A DISCUȚIILOR

În aprecierea discuției sîntem influențați de mai mulți factori, doi dintre ei fiind greu de delimitat: starea emoțională și expectanțele evaluatorului. Pentru a micșora ponderea subiectivității, au fost propuse mai multe instrumente de evaluare, a căror cunoaștere va permite să-l alegeți pe cel mai adecvat.

Rubricile constituie un instrument eficient de evaluare a rezultatelor școlare și oferă feedback-ul necesar, arătînd succesele dar și aspectele ce urmează a fi perfecționate.

O rubrică este formată din 3 elemente:

- domeniile evaluate;
- nivelurile performanțelor școlare (redate prin note sau aprecieri);
- descrierea fiecărui nivel.

Alcătuirea rubricilor începe cu fixarea criteriilor de apreciere. Barbara Miller consideră că sînt suficiente 2-4 criterii (3, p. 41-42), deoarece aplicarea mai multor conduce

la „difuzia” atenției, la diminuarea calității sarcinii realizate.

La stabilirea criteriilor de evaluare trebuie să vă convingeți de importanța și utilitatea lor, răspunzînd la întrebările:

- poate elevul să realizeze sarcina (respectînd criteriile), dar să nu atingă obiectivul preconizat?
- poate elevul să atingă obiectivul fără a respecta criteriile?

În cazul în care răspundeți afirmativ, este nevoie să modificați criteriile de apreciere.

Următorul pas constă în determinarea nivelurilor de performanță. Este dificil să ne pronunțăm asupra acestui subiect: ideal ar fi ca rubrica să cuprindă mai multe niveluri pentru ca elevul să le poată folosi în perfecționarea sa continuă. Pe de altă parte, optînd pentru un număr concret de niveluri, facilităm îndeplinirea sarcinilor. Din experiența profesorilor am dedus că sînt suficiente 4-5 niveluri, cel inferior indicînd „lipsa efortului”, iar cel superior – „realizarea optimă”.

Apoi completați careurile rezervate descrierii rezultatelor, folosind termeni și caracteristici ușor de observat. Textul trebuie elaborat în termeni pozitivi, adică să cuprindă ceea ce se așteaptă de la elevi. De exemplu, este mai potrivită expresia „elevul se bazează doar pe o singură sursă” decît „elevul n-a folosit mai multe surse”.

Descifrînd nivelurile de performanță, străduiți-vă să recurgeți la cît mai puține adjective și adverbe. De exemplu, este mai indicată formula „elevul operează cu multe fapte în susținerea propriei poziții” decît „elevul cunoaște bine materialul factologic”. Aprecierea „ideile nu au legătură logică și ascultătorul înțelege cu greu în ce măsură faptele prezentate susțin poziția vorbitorului” conține mai multă informație utilă decît „discursul nu este structurat logic”.

Propun un model de evaluare, avînd 3 criterii și 5 niveluri de performanță, utilizat pentru a aprecia cunoștințele și abilitățile elevilor în cadrul dezbaterilor despre rolul revoluțiilor în dezvoltarea societății. Tema a fost discutată de elevii cl. X a școlii de cultură generală. Aceștia trebuiau:

- să cunoască faptele istorice ce țin de revoluțiile din Anglia, Franța, SUA;
- să demonstreze capacitatea de a urmări relația cauză-efect;
- să manifeste o atitudine formată în baza unui anumit sistem de valori;
- să-și susțină propria poziție și să răspundă la argumentele oponentului;
- să prezinte auditoriului punctul lor de vedere.

| Criterii | Nivelurile de performanță | | | | |
|--------------------------|--|---|--|---|---|
| | Nesatisfăcător | Satisfăcător | Bine | Foarte bine | Excelent |
| <i>Cunoașterea temei</i> | Numește doar 2 evenimente istorice, nu | Describe faptele istorice din 2 țări. Folosește | Demonstrînd poziția proprie, folosește fapte | Operează cu fapte din istoria Angliei, Franței și SUA | Face referire la 3 sau mai multe surse, elucidînd |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|---|--|
| | cunoaște bine cronologia evenimentelor în toate cele 3 țări. Nu folosește termeni științifici. | corect noțiunile de bază. Datează greșit unele evenimente. | din istoria Angliei, Franței, SUA inserate în manual. Utilizează corect termenii științifici. | culese din cel puțin 2 surse. | pe deplin evenimentele istorice. |
| <i>Gîndirea critică</i> | Punctul de vedere nu este clar formulat. Nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie. | Prezintă argumente în favoarea poziției sale, dar nu întotdeauna se întvede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate. | Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale. Formulează întrebări pentru a concretiza unele informații. | Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspectivă valorică. Compară argumentele proprii cu cele ale oponenților și trage concluzii asupra relevanței argumentelor. Pune întrebări și folosește răspunsurile oponenților pentru a-și susține propriul punct de vedere. | Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Folosește cel puțin 3 argumente, expunînd punctele forte și punctele slabe. Răspunde prompt la întrebări. Face conexiune între tema dezbătută și realitate. Formulează întrebări-capcane și folosește răspunsurile oponenților în susținerea propriei poziții. |
| <i>Prezentarea</i> | În timpul prezentării se bazează mai mult de 50% pe notițele sale. Folosește doar 60% din timpul alocat. În loc să analizeze critic ideile oponenților, relevă neajunsurile persoanei. | 35% din prezentare este citită din notițe. Folosește clișee. Critică nefondat ideile oponenților. Depășește timpul regulamentar cu mai mult de 10%. | Prezentarea este structurată astfel: introducere, discursul de bază, încheiere. Recurge la notițe doar pentru a face referință la fapte concrete. Păstrează un contact permanent cu auditoriul. Depășește cu mai puțin de 10% timpul regulamentar. | Respectă structura prezentării. Folosește limbajul nonverbal pentru a accentua momentele importante ale discursului. Este corect în relațiile cu oponenții. Depășește cu 5% timpul regulamentar. | Utilizează elemente originale pentru a atrage atenția oponenților. Respectă structura prezentării și timpul alocat. Este corect cu oponenții. |

Fișa discuției

Fișa discuției (în dezbaterile formale se folosește termenul engl. *flow sheet*) reprezintă o foaie împărțită în mai multe colonițe (fiecărui jucător îi revine cîte una). În careuri se înscriu observațiile arbitrului ce țin de ideile lansate de participanți. Flowsheet-ul se completează pe parcursul discuțiilor, iar la sfîrșit evaluatorul examinează însemnările pentru a evita o apreciere aleatorie. Flowsheet-ul este deci un „document” în baza căruia se ia o decizie de notare argumentată și exclude, pe cît posibil, subiectivismul evaluării.

În variantă ideală, structura flowsheet-ului arată în felul următor:

| Speakerul 1 | Speakerul 2 | Speakerul 3 | Speakerul 4 | Speakerul 5 | Speakerul 6 |
|----------------------------|--------------------------|--|--|--|--|
| Argumentul afirmatorului 1 | Obiecția negatorului 1 | Răspunsul la obiecția negatorului. Revenirea la argumentul afirmatorului 1 | Continuarea obiecției ținând cont de ceea ce a spus afirmatorul 1 | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor |
| Argumentul afirmatorului 2 | Obiecțiile negatorului 2 | Răspunsul la obiecția negatorului. Revenirea la argumentul afirmatorului 2 | Continuarea obiecției ținând cont de ceea ce a spus afirmatorul 2 | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor |
| Argumentul afirmatorului 3 | Obiecțiile negatorului 3 | Răspunsul la obiecția negatorului. Revenirea la argumentul afirmatorului 3 | Continuarea obiecției ținând cont de ceea ce a spus afirmatorul 3 | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor |
| | Argumentul negatorului 1 | Obiecția afirmatorului 1 | Răspunsul la obiecția afirmatorului 2. Revenirea la argumentul negatorului 1 | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor |
| | Argumentul negatorului 2 | Obiecția afirmatorului 2 | Răspunsul la obiecțiile afirmatorului 2. Revenirea la argumentul negatorului 2 | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor | Concluzia în baza analizei argumentelor și a obiecțiilor |

Pentru o apreciere adecvată, arbitrul trebuie să analizeze prestația fiecărui vorbitor. În realitate însă, nu toți participanții pot răspunde sau continua ideea expusă anterior și atunci multe careuri rămân necompletate. În acest caz, decizia de a desemna cea mai bună echipă se ia ținând cont de confruntarea speaker-ilor, după ce fiecare dintre ei s-a pronunțat ori în calitate de afirmator, ori în calitate de negator (rolurile se schimbă pe parcurs).

Flowsheet-ul îi permite evaluatorului să observe nu doar confruntarea directă a argumentelor, dar și profunzimea abordării problemei. În dezbaterile formale se interzice a prezenta noi argumente în cadrul aceleiași runde: le poți dezvolta doar pe cele enunțate de primii vorbitori, aducând noi fapte, analogii, opinii ale experților, comparând argumentele *pro* și *contra*. Notițele pe marginea dezbaterilor ne oferă posibilitatea de a aprecia în ce măsură fiecare discurs este o continuare a celorlalte, de a depista dacă au avut loc devieri de la temă sau dacă nu se repetă ideile expuse anterior.

Fișa de observație asupra comportamentului participantului la discuție

| Comportamentul elevului | Puncte | Observații |
|---|--------|------------|
| Formulează corect poziția sa | +2 | |
| Exprimă esența problemei | +1 | |
| Argumentează poziția în baza unor fapte și exemple concrete | +2 | |
| Formulează întrebări de precizare | +1 | |
| Propune analogii | +2 | |
| Descoperă contradicțiile | +2 | |
| Observă devierile de la tema anunțată | +2 | |
| Stimulează colegii să participe la discuție | +1 | |
| Ascultă atent | +1 | |
| Nu participă la discuție | -2 | |
| Îl întrerupe pe vorbitor | -2 | |
| Se abate de la tema discuției | -1 | |
| Monopolizează discuția | -3 | |
| Critică persoana, nu ideea | -3 | |
| Total | | |

Fiecărui criteriu i se atribuie un anumit punctaj, care poate varia în funcție de prioritățile și obiectivele propuse. Sumat, ne ajută să luăm o decizie de notare.

Fișa de observație poate fi transformată în fișă de autoapreciere. În acest caz, ea este completată de fiecare participant, iar mai apoi – analizată cu colegii. Implicarea elevilor în procesul de evaluare va contribui la înțelegerea greșelilor comise și îmbunătățirea performanțelor.

O tehnică pertinentă în acest sens este *Acvariul*. Inițial, anunțăm tema discuției, repartizăm obligațiunile participanților și observatorilor, fixăm criteriile de evaluare.

Obiective:

- formarea abilităților de evaluare a discuției;
- cultivarea abilităților necesare unei dezbateri formale (respectând anumite reguli);
- formarea abilităților de evaluare a discuției.

Numărul de elevi:

Se constituie grupuri a câte 8-30 elevi.

Timpul alocat:

Discuția propriu-zisă – 30 min.

Analiza discuției, notarea – 15-20 min.

Resurse:

Bănci (aranjate în 2 cercuri).

Fișe de evaluare (se alege forma cea mai potrivită scopului evaluării).

Algoritm:

- A. Grupul de elevi se împarte în două: participanții la discuție și observatorii (este bine ca numărul acestora să fie egal).
- B. Participanții sînt amplasați în cercul interior, iar observatorii – în cel exterior, astfel încît să poată urmări comportamentul celui evaluat.
- C. Grupul dezbate problema respectînd timpul alocat (observatorii nu se implică în discuții).
- D. La sfîrșit, observatorii își expun părerea, fac comentarii referitor la discuție.

Variațiuni:

1. La finele primei runde, elevii fac schimb de roluri: cei evaluați devin evaluatori. Apoi, în comun, analizează și apreciază discuția.
2. Participanții la discuție apreciază comentariile observatorilor, folosind instrumentele de evaluare descrise anterior.

Traducere: Dan BOGDEA

Întrebarea – o cale importantă pentru formarea gândirii individuale

Textele metodologice excelează în rigoarea de a stabili calitatea, tipologia și clasificarea întrebărilor care, în final, trebuie să se conjuge cu cele patru tipuri fundamentale de înțelegere: globală, interpretativă, personală, critică. Întrebările urmează să stimuleze toate procesele psihice ale celui implicat în învățare: cognitive, afective și volitiv-motivaționale.

Numeroasele cercetări din domeniul științelor educației configurează câteva caracteristici ale întrebării. Aceasta este:

- o punte de la gîndirea de nivel inferior la cea de nivel superior;
- un mijloc de declanșare a diferitelor procese psihice, dar și de dezvoltare a gîndirii critice;
- o modalitate de dezvoltare a mai multor perspective asupra lucrurilor.

Voi prezenta în continuare câteva modele centrate pe formularea de întrebări de către elevi.

După învățarea temei noi, le-am propus elevilor să pună întrebări (colегului, profesorului), enunțîndu-le și explicîndu-le, în prealabil, condițiile principale de elaborare a acestora:

- să fie scurte;
- să fie clare;
- să fie concrete, logice;



Angela ȚONCU

Liceul "Alexandru Ioan Cuza", mun. Chișinău

Nevoia de modernizare reflectă o permanentă dilemă cu care se confruntă omul contemporan, aflat sub impactul exploziei informaționale a secolului XXI.

Întrebarea este un instrument esențial în procesul învățării, impunîndu-se ca o modalitate importantă de cunoaștere a lumii, căci a-ți pune întrebări înseamnă a dori să știi mai multe. Caracterul tensional al întrebării duce în mod logic la descoperire. Rolul ei în procesul cunoașterii, în relațiile interumane, a fost foarte bine sesizat și de elevi: „Întrebarea este inima cunoașterii” (Alina, cl.VI), “... o cheie pentru o cutie în care, dacă o deschizi, vezi felurite lucruri” (Eugen, cl.VIII).

Obiectivul principal al prezentului articol este de a arăta în ce măsură întrebările formulate de elevi la lecțiile de istorie pot contribui la dezvoltarea gîndirii și, prin urmare, la formarea personalității conștiente și active.

- să înceapă cu pronume interrogative;
- să includă un vocabular simplu, familiar elevilor
- să nu sugereze răspunsul;
- să nu cuprindă termeni necunoscuți de elevi.

De exemplu, în clasa a VI-a, după studierea temei “Moldova în timpul domniei lui Ștefan cel Mare”, am împărțit elevii în 3 grupuri, fiecare avînd ca sarcină să răspundă la întrebările colegilor legate de:

- Etapa a domniei lui Ștefan cel Mare (1457-1475);
- a II-a etapă a domniei (1475-1504);
- personalitatea lui Ștefan cel Mare.

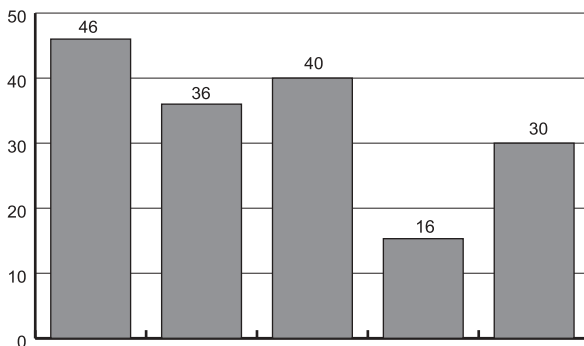
Iată cîteva întrebări prezentate de elevii din I grup:

- Cîți ani a domnit Ștefan cel Mare?
- Care era situația internațională în momentul venirii la putere a domnitorului?
- Cu ajutorul cui a urcat Ștefan cel Mare pe tronul Moldovei?
- Unde a fost “uns” Ștefan cel Mare?
- Numiți 3 cetăți reconstruite de domn. Cui a acordat Ștefan cel Mare privilegiile comerciale?
- Prin ce fapte a rămas în istorie Petru Aron?
- Ce tribut a plătit el Porții?
- Ce emblemă avea steagul Moldovei?
- Numiți 3 conducători de state cu care Ștefan cel Mare a avut relații bune etc.

Pentru a consolida materialul la etapa *Reflecție*, elevii au fost rugați să realizeze integrala propusă de colegi, astfel fiind puși iarăși în situația de a formula și a răspunde la întrebări. Desigur, această tehnică este binevenită în special în clasele gimnaziale, deoarece constituie o modalitate de formare a gîndirii independente.

Analizînd respectarea condițiilor de elaborare a întrebărilor de către elevi, am obținut următoarele date:

- 46% – Concizie
- 36% – Claritate
- 40% – Coerență
- 16% – Structurarea corectă a enunțurilor (utilizarea pronumelor interrogative etc.)
- 30% – Accesibilitatea limbajului.



Cocluzii.

La realizarea acestei sarcini elevii:

- au respectat cel mai bine criteriul „concizie” și cel mai rău – folosirea pronumelor interrogative;
- multe întrebări li s-au părut neclare, confuze; am depistat cuvinte al căror sens nu-l cunosc (“Nu înțelegem în ce constă întrebarea”, “este prea lungă” etc.).

Altă modalitate de lucru eficientă în acest sens este tehnica *Cubul*, care presupune formularea întrebărilor conform taxonomiei lui Bloom:

| Tip de întrebări | Cerințe | Exemple de întrebări pentru gimnaziu |
|------------------|--|--|
| literale | să recunoască, să numească, să identifice | Ce este un oraș-stat? Unde este situată Mesopotamia? |
| interpretative | să explice, să ilustreze, să determine, să desprindă | Din ce cauză au izbucnit războaiele sclavilor? |
| aplicative | să aplice, să aleagă, să creeze | Unde se află cele 7 minuni ale lumii (folosind harta mută)? |
| de analiză | să distingă, să clasifice, să deducă | Ce efecte au avut descoperirile geografice? Care sînt asemănările între orașe, state și imperii? |
| de sinteză | să propună, să specifice | Ce efecte a avut revoluția industrială din punct de vedere: economic, politic, social? |
| de evaluare | să argumenteze, să decidă | Cum apreciezi atitudinea lui Pericle față de meteci și sclavi? |

În clasele de liceu sarcinile sînt constituite mai mult sub forma unor propoziții enunțiative, dar care necesită un răspuns. De exemplu: în clasa a X-a, *Isotria Românilor*, tema „Țările Române în timpul lui Mihai Viteazul”, propun următoarele sarcini:

| | |
|----|---|
| 1. | Numește dregătoriile deținute de Mihai Viteazul înainte de domnie. |
| 2. | Ilustrează modul de pregătire și desfășurare a răscoalei antiotomane din 13 noiembrie 1594. |
| 3. | Folosind documentul, întocmește planul bătăliei de la Călugăreni. |
| 4. | Compară comportamentul lui Mihai Viteazul și cel al lui Sinan Pașa în timpul bătăliei de la Călugăreni. |
| 5. | Elaborează un tabel „Relațiile lui Mihai Viteazul cu Marile Puteri”, accentuînd raporturile dintre Poartă și Țara Românească. |
| 6. | Explică semnificația cuvintelor „Pînă nu-mi vor arunca pămînt peste ochi, nu voi înceta să lupt cu turcii.” |

Prezint concluziile la care am ajuns utilizînd tehnica dată:

- adesea întrebările sînt formulate fără a se lua în considerație criteriile stabilite;
- multe întrebări de sinteză și evaluare preced cele literale, nerespectîndu-se astfel principiul însușirii cunoștințelor de la simplu la compus.

Le-am solicitat elevilor (clasele VI, IX, XII), la sfîrșitul lecției, să-mi pună întrebări pe orice subiect. În rezultat, am realizat următoarea clasificare:

- întrebări cu referire la documentul istoric;
- întrebări despre literatura la subiect;
- întrebări personale (*Dacă ați fi în locul lui N, cum ați proceda?*);
- întrebări filozofice;
- întrebări despre experimentul în sine;
- întrebări „tehnice” (*despre examenul BAC*).

Pentru ca elevul să poată găsi răspunsurile pe care le caută trebuie învățat să pună și să-și pună întrebări. Este mai important să-l învățăm să întrebe și să se întrebe, decît să-l învățăm să răspundă (mai grav – și ce să răspundă!). A construi întrebări și a le da o expresie lingvistică adecvată este o adevărată artă, a învăța pe cineva să construiască întrebări prin care “să întrebe” este o adevărată minune.

Următoarele sugestii ar reprezenta un decalog indispensabil măiestriei profesorului de a provoca și a desfășura o activitate fructuoasă în baza formulării de întrebări:

- să fixeze obiectivele în raport cu conținutul temei;

- să știe să organizeze gradual seturile de întrebări;
- să deplaseze accentul de pe întrebările ce presupun informații exacte spre cele care cultivă o atitudine critică față de subiectul abordat;
- să știe să îmbine toate tipurile de întrebări cu cele patru tipuri de înțelegere;
- să încurajeze și întrebările „timide”;
- să cultive prin întrebări capacitatea elevilor de a întreba;
- să stimuleze formarea unui sistem personal de convingeri care să favorizeze judecăți de valoare;
- să aibă în vedere mesajul emoțional al temei;
- să accepte ideea că o probă a eficienței demersului interogativ constă în faptul că nu există un unic răspuns.

“Profesorul întreabă” este sintagma care definește actul instructiv-educativ în esența sa. În jurul întrebării didactice se poate edifica o întreagă filozofie. Poate că noi toți căutăm și tînjim o viață după întrebarea salvatoare, întrebarea vitală, fundamentală, revelatoare – cea care poate face lumină, poate vindeca, poate da sens lumii și propriei noastre ființe. Unii trăiesc privilegiul de a o descoperi, alții nu.

Ca profesor însă, ca unul menit să formeze individualități și conștiințe, să transforme informații și să genereze cunoaștere, te zbați mai mult ca oricine să afli întrebarea „cea mai bună”, “cea mai corectă”, care “zidește” și poate face “minuni”. Și ești obligat să o găsești.

Dezvoltarea gîndirii critice prin lucrul asupra documentului scris



Zinaida BĂDĂRĂU

Școala Medie nr. 1, or. Călărași

Studiul istoriei a fost în toate timpurile ocupația de predilecție a oamenilor gînditori.

M. Kogălniceanu

Cerințele complexe ale individului, în calitatea sa de cetățean, îl determină pe profesor să valorifice potențialul formativ al studierii istoriei în școală, dezvăluind avantajele promovării liberei inițiative și a competenței. Astăzi, acest fapt are în vedere antrenarea gîndirii, fundamentarea autonomiei intelectuale și morale a elevului. Respectarea adevărului, dezvoltarea spiritului

critic, angajarea socială, participarea activă și conștientă la perpetuarea și ocrotirea valorilor democrației sînt obiectivele majore ale educației istorice.

Istoria, ca știință concretă, poate fi studiată numai pe baza faptelor istorice, care ajung la cunoștința noastră datorită izvoarelor scrise și nescrise. În acest sens, deosebit de importante sînt documentele istorice. Crestomațiile, alături de manualul școlar, constituie instrumentele de bază. În același timp, drept documente istorice ne pot servi diferite reportaje, memorii, articole din presa vremii etc. Documentul istoric are o pondere mare în predarea-învățarea disciplinei, deoarece:

- îngăduie elevului să se apropie de atmosfera, mentalitatea veacurilor trecute, să-și formeze o imagine veridică asupra evoluției societății;
- oferă diverse opinii în tratarea aceluiași fenomen istoric;
- presupune un grad mai înalt de obiectivitate în înțelegerea proceselor istorice;

- permite elevului să raționeze asupra evenimentelor și importanței lor în mod independent, detașat de părerea profesorului și influența acestuia asupra formării ideilor, concluziilor sale;
- permite organizarea individuală, în perechi sau în grup a activităților.

Lucrul cu documentele istorice scrise presupune și depășirea anumitor inconveniențe:

- dificultatea de a găsi sursele adecvate unor teme și probleme abordate;
- limbajul inaccesibil al unor texte;
- imposibilitatea de a studia integral documentele voluminoase, ceea ce nu asigură înțelegerea deplină a faptelor, legătura logică a lucrurilor și presupune focusarea atenției asupra unor aspecte, scăpându-le din vedere pe celelalte;
- adevărurile sau opiniile subiective din documentele analizate implică perceperea greșită sau eronată a unor fenomene și evenimente istorice.

Anume din acest punct de vedere lucrul cu documentele scrise îi oferă profesorului un câmp larg de activitate, unde poate folosi multiple metode și tehnici de dezvoltare a unui șir de competențe și abilități. Profesorul de istorie are datoria să utilizeze toate tipurile de texte, obișnuindu-i pe elevi să observe, să cerceteze, să confrunte, să compare datele consemnate în ele. Numai astfel se poate ajunge la cunoașterea cât mai completă și mai apropiată de adevăr a trecutului omenirii, în general, al patriei noastre, în special.

Studierea aprofundată a textului original impune cercetarea liberă sau dirijată de profesor, contribuind la formarea capacității de a pune întrebări și de a răspunde la ele, precum și la dezvoltarea gândirii critice prin:

- participarea activă a elevilor la procesul de instruire punând în aplicare cele mai complexe operații de gândire – analiza, comparația, sinteza, descoperind de sine stătător esența evenimentelor;
- crearea situațiilor de învățare în care elevul să opereze cu cunoștințe obținute la istorie sau la alte obiecte de studiu;
- autoevaluarea elevului.

Interogarea multiprocesuală este una din tehnicile de dezvoltare a gândirii critice care poate fi folosită cu succes la examinarea documentului scris, urmînd pașii taxonomiei lui Bloom. Aceasta este privită ca o eșalonare firească a întrebărilor de diverse tipuri. Întrebările literale au menirea de a stabili dacă textul a fost citit atent și conținutul lui a fost înțeles, iar celelalte cer de la elev concentrarea atenției și operarea cu anumite raționamente, adică reclamă un proces cognitiv activ și interactiv, care are loc simultan la mai multe niveluri.

După Jean Piaget, “a gândi înseamnă, în primul rînd, a experimenta mental, pentru a se putea trece de la problemă la ipoteză, de la aceasta la verificarea ei” (J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, 1965). Realizarea efectivă a

respectivei funcții presupune stimularea spiritului de observație, evaluabil în termenii unei aptitudini pedagogice generale la niveluri de competență cognitivă superioară care angajează operaționalitatea și flexibilitatea gândirii.

Un model de lucru cu textul prin aplicarea interogării multiprocesuale îl constituie următorul exemplu: clasa a VII-a, *Istoria Românilor*, tema “Moldova și Țara Românească la răscrucea secolelor XVII-XVIII”, documentul *Tratatul ruso-moldovenesc din 13 aprilie 1711*, încheiat la Luțk între D. Cantemir și Petru I.

Se dă textul

Tratatul de alianță între D. Cantemir și Petru I
(secvențe)

“Și pentru că a văzut apropierea oștirilor noastre, preastrălucitul domn și principe al Țării Moldovei, D. Cantemir... a chibzuit că este spre bine... să trudească alături de noi și pentru a elibera slăvitul popor moldovenesc, aflător sub cîrmuirea lui, care pătîmește împreună și cu alte popoare creștine sub jugul barbarilor, necrușînd de asemenea viața și starea sa; ne-a dat de știre prin scrisorile sale gîndul să... De aceea noi... ne învoim cu articolele propuse de dînsul, în chipul arătat mai jos, și anume:

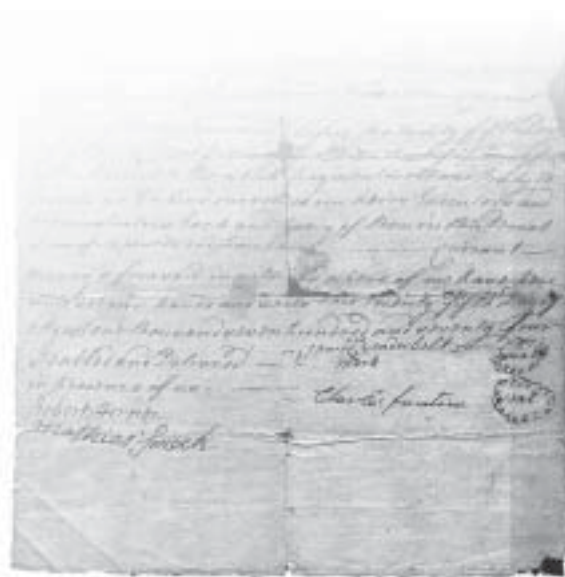
3

... Noi nu vom avea dreptul să punem domn în Moldova nici din Țara Muntenească, nici din altă familie străină, ci pentru această dovadă de credință față de noi a preastrălucitului domn D. Cantemir îi vom păstra pe el și pe urmașii lui din izvodul pe linie bărbătească – în acea cîrmuire și domnie a Țării Moldovei, fără schimbare, cu titlul de domn.

După vechiul obicei moldovenesc, toată puterea cîrmuirii va fi în mîna domnului Moldovei.

8

Domnul, după vechiul obicei, să aibă dreptul să stăpînească întotdeauna toate orașele moldovenești, ca



avere proprie, și să nu aibă nici o scădere și piedică în încasarea tuturor veniturilor acelu principat.

9

Boierii și toți supușii domniei Moldovei să fie datori a se supune poruncii domnului fără nici o împotrivire și acuze.

10

Toată legea și judecata să fie a domnului și fără hrisovul domnului nimic nu va fi întărit sau desfăcut de către mânia noastră, țarul."

(Relațiile istorice dintre popoarele URSS și România în veacul XV-începutul celui de-al XVIII-lea. Documente și materiale. Moscova, "Nauka", 1970)

Pentru a demonstra valoarea documentului și înțelegerea lui profundă, vom iniția o dezbatere. De exemplu: Cunoscînd faptul că încă din secolul XVII Rusia manifesta interes pentru Moldova lui Vasile Lupu putea oare noua apropiere între cele două state schimba regimul de dominație otomană cu un regim rus de aspirare? Unde am putea găsi răspuns la întrebarea dată?

Acest moment implică anticiparea, adică elevii sînt deja orientați spre ceea ce se poate întîmpla. Fenomenul anticipării este un factor care sporește interesul și îl obligă pe cititor să examineze ceea ce știe și ceea ce nu știe, ridicînd nivelul de asimilare a cunoștințelor; îl ajută să-și stabilească un scop pentru lectură și gîndire. Este important să observăm dacă anticipările sînt corecte, dar și faptul că elevul se implică în activitate, începînd astfel procesul de căutare a răspunsurilor, de validare sau invalidare a ipotezelor formulate.

Al doilea element în organizarea acestei activități ar fi elaborarea unui plan/ghid care să dirijeze gîndirea elevilor.

Algoritmul de lucru cu textul:

1. Elevii sînt împărțiți în perechi.
2. Se acordă timp pentru lectura textului.
3. În procesul lecturii elevii vor atrage atenția asupra următoarelor momente:
 - părțile contractante;
 - garanțiile oferite de părți una alteia;
 - împuternicirile domnitorului moldovean (de ordin politic, social, economic, judiciar).
4. Elevii formulează întrebări pe care le vor adresa colegilor, utilizînd verbele:
 - a defini, a identifica;
 - a explica, a diferenția, a demonstra;
 - a generaliza, a explica;
 - a deduce, a analiza, a compara;
 - a constitui, a modifica, a produce;
 - a judeca, a decide, a argumenta.
5. În perechi, elevii își exprimă atitudinea față de acest document.

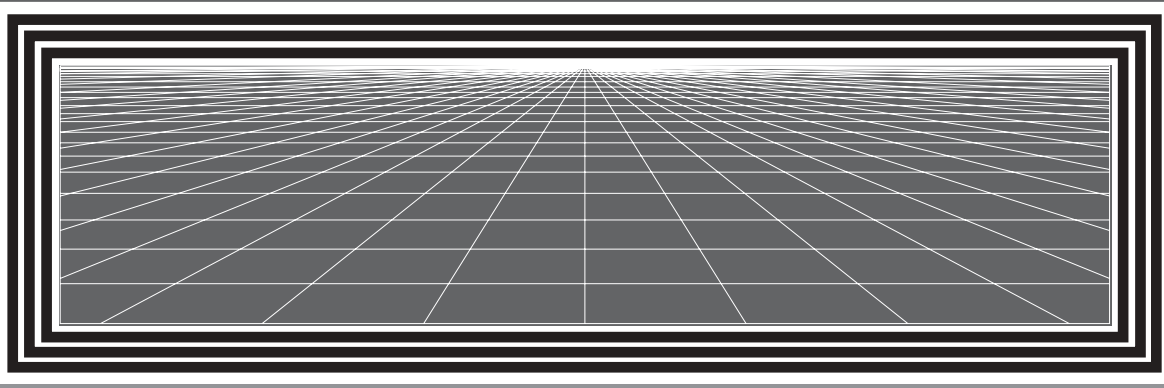
Cea mai importantă etapă în aplicarea acestei tehnici este interogarea efectuată de profesor de comun cu elevii. Se propun următoarele exemple de întrebări:

1. Literale:
 - a) Numiți semnatarul documentului.
 - b) Cînd a fost semnat tratatul?
 - c) Expuneți ideile principale ale documentului.
2. De traducere:
 - a) Imaginați-vă situația descrisă și redați poziția domnitorului în conformitate cu acest tratat.
 - b) Explicați semnificația enunțului: "A chibzuit că este spre bine să trudească alături de noi".
3. De interpretare:
 - a) De ce tratatul a fost semnat în mod secret?
 - b) Care este motivul apropierii dintre domnitorul Moldovei și țarul rus?
4. Aplicative:
 - a) Stabiliți coordonatele politicii externe a Moldovei conform tratatului.
 - b) Cum puteți demonstra că prin prezentul tratat Moldova își păstrează independența ca stat?
5. De analiză:
 - a) Este binevenită pentru Moldova această înțelegere?
 - b) Analizați motivele acțiunilor lui D. Cantemir.
6. De sinteză:
 - a) Cum va schimba acest tratat situația Moldovei în raport cu Poarta?
 - b) Tratatul corespunde întru totul intereselor Moldovei?
 - c) Propuneți alte soluții de luptă cu "barbarii".
7. Evaluative:
 - a) Ce aprobați și ce dezaprobați în înțelegerea dintre părți?
 - b) Apreciați comportamentul domnitorului moldovean în situația în care s-a pomenit Moldova la începutul sec. XVIII.

La aplicarea interogării multiprocesuale este important ca toți elevii să participe la discuție prin folosirea diferitelor tipuri de întrebări. Tehnica dată dezvoltă atitudinea critică față de muncă. Elevul trebuie să învețe să depună eforturi susținute, să lupte împotriva propriei inerții, să se autodepășească. După Kerschensteiner, "activitatea elevului trebuie orientată după valori obiective, dintre care una este idealul perfecțiunii, obișnuindu-se astfel să asimileze cît mai desăvîrșit valorile cu care este pus în contact. Atunci căutarea unui lucru echivalează cu căutarea adevărului, ceea ce constituie o valoare morală."

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, București, 1965.
2. Mînder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
3. Tănase, Gh., *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Iași, 1996.
4. Jelesko, P., *Psihologia activității de gîndire*, Chișinău, 1980.



DICȚIONAR

Educația prin și pentru valori



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Educația pentru valori poate fi identificată la nivelul interacțiunii dintre *finalitățile* și *conținuturile* activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane. *Finalitățile* constituie orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem și de proces ca expresie a dimensiunii *subiective* a activităților umane, fiind proiectate în sens *formativ* pe termen lung, mediu și scurt. *Conținuturile*, dezvoltate conform finalităților, concentrează valorile generale care reflectă necesitățile pedagogice, bio-psiho-socio-culturale, proprii oricărei personalități umane: *Binele – Adevărul – Utilitatea – Frumosul – Sănătatea*. Educația este realizată în orice context **prin** aceste *valori* de maximă generalitate, fiind proiectată special **pentru** atingerea acestor *valori* prin intermediul *finalităților* care asigură dimensiunea teleologică și axiologică a educației.

Valorile în educație definesc dimensiunea fundamentală a finalităților sistemului și procesului de învățământ care asigură substanța axiologică a conținuturilor generale ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane. Angajează unitatea dintre *valorile pedagogice* care exprimă necesitățile *bio-psiho-socio-culturale* ale personalității și *conținuturile generale* ale educației care intervin, în mod obiectiv, în orice activitate cu finalitate formativă. Constituie criteriul prioritar de definire a conținuturilor generale reflectate și particularizate în orice context școlar și extrașcolar la nivel de: *educație morală* (vezi valoarea *Binelui*); *educație*

intelectuală (vezi valoarea *Adevărului*), *educație aplicativă* (vezi valoarea *Utilității*), *educație estetică* (vezi valoarea *Frumosului*), educația psihofizică (vezi valorile *Sănătății* psihice și fizice).

Dimensiunea istorică a valorilor educației “este inseparabilă de experiența *Sacralului*”, integrată în procesul complex de formare morală a omului. *Credința*, ca valoare a educației, reprezintă o formă particulară de manifestare a *Binelui* moral, cu conținuturi multiple, în evoluție continuă, condiționate istoric și social. Va fi completată de alte *valori* – *adevărul* intelectual/științific și *frumosul* estetic – considerate superioare față de “abordările utilitariste și hedoniste ale educației” (vezi Olivier Rebol, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992).

Perspectiva filozofică permite evidențierea unor repere de evoluție istorică a *valorilor*. Avem în vedere: 1) tipologia și funcțiile valorilor: a) teoretice (funcție de semnificare); b) etice (funcție de apreciere a unei acțiuni) c) estetice (funcție de creație) – vezi Kant și neokantienii; 2) natura valorilor: a) valoarea ca obiect ideal (vezi Scheller); b) valoarea “valabilă în sine”, dar condiționată de subiect și de situații concret-istorice (vezi Hartman) – vezi Ioan N. Roșca, *Introducere în axiologie. O abordare istorică și sistematică*, Editura “România de Mîine”, București, 2002.

În consecință, “valorile superioare” ale educației – *binele, adevărul, frumosul* – vor fi completate de cele care vizează *utilitatea* adevărului și *sănătatea* psihică și fizică a omului. *Societatea modernă* a marcat afirmarea tehnologiilor și a sportului și dezvoltarea lor în sens larg, cultural, cu consecințe pedagogice directe și indirecte. *Ierarhia valorilor* este radicalizată în *societatea postmodernă*. Aceasta reduce distanța dintre *valorile raportate la viața reală* (*binele* moral, *adevărul* științific, *eficiența* tehnologiei sau *utilitatea* științei aplicate) și valorile raportate la viața imaginată (valorile religiei, artei, jocului). Structurarea lor urmează logica

marilor domenii ale cunoașterii umane: morale, estetice, științifice, tehnologice, religioase, economice, politice, juridice, comunitare. Dezvoltate în sensul unor noi tendințe sau mișcări culturale: *globalismul, localismul, feminismul, interculturalitatea, pluriculturalitatea*. Cu efecte pedagogice resimțite la nivelul *curriculumului* școlar regândit în termeni de centralizare-descentralizare, interdisciplinaritate-pluridisciplinaritate, dar și de transdisciplinaritate. Cu accente formative orientate spre o nouă calitate a gândirii critice, sensibilității active, deciziei și comunicării eficiente etc. (vezi Johan Stephenson; Lorraine Ling; Eva Burman; Maxine Cooper (edit. By), *Values in Education*, Routledge, London and New York, 1998. *Dimensiunea axiomatică a valorilor în educație* este prezentă la nivelul Fundamentelor Pedagogiei. Fiind susținută în plan filozofic, sociologic și psihologic prin cercetările întreprinse de științele educației dezvoltate pe o astfel de bază interdisciplinară (vezi Sorin Cristea, *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2003, p. 22).

Filozofia educației analizează axiomatica valorilor care asigură interdependența dintre dimensiunea obiectivă a educației (funcțiile generale ale educației) și dimensiunea subiectivă a educației (finalitățile educației).

Sociologia educației analizează axiomatica valorilor care asigură interdependența dintre calitatea conținuturilor educației (determinate de finalitățile educației) și calitatea dezvoltării sociale.

Psihologia educației analizează axiomatica valorilor care asigură interdependența dintre calitatea instruirii (determinată de obiectivele psihologice ale educației) și calitatea dezvoltării personalității umane (exprimată prin

efectele învățării acumulate pe termen mediu și lung).

În orice activitate, valorile concentrate la nivelul corelației dintre *finalități* și *conținuturi* generale constituie “un criteriu ultim de apreciere a educației”. Iar “ierarhizarea valorilor furnizează practicilor pedagogice criterii consistente de justificare” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1998, p. 1080). De aceea “ideea de valoare este în centrul oricărei reflecții asupra educației. Constituind nucleul conceptului de educație fixat la nivelul finalităților și al conținuturilor generale ale educației. Dar și deschiderea spre o practică pedagogică și socială în continuă expansiune. Caracterizată prin tensiunea existentă între dimensiunea *normativă* a finalităților macrostructurale și “acceptia relativă” a conținuturilor particularizate prin diferite discipline de învățămînt (determinate pedagogic în funcție de finalitățile microstructurale). “Tensiune care este în centrul problematicei contemporane a educației”, rezolvabilă prin implicarea paradigmei *curriculumului* în proiectarea planului de învățămînt, a programelor și *manualelor școlare* etc.

În această accepție, valorile educației constituie o componentă de bază a *curriculumului* înțeles ca proces și ca produs, ca tip superior de proiectare globală a educației, adaptabilă la un context social deschis (spre o multitudine de activități de tip formal și nonformal, dar și de influențe de tip informal.

Proiectarea finalităților în perspectiva valorilor educației reprezintă o miză proprie paradigmei *curriculumului* care se bazează pe delimitarea valorilor pedagogice de “ideologiile care vehiculează o imagine a societății avînd doar rolul de a legitima anumite practici” (Gerard Fourez, *Eduquer. Ecoles, Ethiques, Sociétés*, p.161). Valorile depășesc ideologiile în cadrul



finalităților care definesc orientările educației la nivelul unității dintre resursele psihologice interne și cerințele sociale externe.

Construcțiile instituționale, dar și proiectele pedagogice individuale și colective, vor respecta *logica celor două categorii de resurse/cerințe*. Este originea unei valori postmoderne, *pluralismul* – “o invenție socio-culturală care nu înseamnă a accepta orice”. Este o valoare deschisă care stimulează apariția de “școli pluraliste”, dezvoltate între modele și poluri *elitiste* sau *egalitare*, care pun accent pe *selecție* sau pe *integrare*, pe *exelență* sau pe *justiție* socială etc.

Valorile educației promovate în școli ridică probleme de ordin metodologic și epistemologic. În plan *metodologic*, “prezența valorilor în școală este relevantă cu ocazia opțiunilor care traduc o judecată a actorilor (profesori, elevi) sau a structurilor instituționale asupra a ceea ce este preferabil sau dezirabil” pentru îndeplinirea obiectivelor propuse. În plan *epistemologic*, beneficiind de progresele științelor educației, în școala important este de “a ajunge la conceptualizarea esenței valorii” (Jean Houssaye, *Les valeurs a l'école*, PUF, Paris, 1992).

Tendința de diversificare a valorilor rezultă din conștientizarea importanței tuturor necesităților pedagogice, nu numai a celor dependente de “homo faber” (utilitarismul – educația aplicată) și de “homo cogitans” (adevărul – educația intelectuală; frumosul – educația estetică). La fel de importante devin și valorile și conținuturile care vizează educația fizică, educația sentimentelor, educația civică, educația pentru cercetare, educația religioasă, educația comunitară. În paralel, trebuie compensată tendința de relativizare a valorilor prin integrarea acestora în teme axiologice dominante pentru proiectarea educației: 1) progresul – “care irigă toate conceptele pedagogiei”; 2) cultura – care fixează statutul normativ al școlii (factor de cultură și civilizație); 3) finalitățile – care definesc direcțiile de dezvoltare macro și microstructurală a educației, a practicilor școlare și extrașcolare; 4) comportamentele – care exprimă latura psihologică a obiectivelor (finalităților microstructurale), realizabile prin diferite performanțe; 5) instituțiile – care domină educația modernă și postmodernă (vezi sistemul de învățământ privit în sens larg – școala deschisă spre toți agenții sociali, spre familie și comunitate locală).

Summary

The current issue of the journal focuses on Education through and for Values. The Educational system functions based on some values and by promoting values. Education wishes to create, at all levels, personalities that aren't only benefiting from values but produce values as well.

It is a starting point for the importance we should when selecting values we want to educate in the young generation, as well as to the teacher training that would later on lead to the axiological development of the students.

Education is a pluridimensional value, that is why we have approached this issue through various perspectives:

- explaining the definition of Education through and for values; conceptual delimitations and structuring the values;
- values in the transition epoch; changing the values in the society;
- family values through the prism of folk arts and developing the axiological orientation in students;
- the relationship between the school-church-community;
- promoting values through mass-media; the ethical quality of the audio-visual programs.

We have also given some space to issues of a great interest to teachers, and here are the articles with a practical value: computer-assisted learning in mathematics classes, algorithmisation – as a method for problem solving during the chemistry classes, developing critical thinking through working on a written document, the importance of a question for developing independent thinking, discussion evaluation and discussion as an evaluation instrument etc.

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

Valori

Cele două valori supreme, una prezidând viața și unitatea națiunii, iar cealaltă viața și unitatea spirituală, sînt *Idealul național și Dumnezeu*. Cînd amîndouă domină simultan, una înfăptuind în maximă măsură *unitatea din noi*, iar cealaltă *unitatea dintre noi*... omul se găsește în fîgașul cel mai propice marilor izbînzi, tocmai pentru că realizează planul cel mai înalt al valorii umane.

E. Speranția

În sec. al XIX-lea problemele centrale erau formarea națiunii și dreptul constituțional; în prima parte a sec. al XX-lea au fost dezvoltarea economică și raporturile de clasă; astăzi este *mentalité*, acest cuvînt francez care are drept înțeles modul în care oamenii privesc cosmosul, pe ei înșiși și unii pe alții, precum și valorile în funcție de care își modelează comportamentul unul față de celălalt.

L. Stone

Singurele lucruri valabile și permanente sînt bunătatea, cuviința, omenia și smerenia de sine. Valoarea trebuie neapărat să biruiască.

T. Arghezi

Ideea valorii este foarte relativă, căci fiecare o măsoară după interesul său.

M. Eminescu

Putința de a trăi noi înșine cu sufletul altuia e singura adevărată valoare omenească.

V. Pârvan

Austeritatea, bunătatea, bărbăția, caritatea, cumpătarea, dreptatea, franchețea, iubirea, vitejia etc. sînt deopotrivă valori morale...Toate valorile morale sînt valori personale. Suportul valorilor morale este totdeauna o persoană. Persoana, nu fapta ei. Precizarea aceasta este cu atît mai necesară, cu cît limba curentă vorbește adeseori de fapte caritabile, juste, loiale, vitejești etc. Atunci însă cînd constat fapta caritabilă a unei persoane feroce sau fapta vitejească a unui laș, adică fapte cărora, pîrîndu-mi-se că le pot atribui anumite valori morale, nu le pot lega și de un centru personal, conștiința noastră este în drept să le interpreteze ca pe niște false valori, ca pe niște simple valori iluzorii. Un laș poate executa, de pildă, o faptă cu toate aparențele vitejeiei, prin constrîngerea împrejurărilor, nu însă prin spontaneitatea persoanei.

T. Vianu

Alimentarea neîncetată cu valori spirituale ridică treptat și sigur valoarea personalității. Contemplarea frumosului te

înfrumusețează, iubirea adevărului face din tine însuși un adevăr, practicarea binefacerii face din existența ta o binefacere pentru tine, pentru toți, pentru întregul rost al Lumii.

E. Speranția

A acționează astfel încît în fiecare clipă a acțiunii tale să atingi realizarea maximală a personalității tale.

Atinge actualitatea maximală a personalității tale, spre a o desfășura pentru crearea celor mai înalte valori culturale.

D. Gusti

Există o mulțime de oameni care sînt ca și sticlele: n-au valoare decît prin ceea ce se pune în ele.

Al. Dumas-fiul

Cînd legea a făcut pe toți oamenii egali, singura distincție care continuă să-i împartă în mai multe clase este aceea care rezultă din educația lor. Ea nu ține numai de diferența de cunoștințe, dar și de aceea de opinii, de gusturi, de sentimente, consecință inevitabilă a celei dintîi. Fiul bogătașului nu va mai face parte din aceeași clasă cu fiul săracului, dacă acesta nu se va apropia de cel dintîi prin instrucție; și clasa care va primi o instrucție mai îngrijită va avea, în chip necesar, moravuri mai dulci, o probitate mai delicată, o onestitate mai scrupuloasă; virtuțile sale vor fi mai curate, viciile sale mai puțin revoltătoare, corupția sa mai puțin dezgustătoare, mai puțin barbară, mai puțin incurabilă.

Condorcet

A te distinge în ochii profesorului și a-l iubi ca pe purtătorul valorilor culturale este o împrejurare care dezvoltă o întreagă viață sentimentală, în care se cristalizează înalta poezie platoniciană a atmosferei școlare.

T. Vianu

Idealul unei școli normale ar fi: prin școală, înapoi către viață. O cultură cu adevărat asimilată ar fi aceea care a dărîmat schelăria înălțată de școală, dărîmată după ce s-a folosit de ea... Individul, cînd iese din școală, nu se poate spune că este desăvîrșit cultivat, că a devenit, într-adevăr, un bun subiect receptor pentru toate valorile umane și un creator de cultură, chiar în locul modest pe care viața i-l rezervă. Astfel apare o nouă problemă: cultura poporului dincolo de școală și în afară de ea.

T. Vianu



*Echipa redacțională aduce mulțumiri Fundației SOROS-Moldova
pentru cele 1000 de abonamente oferite școlilor din localitățile rurale ale republicii pentru anul 2006.*