

## Vocația occidentală a românilor

Ioan-Aurel Pop, *profesor universitar, academician,  
rectorul Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca*

În anii liceului, nu departe de aula unde Ciprian Porumbescu avusese premiera operetei „Crai Nou”, profesorul meu de limba și literatura latină, Spiru Hoidas – un eminent traducător din Ovidiu, provenit dintr-o familie aromână de la sud de Dunăre –, făcea fără oprire elogiul romanității noastre, trimițându-ne mereu spre eterna Romă, de unde ne venea graiul, numele și ființa. La cei 15 ani ai mei, nu eram capabil să pătrund toate sensurile pledoariei, dar discursul mă fascina. Mai apoi, la facultate, pe malurile Someșului, în Napoca veche de două milenii, profesorul de istorie veche a României, Hadrian Daicoviciu (specializat, de altminteri, în daco-geți), nu înceta să sublinieze că Dacia romană a fost o provincie de cultură occidentală, și nu orientală, în cadrul imperiului tricontinental, făurit de Roma și întins din țăturile reci ale Britaniei până în nisipurile fierbinți ale Africii și de la Oceanul Atlantic până la Tigru și Eufrat. Eram, prin urmare, singurii moștenitori ai romanității orientale, dar eram de profil occidental! Nu am înțeles atunci toate semnificațiile acestor trimiteri, dar nu am încetat să caut explicații pentru formularea lor și rațiuni pentru adevărul lor. Așa am aflat că profesorii mei, ca și bunicii mei – mai mult decât părinții –, făcuseră parte din generația Marii Uniri și că erau copleșiți de împlinirea epocală de la 1918. Ei nu puteau vedea lumea decât prin prisma marelui act de voință națională, dar și de înțelepte decizii, luate în conivență cu occidentul. Tot ei fuseseră copleșiți de România interbelică, de realizările ei, de locul său european. Dar ei văzuseră și Al Doilea Război Mondial, suferințele și chinurile, prezența germană și apoi ocupația sovietică. Trăiseră „obsedantul deceniu”, când istoria noastră era falsificată și ciuntită, iar limba declarată slavă. Atunci, românii erau învățați că „lumina venea de la Răsărit”, că „bastionul păcii” era numai URSS și că „Stalin și poporul rus” ne aduseseră „libertatea”... Occidentul era declarat iremediabil „putred”, „decăzut” și „capitalist”. Firește, aceste vremuri bazate pe lozinci învățate pe de rost nu au durat, dar amintirea lor a rămas. Iar atunci când profesorii mei și ai generației mele au ajuns să trăiască vremuri mai libere, nu au încetat să invoce Occidentul ca model pentru civilizația noastră.

Am învățat apoi, de la ei și de la alții mai tineri, pas cu pas, cum au reușit românii să existe în aceste „locuri de ispititor belșug și de trecere a oștilor”, ca „insulă de latinitate într-o mare slavă” sau ca „enclavă latină la porțile Orientului”. Poate să nu fie nimic spectacular în toate acestea, dar un semn de întrebare nu poate să nu se ridice, dacă nu în legătură cu etnogeneza (similară formării oricărui popor romanic), măcar în relație cu viețuirea, conviețuirea și supraviețuirea românilor în acest mediu nu întotdeauna prielnic. Până la urmă, nici nu este foarte importantă chestiunea locului precis de formare a românilor – dacă există vreunul foarte bine delimitat! –, ci chestiunea existenței noastre continue în mijlocul unor comunități neromane, neînrudite cu noi și, cel mai adesea, ostile. Sunt mulți oameni astăzi, unii intelectuali, incapabili să înțeleagă latinitatea noastră, nepregătiți să perceapă de ce trebuie – cum zicea, înțelept, Vasile Pârvan – să-i „slăvim pe daci pentru vitejia lor și să-i binecuvântăm pe romanii cuceritori”. Tot Pârvan dădea, în urmă cu circa un secol, răspunsul: „pentru că datorită lor ne-am născut noi, miracolul românesc”. Cu alte cuvinte, Pârvan, care a părăsit această lume în 1927, știa secretul etnogenezei, dar noi nu-l putem pătrunde încă, în acest început de mileniu trei.

Noi, românii, suntem un popor așezat de soartă, din punct de vedere geografic, la interferența apusului cu răsăritul, la întretăierea dintre civilizațiile occidentală și orientală. Prin limba vie, prin nume și origine suntem occidentali (latini), fiindcă specificul în aceste planuri ne vine dinspre Roma, pe când prin credință, prin limba de cult, de cancelarie și de cultură (din Evul Mediu), prin alfabetul (chirilic) folosit până de curând, suntem orientali (bizantino-slavi). Am fost mereu plasați între lumea latină, numită apoi catolică și protestantă, și lumea bizantină (greacă), numită apoi ortodoxă sau slavo-ortodoxă. Papa Ioan Paul al II-lea vorbea expresiv despre Europa cu doi plămâni, referindu-se la catolicism și la ortodoxie, recte la civilizațiile adiacente. Lucian Blaga – profesor de marcă al universității mele și, cred, cel mai profund și original filosof din cultura românească – încerca să dea acestei dualități întrepătrunse o expresie originală, în „Trilogia Culturii: Orizont și stil, Spațiul mioritic, Geneza metaforei și sensul culturii” (1935-1937), în funcție de forma „spațiilor” europene. Astfel, spațiul occidental era perceput de el pe verticală, agresiv, cu turnurile catedralelor gotice străpungând cerul, spațiul răsăritean (slav) se derula (pentru el) pe orizontală, calm, conform nemărginirii câmpiei (stepei), iar „spațiul mioritic” – spațiul specific nouă – era vălurit, construit în acord cu succesiunea deal-vale, îmbinând cadrul cosmic cu cel teluric sau cerul și pământul, aduse aproape, într-o

interferență firească. Marele filosof se și ne flata, imaginându-i pe români – după ce fuseseră în stare să trăiască „Poemele luminii” sau făurirea Marii Uniri – drept depozitari ai echilibrului, meniți să fie puntea de legătură între Europa pragmatică și concurențială (activă) și Europa letargică și profundă (contemplativă). Convins de această ecuație complicată, Lucian Blaga (ca și toți marii oameni de cultură români) a înțeles și explicat un fapt remarcabil, anume nevoia orientării noastre spre Occident. De unde va fi venit o asemenea convingere și cum se va fi exprimat ea în timp, de către alți învățați?

Pentru a răspunde unei asemenea întrebări, trebuie să apelăm mai întâi la geografie. Dacă, la dimensiunea duratei vieții umane, istoria se poate schimba și modela, geografia nu suferă același proces. Geografia este imuabilă pentru durata vieților noastre. Sub aspect geografic, noi, românii – chiar dacă ne place să extindem azi Europa până la Ural –, suntem răsăriteni sau sud-estici. Cu alte cuvinte, am fost plasați de soartă mai aproape de Noua Romă (Constantinopol) decât de Roma Veche, chiar dacă ne-am împărtășit, multă vreme, din valorile amândurora. Timp de aproape un mileniu, această orientare a romanicilor, proto-românilor și românilor a părut cea mai bună, mai potrivită și aducătoare de noroc. Doar însuși împăratul fondator al Noii Rome, Constantin cel Mare (306-337), făcuse mutarea capitalei lumii pe locul coloniei păgâne Bizanțion – aureolată acum de creștinism –, convins că Occidentul își trăise traiul, că-și epuizase energiile, sub loviturile decadentei interne și ale barbarilor. Impresionat de viitorul bazinului levantin al Mediteranei, el se pătrunsese și de ideea că „ex Oriente lux”, că lumina, în sensul forței culturii și civilizației, venea de la Răsărit, de unde (în raport cu Roma veche, coruptă) izvodise și cuvântul dumnezeiesc, întruchipat prin Mântuitor. Cu alte cuvinte, imperiul creștin pământesc – cu toate imperfecțiunile sale – trăia prin Bizanț și lumea bizantină, de unde au ajuns, cel mai adesea indirect, să se înfrupte și românii.

Astfel, dacă limba și numele lor le veneau de la Roma Eternă și păgână, dacă credința le fusese predicată și fusese receptată în latinește (numai astfel putea fi înțeles de către latinofoni cuvântul Domnului!), biserica românilor s-a organizat în formă bizantino-slavă, pornind de la modelul bulgarilor, primul popor vecin cu biserică structurată în haină constantinopolitană, după anul 864. Astfel, toate păreau la locul lor, în ciuda vieții nesigure și frământate. Occidentul, barbar și barbarizat, se risipea în lupte fratricide, făcând față cu greu asalturilor maure dinspre Spania, de unde „flamura verde” a Profetului amenința lumea creștină europeană. În acest timp,

Răsăritul reînviat iradia de la Constantinopol, construia cea mai mare biserică creștină – catedrala Sf. Sofia – și refăcea aproape gloria de odinioară, recucerind, sub Iustinian I (527-565), aproape întreg bazinul Mediteranei. Prosperau satele și orașele, se ridicau palate monumentale și alte construcții ornate cu mozaicuri, înfloreau disputele teologice și filosofice, se compuneau imnuri de slavă închinare Domnului și sfinților, se scriau cronici și texte poetice, se codificau principiile de drept etc.

Toate au fost bune și frumoase până când au început, de la un timp, să se vadă rezultatele orgolioase ale renașterii Occidentului, pe ruinele vechiului model al Imperiului Roman de Apus. În paralel, răsăritul era asaltat de forțe islamice, care așezau flamura verde peste urmele trecerii Mântuitorului și ale apostolilor prin această lume. Vrând să elibereze Locurile Sfinte de sub ocupația noilor „barbari”, cavalerii occidentali îmbrăcați în zale și-au greșit, intenționat uneori, țintele, atacând orașe și sate creștine ortodoxe, acțiunea culminând cu ocuparea Constantinopolului, în 1204. Atunci, caii creștinilor apuseni au intrat tropotind în cea mai mare biserică creștină din lume, Sfânta Sofia. Deși stăpânirea latină asupra Bizanțului a durat mai puțin de șase decenii, Imperiul Romeilor nu și-a mai revenit niciodată pe deplin. Lovitura de grație asupra Noii Rome a sosit prin asalturile tot mai insistente ale turcilor otomani, stabiliți în Asia Mică. Făuritori, fără îndoială, de valori de civilizație și cultură, dar de valori străine spiritului creștin european, aceștia au distrus în mare măsură, în teritoriile ocupate, vechea lume. Turcii (islamicii) puneau pentru prima oară piciorul în Europa la 1354, iar după un secol (1453) cucereau simbolul lumii creștine răsăritene – Constantinopolul – și, odată cu el, prăbușeau definitiv în ruină Bizanțul. Căderea Constantinopolului se petrecea cam atunci când Occidentul reușea, după șapte secole de dominație arabă și de rezistență, să elibereze complet Peninsula Iberică, îndepărtând pericolul disoluției civilizației creștine. Europa Răsăriteană urma să mai aibă nevoie aproape de tot atâtea secole ca să se elibereze de dominația turcilor otomani și islamici. Din secolul al XV-lea începând, a devenit treptat tot mai clar că modelul bizantin (deși preluat de o seamă de popoare) era sortit decăderii, pe când cel latin (occidental și catolic) era sortit succesului. În secolul al XV-lea, prin marile descoperiri geografice, a prins contur și expansiunea Occidentului, spre Americi, Africa, Asia și Australia, încât, până la urmă, lumea de succes de pe planetă s-a confundat – în forme variate – cu moștenirea europeană, clădită după modelele catolice și apoi protestante. Lumea noastră răsăriteană, atacată periodic de tătari (între 1241 și 1718) și vasală Porții Otomane (între secolele XV și XIX), a intrat într-un con de umbră.

Oamenii noștri de cultură au notat toate aceste evoluții și au luat atitudine. Primul român care a făcut, în felul său, elogiul Occidentului a fost umanistul Nicolaus Olahus (1493-1568). El era os domnesc și provenea din familia domnitoare a Țării Românești, dintre Basarabi. Tatăl său, Stoian (sau, în variantă catolică, Ștefan), primar al Orăștiei și apoi prefect al salinelor Transilvaniei, era fiul boierului Mânzilă de la Argeș (căsătorit cu Marina, sora lui Iancu de Hunedoara), ruda lui Vlad Dragul (Dracul). Olahus scrie în lucrarea sa, *Hungaria*: „Limba lor, a moldovenilor, ca și a celorlalți români, a fost cândva romană, ca unii ce sunt coloni ai romanilor”. În plus, laudă originea aceasta romană a românilor săi, se mândrește cu descendența sa valahă și cu domniii Țării Românești care au oprit puhoiul otoman, povestește despre podul lui Traian de la Turnu Severin. Și-a petrecut o parte din viață în Occident și vedea soarta viitoare a românilor în legătură cu Europa.

Pentru că timpul și spațiul nu ne permit să fim exhaustivi, vom enumera în continuare doar acele episoade și personalități din istoria Moldovei, care au subliniat vocația occidentală a românilor.

1. Nașterea politică a voievodatului Moldovei – ca țară unitară și centralizată – a primit un puternic impuls dinspre apus, dinspre românii din Maramureș și Transilvania, trăitori în regatul vecin al Ungariei, condus de o dinastie franco-napolitană. Cu alte cuvinte, descălecatul a pornit dinspre vest, și nu dinspre răsărit.

2. Linia principală de politică externă a Moldovei (inaugurată tot în secolul al XIV-lea) a fost, pentru mai bine de 100 de ani, alianța cu Polonia, putere catolică, orientată tot spre civilizația occidentală. Câtă vreme Moldova a reușit să oscileze între suzeranitatea ungară și cea polonă, independența țării a fost practic asigurată, iar înflorirea civilizației moldovenești a atins apogeul.

3. Stilul arhitectonic moldovenesc, afirmat în vremea lui Ștefan cel Mare, este o sinteză originală între tradiția locală și modelele gotice venite dinspre Transilvania. Ogivele, ancadramentele ușilor și ferestrelor, anumite bolți cu nervuri, rozetele etc. sunt toate elemente occidentale, adaptate nevoilor locului.

4. Cea mai glorioasă perioadă politică din istoria medievală a Moldovei a fost cuprinsă între jumătatea secolului al XV-lea și jumătatea secolului al XVI-lea, adică de la Ștefan cel Mare

la Petru Rareș și (parțial) la Alexandru Lăpușeanu și a corespuns alianțelor țării cu lumea occidentală. Atunci, puterea Moldovei era apreciată la Roma, la Veneția sau la Viena și Buda, iar Ștefan cel Mare era numit de papă „preaputernicul atlet al lui Hristos”; la 1497-1498, principele Moldovei era menit ca, împreună cu împăratul habsburg, să-i răstoarne pe Jagielloni din fruntea Ungariei și a Poloniei și să devină „guvernatorul” Transilvaniei. Apariția otomanilor islamici, de orientare asiatică, a dat Moldovei prima mare lovitură, i-a știrbit independența și i-a ocupat primele teritorii (Chilia, Cetatea Albă, Tighina și Bugeacul). Transformarea Mării Negre în „lac turcesc” a fost o mare lovitură dată Moldovei, rupte în mare parte de lumea prosperă europeană.

5. Mihai Viteazul – venit în Transilvania și în Moldova în numele împăratului habsburgic – ne-a dat la 1600 un exemplu de forță și de unitate, cu scopul de a ne elibera de dominația otomană răsăriteană și de a ne alia cu Republica Creștină Europeană. Proiectul de țară, cu titulatura (intitulația) domnească întreagă și cu stema unită a celor trei țări, a fost elaborat la Iași!

6. Primele impulsuri spre modernizare în limba română au venit tot dinspre occident, pe filieră moldavă: Grigore Ureche și Miron Costin, care studiaseră la școlile iezuite din Polonia, au fost admiratorii civilizației occidentale, au lăudat originea romană a românilor, latinitatea limbii lor, înrudirea cu italienii etc. În vreme ce dominația otomană și atacurile (jafurile) tătare periodice (1241-1717) au tras societatea moldovenească înapoi, aceste idei ale învățaților moldoveni au menținut vie speranța progresului.

7. Dimitrie Cantemir, care, paradoxal, a fost silit să se refugieze în Rusia (adică spre est), a făcut elogiul lumii apusene. Opțiunea sa pentru Rusia și traiul său acolo se explică însă tot prin încrederea lui în civilizația apuseană, pe care o importase (cu succes, în oarecare măsură) țarul Petru I, cel care-i vedea Rusiei un viitor numai prin adoptarea modelului civilizației occidentale. Cantemir, ajuns membru al Academiei din Berlin, la invitația prietenului său Gottfried Wilhelm von Leibniz, a fost primul român care, în calitate de român, i-a făcut cunoscuți pe români în Occident (scriind și publicând în limbi de circulație europeană). A fost primul savant european care a văzut clar decăderea puterii otomane și victoria lumii creștine europene asupra Semilunii. Ar fi dorit să dea un impuls de occidentalizare societății moldovenești, dar nu a mai apucat. Opera lui Cantemir – prezentă în mari biblioteci occidentale – i-a iluminat pe corifeii Școlii Ardelene, cu noi argumente, în susținerea romanității, unității și continuității românilor, a latinității limbii și chiar a nevoii de drepturi politice naționale.

8. Regimul turco-fanariot a fost o perioadă de regres, fiindcă influența otomană, exercitată mai ales prin grecii vânduți din Fanar, a condus lumea românească pe căi care nu erau potrivite. Dar acest regim are și părți evident pozitive și ele se leagă tocmai de cultura occidentală a unora dintre fanarioți, care, influențați de ideile progresiste preluate din Franța, au introdus anumite reforme de model occidental. Vezi exemplul lui Constantin Mavrocordat, care a publicat, în *Mercure de France*, un proiect de constituție. La fel, proiectele de reforme ale boierilor moldoveni dintre anii 1750-1848 sunt legate de cultura și educația lor de tip apusean.

9. Distrugerile de bunuri materiale, pierderile teritoriale majore și schimbarea unor structuri de populație în Moldova s-au datorat, în secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, marilor puteri, deopotrivă dinspre Orient și Occident, dar, până la urmă, puterile occidentale au ajuns în situația de a înapoia totul. Ocuparea Basarabiei (la 1812) de către Rusia și a Bucovinei și Herței (la 1940), de către URSS, au lăsat urme până astăzi.

10. Lumea moldovenească s-a modernizat – atât cât s-a putut – în secolul al XIX-lea prin influența franceză, venită chiar și în vremea ocupației rusești (1828-1834), dar mai ales datorită curentului bonjurist, adus de tinerii moldoveni prezenți la studii în occident.

11. Revoluția de la 1848 din Moldova a fost un efort de orientare a țării spre civilizația și cultura occidentală, de aplicare a modelului revoluționar francez, bazat pe ideile generoase de libertate, egalitate și frăție.

12. „Junimea” de la Iași a reprezentat un curent cultural general românesc, axat pe ideea de sincronizare a lumii românești cu lumea occidentală. Teoria formelor fără fond, a lui Titu Maiorescu, nu critica instituțiile moderne, preluate datorită nevoii reale de occidentalizare, ci mediul nostru ticăloșit și înglodat în tradiția levantină, nepotrivit încă ideilor de progres, aplicate prost de politicienii români.

Toate momentele istorice în care ne-am orientat spre occident ne-au adus prosperitate!

Secolul al XX-lea, în ciuda complexității sale și a aspectelor contradictorii, a marcat în lume victoria modelului occidental de civilizație. Românii s-au adaptat din mers acestui trend, cu toate handicapurile istorice pe care le-au avut. În raport cu polonezii, ungurii, cehii, slovacii,

slovenii, croații și chiar balticii – ajunși cu toții sub regimuri comuniste –, românii au avut de înfruntat (ca și bulgarii, sârbii, grecii etc.) o întârziere istorică, provenită din calitatea lor de depozitari ai civilizației bizantine, promițătoare, dar intrată în declin prea devreme și compromisă în ochii occidentalilor. Societatea de succes azi în lume – deocamdată – este cea concurențială și capitalistă (teoretizată de Max Weber și de mulți alții), plămădită în Occident, în țările catolice și protestante, nu în Orient, în țările ortodoxe. Firește, nu credința noastră răsăriteană, nu slavonismul, nu firea meditativă sunt de vină pentru înapoierea noastră, ci soarta care a dat câștig de cauză unei culturi și unei civilizații mai îndepărtate de specificul nostru. La un moment dat, am văzut de unde venea succesul și reușita, dar alte popoare ne-o luaseră înainte. Întârzierea ne-a costat mult și ne costă și astăzi, deși lumea asta este în continuă schimbare și nimeni nu garantează prosperitatea unora sau sărăcia altora pentru veșnicie. În comparație cu alți răsăriteni foști comuniști, avem, totuși, premise mai bune. Trebuie să notăm cu optimism că, dintre toate țările foste comuniste – cu excepția Germaniei de Est –, România este singura cu vocație occidentală, bazată pe limbă, origine și nume. Unii dintre slavi, ca și maghiarii, au aplecare occidentală doar prin credință. Prin urmare, zestrea noastră istorică nu ne îndepărtează iremediabil, ci ne și apropie de lumea performantă.

În esență, se știe astăzi mai bine decât odinioară că românii nu au fost așezați de soartă pe o linie de separație, ci pe o vastă suprafață de interferență, acolo unde apusul se întâlnește cu răsăritul Europei. Cu alte cuvinte, românii se află într-o arie de întâlnire a civilizațiilor. Ei au șansa să fie și apuseni, și răsăriteni în același timp. Acest fapt i-a făcut puternici și stabili. În vreme ce alte popoare vecine au avut în epoca medievală țarate și regate puternice, cuceritoare și dominante, românii au trăit multă vreme în mărunte formațiuni politice – numite de unii Romanii (*Romaniae*), de alții Valahii (*Valachiae*) –, moștenitoare ale tradiției romane, romano-bizantine și apoi bizantino-slave. Ulterior, inima pământului lor nord-danubian, acolo unde românii se plămădiseră cel mai intens ca popor – Transilvania –, a fost cuprinsă, în secolele XI-XIII, într-un stat străin, în care a rămas, sub o formă ori alta, până în 1918. Două state centralizate, încheiate greu, între secolele XIII și XIV – Țara Românească și Moldova, numite de Nicolae Iorga cele două „libertăți românești” –, au fost, totuși, pavăză și scut pentru acest popor risipit. Ele au fost mereu conduse de o clasă politică românească și, în ciuda dominațiilor străine, și-au păstrat mereu ființa și organizarea românească, împreună cu amintirea Romei de odinioară. În vreme ce, în perioadele mai recente, statele vecine înglobante de altădată s-au destrămat, sub loviturile



mișcărilor de emancipare națională, și s-au redus la dimensiunile lor etnice, statele și provinciile românești s-au eliberat și s-au unit, dând naștere, la 1918, Regatului României Întregite, de aproape 300 000 de km pătrați și aproape 16 milioane de locuitori. Această imensă operă de construcție națională, derulată secole la rând, dar desăvârșită în câteva decenii (1848-1918), a fost actul energic de voință al națiunii române, sprijinit și recunoscut de lumea occidentală (marile documente care au consfințit unirea și independența noastră s-au elaborat și semnat la Paris, la Berlin sau la Londra). Existența reală (faptică) a României se datorează poporului român, iar cea juridică internațională se datorează occidentului. De câte ori a intervenit răsăritul, viața poporului român a fost periclitată, iar România a fost lovită și ciuntită, populația deportată și pedepsită, obligată la tăcere și la sacrificii, „reeducată” după lozinci străine de ființa noastră, îndepărtată de specificul nostru național, instigată la ură între frați.

De aceea, vocația occidentală a românilor ne arată clar și acum care este calea de urmat. Poate că nu este o cale presărată cu lauri, dar este singura realistă, verificată de istorie și aducătoare de bine. Este calea pe care marii învățați moldoveni au arătat-o clar, începând din Evul Mediu, nu numai moldovenilor, ci tuturor românilor. De la Iași, Suceava, Galați sau Chișinău, voci clare și conștiente s-au ridicat mereu întru apărarea numelui de român, a limbii noastre neolatine și a originii romane. Aceste voci au fost adesea mai puternice decât cele de la București sau Cluj, fiindcă la răsărit de Carpați suferința și durerea erau mai mari. Am îndrăzni să spunem chiar că marile lecții despre nevoia orientării românilor către Europa au venit dinspre intelectualii și oamenii politici moldoveni. Ei au simțit mai acut pericolul înstrăinării, al abaterii pe căi greșite și, de aceea, au tras grave semnale de alarmă. Le-am auzit și le-am urmat, încât din mici am ajuns mari și din neînsemnați am devenit băgați în seamă, din umili am ajuns îndrăzneți. Alții au urmat drumul invers, încât acum își clădesc viitorul pe frustrări, pe drame și înfrângeri, plângându-și singuri de milă. Pentru noi, cu toate vicisitudinile și răutățile, sunt semne benefice și numai orientarea fermă spre occident ne poate ajuta să fim ce-am fost și chiar mai mult. O condiție a succesului este să ne iubim pe noi și să nu-i urâm pe alții, ba chiar să-i respectăm, cinstim și iubim, fiindcă sunt oameni ca și noi, cu dorințe și visuri.

Vocația occidentală a identității românești ne obligă și la revigorarea vocației occidentale a realității românești. Este drept că, în acest moment, identitățile etnice (naționale) sunt mai volatile ca oricând, dar nu dispar, ci se restructurează. Astăzi lumea este globalizată ori se

globalizează rapid, dar modelul după care se globalizează toți și toate este cel occidental (venit sau nu prin filieră americană). Se ridică puternic Asia, dar numai aceea care aplică cheia occidentală a succesului. Totuși, astăzi, specialiștii ne atrag atenția asupra unor mari pericole, care contrapun statele non-statelor, care ridică la rang de lege terorismul și care înlocuiesc echilibrul cu incertitudinea (George Cristian Maior). Se poate ca dominația occidentului să se afle la apus (Spengler scria despre „Apusul Occidentului” cu aproape un secol în urmă), se poate ca noi modele de civilizație, euro-asiatice sau numai asiatice, să domine lumea viitorului. De asemenea, este clar că lumea românească se află la răscruce, că este profund divizată și risipită, fără încredere în clasa politică iresponsabilă și coruptă. Fukuyama vorbea – în urmă cu decenii – de „sfârșitul istoriei”, iar un sociolog român de marcă (Vasile Sebastian Dâncu) zice că am ajuns să trăim iarăși în „triburi”, ca în preistorie, și să închidem cumva cercul. Toate acestea sunt semnale de alarmă care confirmă ideea că „somnia raionii naște monștri”.

Și totuși, pesimismul și tristețea nu se confundă cu lipsa de speranță. Omenirea – așa cum o știm noi, istoricii – a conservat întotdeauna speranța. Orientul ne-a lovit cu forța violenței, ne-a îngenuncheat și ne-a umilit, dar biserica și cultura orientului ne-au luminat și ne-au hrănit cu har. Valorile spirituale bizantino-slave sunt de neegalat, iar ființa noastră le primește cu nesaț, le soarbe încă în mod neîntrerupt și le preamărește. Sufletul nostru latin simte cultura răsăritului cu aceeași profunzime ca slavii. Prin urmare, nu trebuie să confundăm nefasta dominație militaro-politică și, uneori, social-economică a răsăritului asupra noastră cu lumina spiritului răsăritean, cu marea creație literară, muzicală, cinematografică. Purtăm pe umeri melancolia lumii, plângem de jale la unduirea unei doine ori la amintirea unui vis, ne retragem în pustie să ne rugăm pentru păcatele cele multe și grele, percepem cu sufletul nemărginirea stepei, ne închinăm cu credință tare la icoane, aducem adesea prinosuri morților noștri în țintirimuri și credem că „piciorul de plai” este „gură de rai”...

Această sensibilitate numai de noi știută nu vine, cu siguranță, din pragmatismul tăios, din judecata rece a raționaliștilor și nici din însingurările oamenilor trăitori la soare-apune.

Suntem, prin urmare, produsul occidentului și al orientului european deopotrivă. Dar nu avem voie să uităm că din occident ne-au venit ființa, numele și limba, că ne-am construit cu suport occidental destinul cel bun și că, din câte se pare, tot pe calea magistrală a occidentului ne pregătim viitorul. Până la urmă, cercul se va închide: dinspre apus ne-au venit numele, originea

și limba și, în ciuda tuturor rătăcirilor, în lumea apuseană (cât va mai dura ea) trebuie să ne găsim și regăsim locul.

**Laudatio**

**in honorem**

**prof. univ. dr., membru titular al Academiei Române Ioan-Aurel Pop**

**cu ocazia conferirii titlului onorific Doctor Honoris Causa al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău**

7 mai 2015

Valentin Burlacu, *conf. univ. dr.,  
Șeful Catedrei de istorie a românilor, UPS „Ion Creangă”*

Onorată asistență,

Mult stimată Domnule profesor academician Ioan-Aurel Pop,

Domnule rector,

Domnilor membri ai senatului,

Domnilor profesori universitari,

Dragi studenți,

Vă mărturisesc, în primul rând, că mă simt profund onorat, dar în același timp și emoționat, cu ocazia rostirii acestui Laudatio în contextul solemnității de conferire a titlului Doctor Honoris Causa al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău Domnului profesor universitar doctor, membru titular al Academiei Române Ioan-Aurel Pop, ilustru savant, distins om de cultură, neobosit istoric al trecutului medieval românesc.

Este greu de cuprins în câteva pagini personalitatea multilaterală și complexă a lui Ioan-Aurel Pop și, mai ales, activitatea științifică a remarcabilului savant român, concretizată în cărți, studii, articole, manuale, culegeri de documente, cursuri universitare, toate acestea însumând

câteva mii de pagini tipărite, lucrări care analizează cele mai diverse probleme ale istoriei și culturii românilor, abordate din perspectiva unor idei și concepții originale. Se adaugă la aceasta o prodigioasă activitate didactică și managerială.

Ioan-Aurel Pop s-a născut la 1 ianuarie 1955, la Sântioana, județul Cluj. A absolvit Facultatea de Istorie și Filosofie a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, promoția 1974-1979. Tot aici, la *alma mater*, urmează studiile de doctorat, susținând cu brio teza „Adunările cneziale din Transilvania în secolele XIV-XVI”.

Și-a început cariera didactică la Liceul Industrial nr. 6 din Cluj-Napoca, în calitate de profesor școlar. Din 1984 până în 1990 este asistent universitar, lector universitar, între 1992 și 1996 activează în calitate de conferențiar universitar, iar în 1992 este numit în funcția de director al Centrului de Studii Transilvane din Cluj-Napoca. În 1996 Dl Ioan-Aurel Pop este ales în funcția de profesor universitar la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, unde ține cursuri de paleografie latină, istoria naționalităților, istoria Transilvaniei, istoria medievală a României. Elaborează și publică manuale, programe, cursuri universitare, precum: „Istoria medie a României. Formarea statelor medievale românești (sec. XII-XIV). Texte istoriografice”; „Istorie. Clasa a X-a”; „Introducere în istoria Transilvaniei medievale”; „Istorie. Clasa a XI-a”; „Introducere în istoria Transilvaniei medievale, curs special”; „Introducere în Istoria Medie a României, curs”.

Bun cunoscător al documentelor privitoare la istoria Transilvaniei, la catedră sau în cadrul Centrului de Studii Transilvane din Cluj-Napoca, Ioan-Aurel Pop a contribuit la formarea a numeroși cercetători, care, cu pasiune și aleasă competență, continuă activitatea în domeniul istoriei. În anul 2012 este ales rector al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, unde activează până în prezent. În această calitate, s-a manifestat ca un reformator universitar prin excelență, un manager de performanță, care a reușit în scurt timp să plaseze Universitatea printre universitățile de prestigiu nu numai din țară, dar și din Occident, contribuind din plin la integrarea învățământului universitar românesc în cel european. Deși împovărat de diferite funcții academice și administrative, pe care le-a prestat și le prestează în continuare, preocupările sale științifice rămân prioritare.

Opera savantului cuprinde peste 50 de cărți – ediții de izvoare istorice, tratate și manuale universitare – și peste 300 de studii, articole, recenzii, rapoarte, cronici, prefețe etc. în volume separate și reviste de specialitate, publicații de cultură.

Privind retrospectiv opera de cercetare istorică a academicianului Ioan-Aurel Pop, vom observa că, încă de la început, investigațiile lui s-au orientat în câteva direcții principale de studiere a epocii medievale românești din interiorul arcului carpatic: a) istoria politică a Transilvaniei; b) relațiile românilor cu maghiarii; c) istoria culturii și civilizației românești; d) istoria naționalităților.

Dintre tratatele Domniei sale, reținem monografia „Românii și maghiarii în secolele IX-XIV. Geneza statului medieval în Transilvania”, o lucrare unică în literatura de specialitate, publicată în limba engleză în 1996 și care s-a bucurat de aprecieri elogioase și peste hotare.

În domeniul istoriei politice a Transilvaniei, contribuția academicianului Ioan-Aurel Pop este de asemenea remarcabilă atât prin numărul mare de articole publicate în reviste de specialitate și prin volumele apărute, cât și prin temeinica argumentare a unor opinii noi, în special privind perioada de început a statului medieval românesc de la vest de Carpați. De un deosebit interes și aprecieri favorabile s-au bucurat, în acest sens, volumele: „Istoria Transilvaniei medievale: de la etnogeneza românilor până la Mihai Viteazul”; „Din mâinile valahilor schismatici... Românii și puterea în Regatul Ungariei medievale (secolele XIII-XIV)”. Aceste lucrări sunt rodul muncii de cercetare asiduă depusă pe parcursul mai multor ani.

O contribuție substanțială în domeniul culturii și civilizației medievale românești din Transilvania constituie studiile, articolele, monografiile dedicate unor monumente de artă, personalități, instituții, mărturie a acestui fapt fiind volumele „Civilizație medievală și modernă românească. Studii istorice”; „Constantin Brâncoveanu” (în colaborare); „Biserică, societate și cultură în Transilvania secolului al XVI-lea. Între acceptare și excludere”; „Cluj-Napoca și ornamentele sale neștiute. Vârsta de Fier” (coordonator și coautor); „Tradiție și inovație în învățământul agricol din Transilvania. Istoria Universității de Științe Agricole și Știință Veterinară”, Cluj-Napoca (vol. I, de la începuturi până în 1945) (în colaborare); „Asociaționism și naționalism cultural în secolele XIX-XX” (coordonator).

În prodigioasa-i activitate de pasionat cercetător al istoriei, un loc aparte revine problemelor fundamentale ale istoriei românilor. Dovadă elocventă în acest sens sunt studiile „Românii și România. O scurtă istorie”; „Istoria românilor”; „Istoria ilustrată a României” (coord.); „Armata română și Marea Unire. Contribuții la realizarea Unirii și la consolidarea statului național” (în colaborare).

Academicianul Ioan-Aurel Pop este preocupat nu numai de Transilvania, dar și de istoria întregului spațiu românesc, parte integrantă a căruia este (și) Basarabia.

Marele patriot Ioan-Aurel Pop participă activ la numeroase manifestații științifice organizate în Republica Moldova. În cadrul acestora, este remarcabil modul prin care s-a impus în conștiința românească ideea de unitate a poporului român, de latinitate, de cultivare a limbii române și a credinței creștine ortodoxe. În legătură cu trista consemnarea a 200 de ani de la anexarea Basarabiei la Rusia țaristă, coordonează și editează, în 2012, la București, sub auspiciile Fundației Culturale Magazin Istoric, Grupul Editorial Litera, volumul „200 ani din istoria românilor dintre Prut și Nistru. 1812-2012”.

Multiplele calități de istoric consacrat ale academicianului Ioan-Aurel Pop, subtilul său spirit de observație cu privire la geneza și evoluția fenomenelor sociale și, mai ales, impactul lor asupra contemporaneității se văd din belșug în toate studiile domniei sale.

Meritul savantului rezidă și în curajul de a-și revedea unele opinii în problemele dificile și controversate ale istoriei neamului românesc. Acest demers științific este materializat în lucrarea-i de referință „Istoria, adevărul și miturile (Note de lectură)”, editată la București în 2002.

Opera distinsului savant reprezintă o sursă istoriografică de prim rang pentru istoricii străini, preocupați de studierea sud-estului european. Este de remarcat faptul că cea mai mare parte a lucrărilor sale este tradusă în mai multe limbi de circulație internațională.

Angajat plenar în marea știință istorică, academicianul Ioan-Aurel Pop manifestă un deosebit interes față de culegerea și publicarea documentelor, precum sunt „Izvoare privind Evul Mediu românesc. Țara Hațegului în secolul al XV-lea (1402-1473)”, vol. I (în colaborare); „Contribuții la istoria culturii românești (cronicile brașovene din secolele XVII-XVIII)”; „Diplome maramureșene din secolele XVI-XVIII, provenite din colecția lui Ioan Mihalyi de Apșa” (coordonator și coautor).

Ne este imposibil a prezenta complet vasta operă istorică a academicianului Ioan-Aurel Pop în discursul de față, care se vrea doar o scurtă evocare a omului și operei sale. Or, diapazonul extins al investigațiilor care-i aparțin dovedește un potențial științific enorm, cu care a fost dotat de la natură (dar și datorită unei munci asidue, cu jertfire de sine, pe ogorul științei, pe parcursul a peste trei decenii de activitate) acest savant notoriu omagiat de noi, Ioan-Aurel Pop. Vrednic și devotat destinului, Domnul Ioan-Aurel Pop continuă cu cinste misiunea în calitate de istoric de frunte al studiului evului mediu românesc.

Cu certitudine, operele sale sunt o contribuție substanțială adusă Zeiței Clio, pe care marele nostru omagiat o slujește admirabil și cu credință.

În diferite perioade, devine director și membru în mai multe proiecte colective de cercetare științifică naționale și internaționale (granturi și burse de cercetare CNCSIS, MEN, HESP și AR, finanțate de UE, Statul Român și Fundația Soros). Este coordonator și organizator al mai multor conferințe internaționale și proiecte editoriale, cooptând în activitatea științifică zeci de cercetători din țară și străinătate; este numit în funcții de răspundere în sectorul științific (prorector și director, editor al revistei ISI ((Thomson-Reuters) Transylvanian Review).

Despre recunoașterea internațională și popularitatea savantului Ioan-Aurel Pop vorbesc nu numai traducerea în alte limbi ale celor mai valoroase lucrări, dar și alegerea Domniei Sale în componența înaltelor foruri științifice europene. Din 1990 este membru al Comisiei de istorie a relațiilor internaționale din cadrul Comitetului Internațional de Științe Istorice (Milano); din 1999 este membru corespondent al Academiei de Științe, Litere și Arte (Paris); din 2005 este membru al Institutului pentru Întâlniri Internaționale din Gorizia și membru al Ateneo Veneto; din 2006 este membru în Comitetul științific al Institutului de Cercetări a Istoriei Sociale și Religioase din Vicenza, Italia; din 2012 este membru al Academiei Europene de Științe și Artă (Salzburg); iar din 2013 este membru în Colegiul Centrului European pentru Studii în Probleme Etnice al Academiei Române.

Profesorului Ioan-Aurel Pop i s-a conferit titlul Doctor Honoris Causa al universităților din Alba Iulia, Timișoara, Oradea, Cahul, Universității de Stat din Chișinău.

Pentru rezultate excelente și contribuția adusă dezvoltării științei istorice, în 1991 profesorului Ioan-Aurel Pop i s-a acordat Premiul „Gheorghe Barițiu” al Academiei Române, iar

în 2011 – Premiul de excelență al Institutului Eudoxiu Hurmuzachi pentru Români de Pretutindeni și Premiul Media de Excelență din partea ziarului „Gazeta de Cluj”. Toate acestea, ca și alegerea sa în calitate de membru titular al Academiei Române în 2010, reprezintă o recunoaștere a meritelor unanim apreciate pe tărâm didactic, științific, managerial, care încununează o exemplară activitate.

Deși trecut prin cumplite vremuri, a rămas conștient de faptul că „politica, vorba unui înțelept, stă sub vremi, știința stă în adevărul ei. Politica se schimbă și, dimpreună cu ea, se schimbă și cei care o servesc, știința rămâne mereu și trebuie să rămână în marginile adevărului”. Ioan-Aurel Pop este fidel adevărului științific și credem cu toată certitudinea că poate fi satisfăcut de activitatea sa.

Pentru tot ce ați făcut în vederea prosperării științei istorice și culturii românești, vă aducem laurii recunoștinței noastre omenești. La trecerea vârstei de 60 de ani, îi urăm profesorului Ioan-Aurel Pop sănătate și viață îndelungată, putere de muncă, noi și importante realizări în domeniul cercetării istorice a neamului românesc, asigurându-l de stima și prețuirea noastră.

Fie ca modestul omagiu pe care îl aducem astăzi, cu ocazia conferirii titlului onorific Doctor Honoris Causa al UPS „Ion Creangă”, să reprezinte nu doar un binemeritat semn de admirație și de recunoștință față de marea personalitate științifică, didactică, culturală care este Ioan-Aurel Pop, ci și un îndemn spre o mai bună cunoaștere a operei Domniei Sale. Vă mulțumim pentru faptul că ați acceptat această distincție.



## Куполните гробници в Тракия – последните открития и изследвания

Jerzy Hatlas, *Adam Mickiewicz University Poznań, Poland*

Octavian Munteanu, *UPS „Ion Creangă”, Chişinău*

### Rezumat

*Mormintele tracice cu cupolă au deja o istorie de peste 160 de ani (prima descoperire a fost realizată în anul 1851 în preajma localității Rozoveţ). În ziua de astăzi, conform datelor de care dispunem, numărul mormintelor cu cupolă datate cu secolul V-III a.Chr. de pe teritoriul Traciei (Bulgaria actuală și partea europeană a Turciei) a ajuns până la 36 de unități. La acestea se mai adaugă o necropolă tracică de pe teritoriul Turciei microasiatice. În lista respectivă nu au fost incluse așa-zisele pseudomorminte, dar nici mormintele cu cupolă din perioada romană, așa cum sunt cele de la Propada, Mishkova Niva sau mormântul de pe litoralul Mării Negre din apropierea orașelului Pomorie (Kuhata Mogila). De remarcat că relativ recent au fost descoperite noi morminte tracice cu cupolă. Ultimele descoperiri ale mormintelor tracice cu cupolă, datate cu perioada secolelor V-III a. Chr., sunt localizate pe teritoriul Bulgariei: Kushl'ovec, Smojlan Punar și Momina mogila.*

**Cuvinte-cheie:** *morminte cu cupolă, traci, camera funerară, dromos, ofrande funerare.*

Куполните гробници в Древна Тракия са обект на изследванията на археолозите в продължение на период от около цял един век [Hatlas 2005 и посочената там литература]. Доколкото ми е известно, досега са проучени и публикувани 37 такива обекта, тясно свързани с тракийската култура. Началото на изследванията по тази проблематика е поставено през първата половина на XX в. от големия български археолог Богдан Филов (1883–1945). Основната част от куполните гробници днес се намира в границите на Република България. Само четири такива съоръжения са регистрирани на територията на съвременната Република Турция. Четири от гробниците са ситуирани в района на Източна Тракия – Европейската Турция (Kırklareli – Eriklice, Kırklareli B, Kırklareli – Karakoç, и Akviran), а още една е разположена в азиатската част на Турция (Kutluca). Всъщност очевидно е, че по чисто географски принцип тази последната гробница се намира извън

територия на Древна Тракия, но според археолозите тя също принадлежи и трябва да бъде отнесена към групата на тракийските куполни гробници.

За да бъде уточнен окончателният брой на куполните гробници в Тракия, както и критериите, по които може да се отнесе или да се изключи даден обект от този брой е нужно да се направят следните важни уточнения. Считаю, че от общата бройка – 35 (34 + 1 [Atlas 2005, 200]) куполни гробници, регистрирани до 2005 година, трябва да се изключи една от тях. Става дума за могилата в землището на с. Граф Игнатиево (селото е в Южна България, в Община Марица, Област Пловдив.). До този момент в научната литература аз не успях да намеря никакви сведения за този обект. От друга страна, към окончателната цифра трябва да се добави съоръжението, намиращо се в Оструша Могила. Едното помещение в комплекса е кръгло и най-вероятно е било с куполно покритие. Поради това обстоятелство в списъка на куполните гробници в Тракия включвам и Оструша могила [Таб. 1]. От него обаче изключвам обектите, датирани от римското време, а също и псевдогробниците [Atlas 2005, 200].

През последните пет години археологическите проучвания на Балканите добавят нови обекти в числото на куполните гробници, а същевременно някои от старите се подлагат на повторна интерпретация. Отново бяха проучени вече добре известни в науката могили [Theodossiev 2005; Theodossiev, Stoyanova 2010; Theodossiev 2011]. Благодарение резултатите от последните археологически разкопки в България списъкът на тракийските куполни гробници се обогатява с нови три. Две от тях се намират на територия на Старозагорска област, а третата – в Търговищка област.

Първата от новооткритите гробници представлява подмогилна конструкция, намираща се в местността Кушльовец, в землището на с. Долно Изворово, Област Стара Загора [Нехризов, Първан 2010]. Тя бе проучена през 2009 година. Гробното каменно съоръжение се състои от кръгла гробна камера с купол (диаметър 3,34 м и приблизителна височина 3,55 м), четириъгълна предгробна камера (1,86 м x 1,44 м и запазената височина 2,04 м) и дромос без покритие. Конструкцията е разрушена в горната си част. Строителният материал е гранит. Блокове са свързани с железни скоби, изляти от олово. Подовете в двете помещения са застлани с каменни плочи. Куполът в гробната камера е кошеровиден и започва от първия ред на строителните блокове. Вратите за куполното

отделение са били дървени, двукрилни. Срещу входа се намира легло, изградено с каменни плочи. Двукрилните врати за предгробната камера са били разрушени от иманяри. В дромоса подът е на земна настилка.

Куполната гробница в землището на с. Долно Изворово е частично разрушена, ограбена още в Античността. Гробният инвентар е плякосан от иманярите, но все пак са открити малки фрагменти от него, както например частици от позлатен венец. В гробна камера са запазени няколко човешки кости, а в предгробната камера – кости на кон. Съоръжението се датира в края на IV век пр. Хр.

Вторият новооткрит обект е подмогилна конструкция, която се намира в местността Смойлан Пунар (с. Гагово, Община Попово, Търговищка област) [Русев, Стоянова 2010; Русев, Стоянова 2011]. Гробницата бе проучена през 2009 година. Конструкцията ѝ се състои от две кръгли гробни камери, двете с диаметър 3,80 м, и приблизителна височина 3,80–4.00 м., една четириъгълна предгробна камера, едно допълнително помещение и коридор (дромос). Южната гробна камера е направена от добре обработени каменни блокове без спойка между тях. Запазени са първите четири реда. До втората (северната) куполна гробница са били направени каменни двукрилни врати. Куполът на това помещение е разрушен, но е запазен ключовият му камък.

По начина на градеж, втората гробна камера (северната) е направена по идентичен начин като южната гробна камерата. В южната ѝ част са били изградени еднокрилни каменни врати за влизане от предгробната камера. Подът в двете помещения е от трамбована глина. Предгробната камера с размери 5,75 м x 2,71 м е силно разрушена. Видът на покритието не е известен. Към това помещение водят два входа, които се намират в една ос с входовете към гробните камери. Допълнителното помещение (1,80 м x 1,80 м), силно разрушено, е изградено по идентичен начин като гробните камери в същия обект. Дромосът (ширина 1 м) е бил вторично добавен към конструкцията. Двете гробни камери имат отделни входове откъм предгробната камера. Обектът е бил ограбен. Запазени са само малки фрагменти от инвентара. Конструкцията се датира в края на IV – началото на III век пр. Хр.

Трета новооткрита в България куполна гробница е в местността Момина могила в землището на с. Братя Даскалови (Старозагорска област). [Трако-Римски 2011; Тракийска

гробница 2010; Тонкова, Иванов 2011]. Момина могила се намира на 1,5 км североизточно от с. Братя Даскалови и е голямо възвишение в източната част на това село. Гробницата е открита през януари 2008 година, но археологическото проучване на могилата с гробницата се проведе в периода от 26 април до 26 юни 2010 г. Могилният насип с 6 метра височина и над около 40 метра диаметър бе силно нарушен от юг и изток от шест иманярски изкопа. Каменната гробницата е изградена в централната част на насипа от монументално обработени блокове. Гробница се състои от дромосът (дължина 3.00 м, ширина 1.50 м, запазена височина 2 м) и куполно помещение с диаметър при пода 3.30 м и запазена височина 2.80 м. Не е запазена горната част както на купола, така и на дромоса. Вероятно, по неизвестни за нас причини конструкцията не е била завършена до край или строителният материал от гробницата е бил изнесен от крадници още в древността. Подът в двете помещения е направен от солидни каменни плочи.

Гробният инвентар е ограбен. Запазени са само малки фрагменти от него. Сред тях е имало предмети от злато, като например диадема, от която са оцелели отделни частици. Открити са кости от две човешки тела. По всяка вероятност единият е бил възрастен човек, а другият – малко дете. В дромоса са намерени конски кости.

Съоръжението е от Елинистическата епоха и предполагаемата датировка го отнася в периода IV–III в. пр. Хр.

Трите тук описани новооткрити тракийски куполни гробници обогатяват броя на този вид археологически обекти в региона, които вече наброяват 37. Техният начин на градеж, конструкциите им, а също и инвентарите повтарят и допълват известното от проучванията на другите по-рано открити куполни гробници. Те дооформят картината, позната от подобни гробищни конструкции, както и от богатите погребения в Древна Тракия. За съжаление всичките три новооткрити обекта са били ограбени, вероятно още в Античността. Поради тази причина за гробищния им инвентар днес имаме само фрагментарни сведения. Важно е да се отбележи, че в две от три гробници има запазени останки от човешките скелети, каквито липсват в някакви други добре известни обекти от този вид. Позната е практиката, разпространена в Тракия, в гробницата да бъде положен и конят на погребания в нея аристократ. В Древна Тракия конят е важен символ, тясно свързан с тракийската аристокрация [Кузманов 2005; Natlas 2006]. В това отношение

новооткритите обекти дават своя ценен принос в проучването на тракийските обичаи и култура.

И трите обекта датират от периода IV – III век пр. Хр. За каменните конструкции от Кушльовец и от Момина могила, съобразно архитектурата, може да се каже, че те са типични за епохата и за тракийската култура. Най-голямо впечатление обаче прави обектът от Смойлан Пунар (село Гагово). Тази конструкция е уникална, монументална. Тя не е типична. За първи път в Тракия в един обект се намира не една, а две кръгли гробни камери. Възможното в този случай обяснение, е че гробното съоръжение е било направено не за един единствен богат аристократ, парадинаст или тракийски владетел, а за двама. Вероятно тук са били погребени двама парадинасти.

По мое мнение е възможна и още една хипотеза. В гробищното съоръжение е бил погребан мъж с висока позиция в тракийското общество, заедно с любимата му жена и по този повод са изградени две отделни куполни гробници, като преходът между тях е бил затворен с врата. Гробница от Смядово показва, че макар богатите женски погребения да са голяма редкост в Древна Тракия, то те в никакъв случай не са липсвали [Nat̄as 2004]. И все пак, оскъдните фрагменти от инвентара от двете кръгли помещения в гробницата в с. Гагово водят до заключението, че хипотезата за погребението на двама парадинасти, положени в съоръжението, е по-вероятната.

Таб. 1. Куполните гробници в Древна Тракия.

	Обект	Локализация
1.	Розовец (Rahmanli)	Област Пловдив.
2.	Kırklareli – Eiklice (Раклица)	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Къркларели), Kırklareli ili (Вилает Къркларели), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
3.	Дудова чукара (Дудовата чукара), Левски (Долно)	Област Пазарджик

	Левски)	
4.	Мал-тепе	Област Хасково
5.	Курт-Кале (Вълчепол)	Област Хасково
6.	Лясково	Област Смолян
7.	Kırklareli B (Лозенград Б)	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Къркларели), Kırklareli ili (Вилает Къркларели), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
8.	Малко Белово	Град Белово, Област Пазарджик.
9.	Тюлбето (Казанлък)	Област Стара Загора
10.	Копринка, могила № 2, гробница № 1	Област Стара Загора
11.	Копринка, могила № 3	Област Стара Загора
12.	Янково, могила № 1	Област Шумен
13.	Янково, могила № 2	Област Шумен
14.	Kırklareli – Karakoç	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Къркларели), Kırklareli ili (Вилает Къркларели), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
15.	Akvıran	Близо до град Pınarhisar (Бунархисар), Kırklareli ili (Вилает Къркларели) Източна Тракия (Doğu Trakya), европейската Турция
16.	Първенец	Близо до село Марково, Област Пловдив
17.	Османова могила, гробница № 1	Нос Калиакра, Област Добрич.
18.	Османова могила, гробница № 2	Нос Калиакра, Област Добрич.
19.	Нос Калиакра, гробница № 3	Нос Калиакра, Област Добрич.
20.	Нос Чиракман, могила № 16	Нос Калиакра, Област Добрич.
21.	Kutluca	Kosaeli ili, Турция (антична Битиния)

22.	Жаба могила	град Стрелча, Област Пазарджик.
23.	Равногор, могила № I, гробница № 1	Област Пазарджик.
24.	Равногор, могила № IX, гробница № 2	Област Пазарджик.
25.	Оструша Могила	Област Стара Загора
26.	Голяма Арсеналка	Област Стара Загора
27.	Шушманец	Област Стара Загора
28.	Могилата на Грифоните	Област Стара Загора
29.	Четиньова, могила, Старосел, могила № 1	Област Пловдив
30.	Маньов дол, Старосел, могила № 5	Област Пловдив
31.	Рошава чука	край с. Александрово, Област Хасково.
32.	Голяма Косматка	Област Стара Загора
33.	Кестелева могила	Мъглиж, Област Стара Загора
34.	Рачева могила	Мъглиж, Област Стара Загора
35.	Кушльовец	Кушльовец, при с. Долно Изворово, Област Стара Загора.
36.	Смойлан Пунар	с. Гагово, Търговищка област.
37.	Момина могила	с. Братя Даскалови, Старозагорска област.

### Библиография

*Hatlas J.* 2004: *J. Hatlas*, Kwestia bogatych pochówków kobiecych w antycznej Tracji. *Folia Praehistorica Posnaniensia*. T. 12, 299-310.

*Hatlas J.* 2005: *J. Hatlas*, Grobowce kopułowe w Tracji (V – III wiek przed Chr.). *Folia Praehistorica Posnaniensia*. T. 13/14, 187-213.

*Hatlas J.* 2006: *J. Hatlas*, Koń w antycznej Tracji – sacrum, wyznacznik przynależności do elity społecznej, czy ulubione zwierzę? In: L. Kostuch, K. Ryszewska (eds.), *Zwierzę jako sacrum*. T. 2. Kielce, 105-116.

*Theodossiev N.* 2005: *N. Theodossiev*, The Thracian Monumental Tomb at Rozovets: Re-Examination of an Old Discovery. *Studia Archaeologica Universitatis Serdecensis*. Suppl. 4. *Stephanos Archaeologicos in honorem Professoris Ludmili Getov*. Sofia, 677-684.

*Theodossiev N.* 2007: *N. Theodossiev*, The Lantern-Roofed Tombs in Thraca and Anatolia: Some Evidence about Cultural Relations and Interaction in the East Mediterranean. *Thrace in the graeco-romanian world*. Athens, 602-613.

*Theodossiev N., Stoyanova D.* 2010: *N. Theodossiev, D. Stoyanova*, The Beehive tomb at Kurt Kale reconsidered. *Studia Archaeologica Universitatis Serdicensis*, Supplementum 5. *Stephanos Archaeologicos in honorem Professoris Stephcae Anglova*, 179-198.

*Theodossiev N.* 2011: *N. Theodossiev*, The Thracian tholos tomb at Ericlice reconsidered, *Acta Musei Varnensis* 8-1, 65-82.

*Кузманов М.* 2005: *М. Кузманов*, Конят и погребалния обред у траките (По материали от В - И в. преди Хр.), *Хелис*. Т. 4, 98-107.

*Нехризов Г., Първан М.* 2010: *Г. Нехризов, М. Първан*, Надгробна могила със зидана гробница при с. Долно Изворово, Община Казанлък, Археологически Открития и Разкопки през 2009 г., 232-234.

*Русев Н., Стоянова Д.* 2010: *Н. Русев Н., Д. Стоянова*, Надгробна могила в м. Смойлан Пунар, с. Гагово, община Попово, Търговищка област, Археологически Открития и Разкопки през 2009 г., 243-245.

*Русев Н., Стоянова Д.* 2011: *Н. Русев Н., Д. Стоянова*, Спасителни археологически проучвания на могила с монументална гробница в м. Смойлан Пунар, с. Гагово, община Попово през 2010 г., Археологически Открития и Разкопки през 2010 г., 208-212.

*Тонкова М., Иванов Я.* 2011: *М. Тонкова, Я. Иванов*, Тракийска куполна гробница от края на IV или началото на III в. пр. Хр. в Момина Могила, с. Братя Даскалови, старозагорска област, Археологически Открития и Разкопки през 2010 г., 229-231.

*Тракийска гробница* 2010: Тракийска гробница и двуметров скелет на мъж изскочиха от бездната на времето при археологически разкопки край Братя Даскалови, Старозагорски Новини от 26.05.2010.

*Трако-Римски* 2011: Трако-Римски династичен център в района на Чипарските възвишения V век пр. Хр. – IV в.]

<http://www.archeo-bratia-daskalovi.com/aboutproject/view/11>, [достъп: 30.01.2011 г.] - официален сайт на експедицията.



## Rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea aptitudinilor artistice la copii

Teodora Hubenco, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă”

### Abstract

*The article mentions that extra-scholastic activities appear to complete the educational process and offers opportunities for children to develop abilities in different artistic fields. These complementary forms are: clubs, sightseeing, visiting artists or artisans workshops, trips to museums and art exhibitions. Through participation in these activities, the children learn new ideas, assimilate new techniques in different artistic fields, communicate with artworks and develop their creative imagination. There are identified the distinctions between extra-scholastic activities and activities within the school.*

Activitățile extrașcolare vin în completarea procesului de învățământ și contribuie la descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor în diverse domenii artistice. Procesul dezvoltării tinerei generații nu poate fi redus numai la activitatea instructiv-educativă care se desfășoară în cadrul lecțiilor. În acest scop se folosesc și alte forme de activitate, cum ar fi: cercurile organizate la diferite obiecte, vizitele și excursiile, concursurile școlare etc., care contribuie la adâncirea cunoașterii, la descoperirea, dezvoltarea și valorificarea intereselor și pasiunilor, stimulează creativitatea, oferă cadrul afirmării și recunoașterii performanțelor. În plan moral, aceste activități contribuie la formarea și dezvoltarea atitudinilor de respect pentru cunoaștere, pentru cultură, pentru creatorii ei, la exersarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter.

I. Nicola consideră că „Activitatea extrașcolară oferă independență mai mare elevilor și asigură o posibilitate de varietăți pentru manifestările disciplinare, ele presupun respectarea unei game variate de norme disciplinare” [5, p. 288].

Activitățile extrașcolare au unele particularități prin care se deosebesc de activitățile școlare. Ele sunt diferite din punct de vedere al conținutului, duratei, metodelor folosite și formelor de organizare a activității. Conținutul activităților extrașcolare nu este stabilit printr-un curriculum obligatoriu; elevii au libertatea deplină de a alege conținuturile care sunt în perfectă concordanță cu interesele și dorințele elevilor. Astfel, acestea devin o formă complementară de activitate – parte componentă a educației – care stimulează valori, aptitudini și dezvoltă vocația, talentul, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, comunicarea, abordările bazate pe

inițiativă, imaginație și opțiune. Toate acestea duc la formarea unor personalități complete și complexe.

Având cel mai larg *caracter interdisciplinar*, activitățile extrașcolare pot îmbrăca diferite forme: *excursii, drumeții, vizite, spectacole cultural-artistice, tabere școlare, vizionări de filme, competiții sportive, cercuri de creație, cercuri pe discipline, concursuri*, care, prin specificul lor, imprimă copilului un anumit comportament, o ținută adecvată situației, declanșând anumite sentimente.

Prin activitățile la care participă, ei își însușesc cunoștințe în domeniul științei, tehnicii, literaturii și artei. Participând la acțiuni cu caracter artistic, la manifestări cultural-artistice, vizionând spectacole de teatru și filme la cinematograful, elevii își cultivă dragostea pentru frumos.

Organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare respectă anumite condiții: sunt subordonate procesului de învățământ care se desfășoară în clasă; se evită supraîncărcarea elevilor; se desfășoară în colectiv, fiind create și organizate pe principiul liberului consimțământ; la antrenarea elevilor trebuie să se țină seama de particularitățile de vârstă și interesele elevilor, precum și de posibilitățile de realizare pe care le au, fără să fie reținuți de la ore sau pregătirea lecțiilor.

Excursiile și vizitele sunt acțiuni cu caracter de masă organizate în scopul îmbogățirii experienței de viață a elevilor. Aceste activități se organizează în funcție de conținutul lecțiilor și „Prin conținutul lor se deosebesc de cele cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau școlii, cu participare benevolă, ele urmăresc lărgirea orizontului de cunoștințe etc.” [5, p. 454].

Vizitarea unui muzeu, expoziții, a unui atelier al meșterului popular sau artist plastic poate fi o situație de învățare cu scop cultural-artistice, dar și un moment de reconciliere ori de introspecție, în funcție de educația anterioară a elevilor sau de tematica în care se încadrează excursia.

Legătura organică a procesului de învățământ cu excursiile și vizitele asigură eficiența educativă a acestor activități. Menționăm că influența educativă a excursiilor și vizitelor depinde și de caracterul lor variat. Prin conținutul lor, excursiile și vizitele se deosebesc de activitățile cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau școlii, cu participare benevolă, excursiile și vizitele au drept scop lărgirea orizontului cognitiv, familiarizarea elevilor cu frumusețile țării.

Cercurile de elevi sunt un important mijloc de lărgire a orizontului cultural și științific al elevilor și de dezvoltare a interesului lor pentru artă. În general, cercurile cuprind un număr mic de elevi, înscrierea făcându-se în funcție de interesul pe care-l manifestă elevii pentru o anumită disciplină. La alegerea temelor care se discută la cercuri, se va ține seama de preocupările elevilor și de nivelul lor de cunoștințe. Durata unei ședințe a cercului este, în medie, de 90 de minute. Evidența frecvenței o ține conducătorul cercului. Varietatea activității în cerc constituie și ea o condiție a frecventării lui cu plăcere de către elevi. Un rol important în educația elevilor îl joacă cercurile artistice. Cercurile contribuie semnificativ la descoperirea și stimularea talentelor și aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului și pasiunii pentru meșteșugurile populare și artă în general, la educarea elevilor pentru folosirea utilă și plăcută a timpului liber, la dezvoltarea imaginației creatoare și a sensibilității artistice. Înscrierea elevilor în cerc trebuie să se facă selectiv, pe bază de interese și aptitudini, iar la organizarea activității cercului trebuie să se țină seama de preocupările, preferințele, înclinațiile și capacitățile reale ale elevilor. Întreaga activitate în cadrul cercului, de la concepție la realizare, este opera elevilor. Scopul general al cercului este educația estetică și cultivarea dragostei pentru artă. *Cercurile de creație* au ca scop descoperirea și cultivarea talentului, aptitudinilor elevilor în diverse domenii ale artei populare.

Activitățile extrașcolare cer o bună pregătire metodologică din partea profesorilor. Este necesar să se creeze o atmosferă deosebit de favorabilă pentru instruire și educație, să se ofere posibilitatea de completare și de aprofundare a cunoștințelor și abilităților obținute la lecții, să fie create condiții de formare a personalității în spiritul culturii naționale. Este necesar să se îmbine în mod util și plăcut timpul în afara orarului școlar al elevilor, odihna activă să fie marcată de certitudinea utilității organizării plăcute a timpului liber într-un mediu sărbătoresc sau firesc – toate aceste sunt obiective preconizate de Legea Învățământului din Republica Moldova.

Pedagogul C. Cucuș [1] consideră că, între activitatea desfășurată de către elevi în cadrul lecțiilor și activitatea desfășurată de ei în afara clasei și a școlii, există deosebiri din punct de vedere al conținutului și al formelor de organizare:

1. Activitatea în afara clasei și extrașcolară are un conținut deosebit de activitatea în cadrul lecțiilor. Desfășurarea lecțiilor și volumul cunoștințelor predate sunt determinate de curriculumul la disciplină, în timp ce conținutul și desfășurarea activităților în afara clasei au conținut flexibil

și foarte variat, cuprinzând cunoștințe din domeniul artei, științei, tehnicii, sportului. Totuși nici conținutul acestor activități nu se stabilește în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii.

2. Încadrarea elevilor în diferite forme ale activității în afara clasei și extrașcolare se face pe baza liberei alegeri, sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele și înclinațiile lui.

3. Durata activităților în afara clasei și extrașcolare variază. O lecție are durata fixă de 45 de minute, iar activitățile în afara clasei sau extrașcolare durează de la o jumătate de oră până la două ore.

4. Verificarea, aprecierea și evidența rezultatelor activității în afara clasei și extrașcolare au forme specifice. Verificarea are caracter practic. Spre deosebire de aprecierea făcută în cadrul orelor prin intermediul notelor, ceea ce a făcut elevul în afara orelor de clasă se concretizează prin intermediul calificativelor *slab, bine, foarte bine*.

5. Activitatea în afara clasei și extrașcolară este propice pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei elevilor.

6. O altă particularitate a activității extrașcolare o constituie legătura ei cu practica. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Întreaga activitate în afara clasei are conținut variat, determinat de interesele cognitive ale elevilor și de dorințele lor. Cercetările recente din domeniul psihopedagogiei arată că utilizarea povestirilor ca metode de învățare dezvoltă imaginația copiilor. Metodele și tehnicile moderne, activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevilor, să le capteze atenția, care-i îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, memoria, abilitățile artistice sunt extrem de potrivite în educarea copilului pentru problemele ridicate de societatea contemporană. Aceste metode sunt utile, pentru că dezvoltă competențele cognitive; sprijină și extind viața socială a elevului; dezvoltă gândirea creatoare individuală și de grup; facilitează comunicarea conținutului prin proiectarea în lucrările plastice a propriilor trăiri și sentimente; conduc la apariția unor raporturi noi de cunoaștere și autocunoaștere; ajută la educarea inteligenței emoționale a copilului și elevului, a empatiei ca fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt.

Prin urmare, elevii trebuie ajutați să participe la activitățile educative, să se implice afectiv, cu plăcere și bucurie spontană în ceea ce fac. De aceea, un rol important în dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor au ilustrarea poveștilor, miturilor, basmelor și poeziilor prin aplicarea metodelor, procedeele și tehnicilor artistico-plastice.

În concluzie, putem menționa că activitățile extrașcolare generează relații de prietenie și ajutor reciproc între elevi, educă simțul responsabilității și o atitudine justă față de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenați nu numai în desfășurarea unor asemenea activități, ci și în inițierea și organizarea lor. Valorificarea activităților extrașcolare în practica educațională ar trebui să se producă sistematic și cu mai multă eficiență, pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

### **Bibliografie**

1. Cucoș, C., *Pedagogie* (ediția a doua, revăzută și adăugită), București, Polirom, 2002.
2. Gârboveanu, M., *Creativitatea elevilor în procesul de învățământ*, București, Litera Internațional, 1981.
3. Iucu, R., *Instruire extrașcolară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Polirom, 2001.
4. Lisievici, P. ș.a., *Pedagogie. Concepte, metode și tehnici esențiale*, București, Editura Fundației România de Mâine, 2005.
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Aramis, 2000.

## Cultivarea limbii – un imperativ perpetuu

Ana Cozari,  
doctor în pedagogie,  
șefa Catedrei de limbi moderne,  
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

### Abstract

*Literary language is a synthesis based on the use criteria at the national level. Language development reflects the standards and individual communication skills. Solving the communication problem implies the joint efforts of the whole community. Schools play an important role here. It's impossible to develop a personality without any impact of this educational link. No doubt, distinct speech is the dominant characteristic feature of mentality. Cultures and languages can survive along the history only if they are kept and cultivated with devotion by the relevant culture-bearers and language speakers. Therefore, the role of intellectuals, and to be more precise language and culture specialists becomes more crucial for the present and future education. Our spiritual culture is established by means of the language.*

**Keywords:** *literary language, language standards, language development, communication, speech.*

Limba este creativitate, dar în același timp și materialul limbajului, care constituie instrumentul și totodată rezultatul activității de comunicare. „Limbajul este, pe de o parte, susține Eugen Coșeriu, baza culturii, a întregii culturi și, pe de altă parte, este o formă a culturii. Adică, numai limbajul are această posibilitate de a fi limbaj și realitate, în același timp, și de a vorbi și despre sine însuși. Muzica nu poate vorbi despre muzică, nici sculptura despre sculptură; deci limbajul are această proprietate că este, pe de o parte, baza culturii și, pe de altă parte, este și o formă a culturii.” [1, pp. 102-103].

Limbajul nu poate să existe, să se manifeste și să se dezvolte decât prin faptul că se învață și se utilizează o limbă oarecare. Forma cea mai frecventă, dar nu unica, de manifestare a limbajului – constituită dintr-o complexitate de procese, de mecanisme, de mijloace expresive – este limbajul vorbit, concretizat în *vorbire*, prin care se înțelege actul de utilizare individuală și concretă a limbii. Limba literară este o sinteză întemeiată pe criteriul unității uzului în plan național. Cultivarea limbii se află între normă și expresie individuală. Pe teren românesc, aspectele educației lingvistice inițial erau abordate aproape în exclusivitate din perspectiva normativă a cultivării limbii. Ca indicație de metodă în opera de „cultivare” a limbii, ideea de

„normă” pare să fie folosită pentru întâia dată în acest înțeles de Gh. Șincai în *Cuvântul înainte la Catehismul cel Mare din 1783* [2, p. 210].

Concepția despre cultivarea limbii, pe care iluminiștii o pun și o rezolvă pentru întâia oară în cultura română, apare în cele din urmă destul de bine articulată. Ea include majoritatea principiilor fundamentale care fac posibilă gândirea și soluționarea sa, la momentul ideologic respectiv: ideea de patriotism și de „geniu” al limbii, structura sa eminent conceptuală și unitară, metoda pur rațională de cultivare, marele rol al ideii de progres în limbă, cu sublinierea aportului personalităților creatoare, legiferarea în baza „specificității” limbii.

Pe Iorgu Iordan l-a preocupat cercetarea limbii în aspectele ei actuale, așa cum există ea în conștiința vorbitorilor. Dinamica limbii române contemporane, tendințele ei actuale se manifestă și sub forma ei de abateri sau devieri de la formele literare prestabilite. Astfel de abateri pot constitui o modalitate de „dezvoltare a limbii” – și ele trebuie separate cu multă grijă de cele care sunt exclusiv produs al inculturii. Referitor la prima categorie de abateri, lingvistul și istoricul literar Heinrich Morf spunea că întregul edificiu lingvistic se compune din fostele greșeli de limbă. Pentru academicianul Iorgu Iordan, cultivarea limbii înseamnă, în primul rând, cultivarea aspectului ei literar sau corect, iar limba literară este haina tuturor producțiilor culturale omenești [3, p. 12]. Iorgu Iordan subliniază că limba literară s-a format pe seama limbii populare, în sens de limbă a întregului popor ori a majorității acestuia. Constatând (la Ion Creangă) evitarea tuturor particularităților fonetice strict moldovenești, precum și recurgerea la oralitate, ca trăsătură caracteristică a povestitorului popular, Iorgu Iordan trage concluzia că Ion Creangă nu este un scriitor regional sau dialectal (cum au afirmat unii). Mihai Eminescu „a dat limbii românești cea mai desăvârșită formă poetică”, el „a creat limba poetică românească”, iar Mihail Sadoveanu, un alt mare creator literar, este considerat „cel mai mare poet în proză al literaturii române” [Ibidem, p. 7].

Rezolvarea problemei culturii vorbirii presupune eforturi conjugate din partea tuturor oamenilor de cultură. Un rol important, în acest sens, îi revine școlii. Fără forța acestei instituții educaționale, este de neconceput formarea unui intelect, iar calitatea de frunte a intelectului este, indiscutabil, vorbirea inteligibilă, căci, așa cum spunea marele Eminescu, „limba, alegerea și cursivitatea expresiunii în expunerea vorbită sau scrisă este un element esențial, ba chiar un criteriu al culturii”.

Un deosebit interes față de limbajul elevilor avea învățătorul Ion Creangă. Iată una dintre observațiile sale referitoare la problema pusă în discuție: „pare-mi-se că limbajul ținut cu cei mici, d. es. *malad, recompensă* etc., este prea îngreuetor pentru frageda lor minte; ba chiar de prisos; și ar fi de dorit ca graiul tatei și al mamei, curățit numai de cuvintele *dialectice* (sic!), să aibă mai multă trecere măcar în școalele începătoare” [4, p. 157].

Să-l recitim pe pedagogul Eminescu, care, cu intuiția sa genială, relatează într-un articol apărut în „Timpul” la 17 septembrie 1881 că „studiul principal al unei școale rurale sau primare e limba românească: ea este totodată organul prin care acest neam moștenește avutul „intelectual și istoric al strămoșilor lui” [5, p. 8].

Nu trebuie neglijate nici mijloacele, uneori brutale și de un inedit sinistru pentru istoricul cercetărilor dialectale, de dezrădăcinare a graiului, semnalate pentru o localitate din preajma Sibiului, de oieri înstăriți, umblați prin Muntenia, Dobrogea și Basarabia, ai căror copii învățau la universitățile din București și Cluj; este vorba de „palatalizare”, vorbire „muierească”, remarcă E. Petrovici: „Directorul școalei primare s-a simțit vizat când i-am făcut observația [?] că copiii zic *să hie*. M-a asigurat că corpul învățătorilor își dă toată silința să dezrădăcineze palatalizarea labialelor. *Copiilor le aplică chiar pedepse corporale pentru o formă palatalizată*” [6, p. 74].

Tendința de a acorda o deosebită atenție și grijă limbii, în special aspectului ei literar, în Republica Moldova este proprie nu numai pentru savanți. Prin anii șaizeci ai sec. XX, începe o mișcare pentru o limbă mai îngrijită, la care participă în mod activ nu numai oamenii de știință, specialiști în acest domeniu, ci și profesorii, studenții, scriitorii, redactorii, în general toți acei care se interesează de problemele lingvistice. În anul 1961, Institutul de Limbă și Literatură al Academiei de Științe din RSS Moldovenească (actualmente Institutul de Filologie al AȘM) a început editarea seriei de broșuri *Cultivarea limbii*. În paginile acestor culegeri au fost discutate în mod special și în repetate rânduri raporturile sinonimice, omonimice, antonimice, paronimice, dubletele gramaticale (verbale, substantivale) etc. Or, analiza relațiilor semantice dintre cuvinte are o importanță deosebită în procesul de îngrijire a limbii vorbite și scrise. Problemele de ortografie s-au bucurat de o mai mare atenție în aceste fascicule, spre deosebire de cele de ortoepie. Limba vorbită, de asemenea, a fost studiată foarte puțin. Cu scopul de a contribui la sporirea nivelului de cultivare a limbii în școală, au fost publicate articolele: *Cultivarea limbii și învățământul fără frecvență, Învățătorii au nevoie de ajutor efectiv* etc. [7, p. 3].



Obiectul unor articole l-a constituit analiza limbii și stilului emisiunilor radiofonice din republică. Printre ele se enumeră și articolul *Pentru o exprimare corectă în emisiunile radiofonice*, de Ion Mocreac, în care au fost analizate din punct de vedere științific diverse greșeli de ordin lexical, morfologic, sintactic, stilistic, fonetic, ortoepic, întâlnite în unele emisiuni radiofonice (lunile ianuarie-martie 1966). Au fost analizate devierile de la normele limbii literare care se strecoară în emisiunile pentru copii, audiate la postul de radio Chișinău. Autorul articolului observă că adesea stilul unor materiale radiofonice are o ținută cancelărească [8, p. 10].

Revistele republicane (*Limba și literatura moldovenească, Nistrul, Cultura, Învățătorul Sovietic*), ziarele (*Moldova Socialistă, Tinerimea Moldovei*) au publicat, mai mult sau mai puțin regulat, susține academicianul Nicolae Corlăteanu, diferite articole cu privire la cultivarea limbii. Posturile de radio și de televiziune au organizat emisiuni speciale, intitulate: *Vorbiți și scrieți corect, Limba noastră-i o comoară, Un șirag de piatră rară*. Institutul de Limbă și Literatură a organizat mai multe conferințe, consacrate cultivării limbii, atât la Chișinău, cât și la Bălți, Soroca, Cahul, Orhei, Călărași ș.a. La editura „Cartea moldovenească”, în 1979, a văzut lumina tiparului cartea lui V. Mândăcanu *Cuvântul potrivit la locul potrivit*, 371 de pagini.

Dialectologia românească datorează mult unor profesori de limba română și unor învățători care, în secolul al XIX-lea și în secolul al XX-lea, au desfășurat și au publicat cercetări independente sau au colaborat cu unii specialiști, răspunzând la întrebările din chestionarele unor anchete prin corespondență.

În lucrările *Concepția educației lingvistice și literare, Educația lingvistică și literară în contextul reformei învățământului*, de Vlad Pâslaru, de asemenea, este reflectată problema educației lingvistice a elevilor. În concepția savantului, „educația lingvistică presupune formarea pedagogică orientată a capacităților de comunicare la elevi prin cunoașterea sistemelor limbii și angajare apropiată în producerea valorilor limbii în funcțiune” [9, p. 126].

Printre lucrările științifice de proporții, care ne oferă date prețioase privind modul de exprimare (în context dialectal) al elevilor, în speță, sub aspect sociolingvistic, menționăm monografia *Sociolingvistica școlară* de Marina Ciolac [10]. Sociolingvistica școlară, ca ramură a sociolingvisticii generale, situează în centrul preocupărilor sale aspecte legate de raportul dintre limbă, școală și societate. Lucrarea M. Ciolac este consacrată, în principal, educației lingvistice a elevilor. Cercetarea, apelând la metodele și tehnicile sociolingvistice școlare, are caracter

preponderent descriptiv și pornește de la premisa existenței unei dependențe între comportamentul verbal și mediul socio ocupațional cultural, geografic etc. din care provine copilul.

În acest context, se cere să amintim de sesiunea „Limbă și dialect”, organizată între 29 iunie și 1 iulie 1979 la Băile Herculane, județul Caraș-Severin de Societatea de Științe Filologice din România și Comisia pentru cultivarea limbii a Academiei Române. Mesajul esențial al acestei întruniri, transmis cercetătorilor și profesorilor, este cuprins, credem, în articolul *Limbă literară și dialect în mediul școlar* [11, p. 261].

În perioada 25 august-5 septembrie 1998 s-au desfășurat la Chișinău și Iași cursurile de vară din cadrul proiectului „Limba română vorbită în Moldova istorică”. Una dintre sarcinile proiectului este transpunerea rezultatelor cercetării în lucrări cu utilitate didactică. În cadrul proiectului, a avut loc, în decembrie 1996, o primă sesiune, la Leipzig, urmată de cursurile de vară, de 14 zile, în anul 1997, la care au participat lingviști din România, Republica Moldova și Germania. Cursuri de toamnă în problema dată au urmat la Cernăuți, în septembrie 2000.

Elaborat de un competent grup de savanți și pedagogi de la Institutul de Filologie al Academiei de Științe din Moldova și de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (Ion Bărbuță, Armenia Cicală, Elena Constantinovici, Teodor Cotelnic, Alexandru Dârul), manualul *Gramatica uzuală a limbii române* (2001) a fost conceput ca o lucrare teoretico-practică, accentul punându-se pe norma literară, care este chemată a stabili limitele arbitrarului individual în vorbire, urmărind scopul de a conserva unitatea vorbirii, fapt ce garantează menținerea unui nivel înalt de cultură lingvistică la membrii societății [12].

În scopul realizării obiectivului major de formare a competențelor de comunicare în limba oficială a statului, competențe care oferă posibilități absolvenților de a se încadra activ în viața social-economică a țării, Ministerul Educației, prin intermediul unei circulare, în 2011, a înaintat instituțiilor de învățământ superior un șir de recomandări privind educația lingvistică în limba română a studenților, inclusiv promovarea unei ținute lingvistico-culturale înalte a cadrelor didactice, inițierea cursurilor facultative de cultivare a limbii române și a limbajului de specialitate etc. [13].

În 2012, Universitatea de Stat din Moldova a organizat Simpozionul științifico-practic interuniversitar *Cultivarea limbii române în condițiile comunicării actuale*. Printre domeniile pe

care s-a axat programul se enumeră și *Cultivarea limbii române în școală, Mass-media și cultura comunicării* etc.

Este important să menționăm că majoritatea lucrărilor dedicate cultivării vorbirii elevilor se referă, îndeosebi, la constatarea faptelor de limbă și mai puțin la aspectul didactic al problemei. De aceea este necesar a elabora studii științifice care, pe lângă descrierea și interpretarea greșelilor din limbajul elevilor, ar conține și opinii de ordin metodologic, utile în special profesorului la atingerea scopului predării limbii române în școală: deprinderea exprimării corecte, în limba literară. Formarea abilităților de exprimare literară în mediul dialectal școlar reprezintă un obiectiv esențial pentru cadrul didactic [14, p. 276]. În activitatea sa, profesorul nu va scăpa din vedere că româna, ca orice altă limbă, prezintă varietăți în spațiu, numite graiuri locale. Limba română literară constituie o variantă supradialectală. Conștientizând proveniența dialectală a unor abateri de la normele în vigoare ale limbii literare, care necesită a fi depășite, învățătorul și profesorul de limba română vor recurge la elaborarea unor strategii eficiente, asigurându-se astfel exprimarea corectă.

Culturile și limbile supraviețuiesc în istorie numai dacă sunt păstrate și cultivate cu devotament de purtătorii lor. De aceea, în prezent, ca și în viitor, rolul intelectualilor și cu precădere al specialiștilor în domeniul limbii și al culturii devine hotărâtor în școala națională. Prin limbă ne zidim cultura noastră spirituală.

### Referințe bibliografice

1. Coșeriu, Eugeniu, *Lingvistica integrală. Interviu cu E. Coșeriu realizat de N. Saramandu*, București, 1996.
2. Munteanu, R., *Contribuția Școlii Ardelene la culturalizarea maselor*, București, 1962.
3. Iordan, Iorgu, „Cultivarea limbii”, în *Limba Română*, 1956, nr. 5, pp. 5-12.
4. Bratu, B., *Învățătorul Ion Creangă*, Sine loco, 1958.
5. Gârmacea, C., „Pedagogia lui Eminescu”, în *Tribuna Învățământului*, 1995, nr. 3.
6. Petrovici, Emil, *Atlasul lingvistic român II. Introducere*, Cluj-Napoca, 1988.
7. Corlăteanu, Nicolae, „Cultivarea limbii la un nivel mai înalt”, în *Cultivarea limbii*, Chișinău, 1968, nr. 6, pp. 3-9.
8. Mocreac, I., „Pentru o exprimare corectă în emisiunile radiofonice”, în *Cultivarea limbii*, Chișinău, 1968, nr. 6, pp. 10-20.
9. Pâslaru, V., „Conceptia educației lingvistice și literare (rezumat)”, în *Limba română*, Chișinău, 1995, nr. 5, pp. 126-129.
10. Ciolac, M., *Sociolingvistica școlară*, București, 1997.

11. Dumistrăcel, Stelian, „Limbă literară și dialect în mediul școlar”, în *Limba română*, 1981, nr. 3, pp. 261-279.
12. Bărbuță, I. et al., *Gramatica uzuală a limbii române*, Litera, Chișinău, 2000.
13. Circulara nr. 03/14-528 din 02 august 2011.
14. Pavel, V., „Graiul local și predarea limbii române în mediul școlar rural”, în *Conferința internațională „Probleme de didactică și gramatică ale limbilor moderne”* (Chișinău, 26 aprilie, 2013). *In memoriam Eugenia Pavel*. Coordonatori E. Axenti, L. Zbanț ș.a., Chișinău, CEP USM, 2014, pp. 276-278.

### **Repere privind dezvoltarea imaginației creative la elevi**

Teodora Hubenco, *dr., conf. univ.*,

*UPS „Ion Creangă”*

#### **Abstract**

*The article speaks about the importance of developing pupils creative imagination within artistic activities. It states the creativities attributes: fluidity, plasticity and originality. There are highlighted five ways of stimulation and feeding the creativity: culture, techniques, personal development, mental energy and amusement. Also, the child has a series of mechanisms which favors the growth of imagination: critical thinking, the spirit of observation, liberty in thinking etc. All at once, there are factors that break the development of artistic creativity which will be eliminated by the teachers in their educational process and execution of artistic works.*

Din ce în ce mai mulți pedagogi și artiști plastici (V. Cioca, Br. Clegg, S. Cristea, V. Dulgheru, M. Fryer, L. Trofăilă, A. Melik-Pașaeu ș.a.) consideră imaginația creativă o trăsătură esențială și definitorie pentru existența individuală și pentru evoluția societății. În școala viitorului, creativitatea va fi recunoscută ca apropiere propice înțelegerii și integrării cunoștințelor dobândite prin studii, căci creativitatea face posibilă trecerea de la o formă de a ști la alta. Ea ușurează reprezentarea cunoștințelor, comunicarea și incită la descoperiri.

Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, astăzi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări. Imaginația, deci și creativitatea, presupune trei însușiri:

- a) fluiditate – posibilitatea de a ne imagina într-un timp scurt un mare număr de imagini, idei, situații etc.;

- b) plasticitatea constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedește a fi inoperant;
- c) originalitatea este expresia noutății, a inovației; ea poate fi constatată atunci când vrem să testăm posibilitățile cuiva, prin raritatea statistică a unui răspuns, a unei idei.

Fiecare dintre aceste trei însușiri are specificul său, caracteristica principală rămânând originalitatea, aceasta garantând valoarea rezultatului muncii creatoare.

În prezent se acceptă că posibilitatea de a crea nu este o însușire de excepție, caracteristică doar unui număr mic de oameni, considerați dotați, talentați și geniali, ci în mare măsură se datorează perseverenței în ceea ce facem. Această idee este susținută și de M. Roco: „[...] realizările creativității umane – exprimate prin numărul de obiecte, produse, tehnologii și opere de artă elaborate la sfârșitul mileniului doi – depășește 20 de milioane, din ele 90% au fost obținute în anii 1980-2000” [9, p. 155].

M. Stoica este de părerea că: „[...] totuși nu se valorifică decât 3% din creativitatea creierului uman, o cauză importantă fiind învățământul axat pe predarea, memorarea și reproducerea cunoștințelor, neglijându-se dezvoltarea potențialului creator al elevilor și însușirea informației prin învățare creativă” [10, p. 860].

Stimularea potențialului creativ al elevilor ar trebui să conducă la realizarea lucrărilor creative, exprimarea imaginației creatoare, inițierea și efectuarea unor investigații în domeniul ales. Brian Clegg și Paul Birch menționează cinci moduri în care putem stimula și alimenta creativitatea: „cultura, tehnicile, dezvoltarea personală, energia mentală și amuzamentul” [3, p. 12].

Este important să luăm în calcul *cultura*, deoarece o cultură a societății sau a organizației din care facem parte poate foarte ușor să blocheze creativitatea.

*Tehnicile* sunt mecanisme care au fost elaborate pentru a putea să ne exploatăm creativitatea. Ele nu sunt concepte noi, Leonardo da Vinci a folosit o tehnică bine documentată pentru a obține idei noi (făcea niște mângăleli pe o hârtie, cu ochii închiși și apoi le transforma într-o imagine din care se inspira). Cele mai multe dintre tehnicile care se folosesc în prezent în domeniul creativității au apărut în secolul XX, iar rolul lor este să ne elibereze gândirea și să favorizeze formarea de idei noi.

*Dezvoltarea personală* este și ea importantă. Creativitatea nu este ceva care poate fi învățat, dar este, cu siguranță, ceva ce poate fi exersat și dezvoltat. În funcție de capacitățile noastre de utilizare a cunoștințelor și de memorare, ne îmbogățim stocul personal de idei, din care răsar concepte noi, iar mecanismele creierului funcționează în așa fel încât practica dobândită în crearea de noi conexiuni facilitează din ce în ce mai mult generarea de idei.

*Amuzamentul* este strâns legat de creativitate. Este aproape imposibil ca o persoană să fie cu adevărat creativă și să nu știe să se distreze, iar abordarea cu umor a muncii are întotdeauna ca rezultat creșterea creativității. Acest ultim element ne trimite înapoi la primul, întrucât, de foarte multe ori, tipul de cultură din instituții respinge amuzamentul. „Munca este un lucru serios” pare să fie mesajul. Or, creativitatea implică faptul că suntem capabili să ne distrăm și, în același timp, să avem rezultate serioase.

În opinia savantului A. Munteanu [7], procesul de creativizare a societății trebuie să înceapă în așa-numitul „miez fierbinte”, cel al educației, în general, și al educației școlare, în particular. Fiecare elev, în procesul de învățare, realizează lucruri noi în raport cu experiența sa umană. Prin urmare, orice act de descoperire, care conduce la concluzii individuale, inedite prin eforturi personale, este un act creativ. Sinteza cunoștințelor anterioare, de la clasă la clasă, într-un răspuns nou, într-o viziune nouă, necunoscută unei tehnici sau unei exersări de problemă, interpretarea nouă a unui subiect cunoscut într-o tehnică nouă, viziunea excepțională reprezintă nu altceva decât niște manifestări creative ale elevilor.

Un factor de neconceput al dezvoltării creativității este imaginația – parte componentă a creativității. I. Nicola distinge o formă specifică de imaginație, și anume imaginația creatoare, mai aproape de esența fenomenului imaginativ, de a fi încercat să surprindă specificul imaginației în raport cu alte funcții psihice. Pentru el imaginația creatoare este sinonimă cu invenția: „[...] imaginația creatoare constă în elaborarea unor imagini noi pe baza prelucrării datelor anterioare” [8, p. 185].

Imaginația creatoare păstrează întreaga viață individuală și socială, sub toate formele sale și ea este pretutindeni. Fără imaginație, nu ne putem închipui viața, rolul ei este enorm. Cu toate acestea, imaginația este contrar opusă cunoașterii. Imaginația este mai mult personală, pornită mai mult din interiorul individului, pe când cunoașterea este obiectivă, impersonală, pornită din exterior, din realitatea înconjurătoare. Se consideră că imaginația este reglată,

dirijată de lumea interioară a subiectului, în timp ce cunoașterea este reglată de lumea externă. Produsele imaginației servesc pentru a produce noi „combinații”. În rezultatul acestor combinații apar modele noi, personaje noi, fantastice, ireale. Imaginația este echivalentă cu fantezia și rezultatul creativității.

În baza celor relatate mai sus, putem conchide că creativitatea poate fi considerată și aptitudine, dispoziție a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Cel mai important proces cognitiv este gândirea, acesta fiind caracterizat îndeosebi prin creativitate.

Este deci inevitabilă necesitatea identificării, actualizării, valorificării și stimulării capacităților creatoare de care dispune fiecare copil. Aceste etape trebuie realizate încă de la cea mai fragedă vârstă, din copilărie. Copilul dispune de o serie de mecanisme care favorizează o activitate de tip creativ. Un elev are un comportament creativ atunci când:

- *se implică activ în procesul de învățare și formare;*
- *gândește critic și are deprinderi de gândire critică;*
- *are spirit de observație bine dezvoltat;*
- *acționează în totală libertate în planul alegerilor pe care le face;*
- *explorează mediul și descoperă soluții personale la diferite probleme;*
- *preferă gândirea divergentă, imaginativă, creativă;*
- *își dezvoltă imaginația, originalitatea, inventivitatea, fantezia, creativitatea;*
- *problematizează conținuturile cu care se confruntă și face descoperiri;*
- *își asumă riscuri în procesul de învățare și formare;*
- *nu se descurajează în fața ambiguității și frustrării;*
- *devine responsabil și autonom în dobândirea noului;*
- *crează produse intelectuale și materiale originale.*

Se știe că, cunoscând o dinamică specifică, de-a lungul dezvoltării sale, potențialul creativ îmbracă nuanțe individuale pentru fiecare persoană. Cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ și prevenirea blocajelor care pot apărea. Astfel, vom identifica *factorii frenatori și favorizanți* ai dezvoltării imaginației creative la copii.

Pe lângă coeficientul de inteligență, un rol important în creativitate îl au următorii factori: ereditatea, capacitățile intelectuale, aptitudinile, caracterul, mediul sociocultural, efortul susținut de pregătire și investigație etc. „Ereditatea este factorul care poate evidenția de la nașterea copilului elementele potențiale de creativitate, cum ar fi: flexibilitatea, fluenta, senzitivitatea cerebrală etc., precum și calitățile analizatorilor și caracteristicile temperamentale, care au un rol important în declanșarea, dezvoltarea și manifestarea creativității, desigur, în relație cu factorii de mediu și educație”, menționează I. Bontaș [1, p. 286]. Trebuie să fim conștienți că activitățile creatoare răspund unor nevoi emoționale ale elevilor – cea de a realiza, de a se modela și împlini ca personalitate autonomă.

Referitor la factorii intelectuali, I. Nicola menționează: „[...] rolul unor calități ale gândirii, cum ar fi: fluiditatea, caracterul divergent, originalitatea, precum și al imaginației creatoare” [8, p. 184].

Se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în școală. În calea stimulării elanului creator, pe lângă toți factorii favorizanți, există numeroase piedici sau obstacole exterioare sau inerente individului, care trebuie cunoscute și combătute. Factorii care blochează manifestările creative ale elevilor țin fie de structura particulară a copilului, fie de factorii culturali, de mediu, care acționează tot prin intermediul celor psihologici și pot fi: *conformismul, accentul exagerat pe competiție, laudele exagerate, teama de a nu greși, de a nu se face de râs, graba de a accepta prima idee, descurajarea rapidă, rigiditatea metodică, critica permanentă*. Dascălul trebuie să cunoască temeinic aspectele sensibile ale blocajelor de creativitate, pentru a le preveni, iar dacă ele s-au instalat, pentru a le putea elimina, în scopul formării unor personalități complexe.

Pentru a avea un potențial creator, sunt necesare condiții de mediu favorabile. În primul rând, acestea pot fi familia, cu atitudinile celor apropiați, care încurajează și susțin performanțele creatoare, dacă se manifestă în sensul acceptării și receptării însușirilor creatoare, în sensul acordării libertății de exprimare. Atmosfera distinsă, nestresantă de perspectiva recunoașterii noutății și originalității lucrării menține tonusul creator. Grija excesivă tensionată față de evaluare, așteptarea încordată a evaluării pot afecta creativitatea, de aceea, la evaluarea lucrărilor plastice, se va ține cont, mai întâi de toate, de expresivitatea lucrării și de atitudinea individual-creativă a elevului.



*Mediul sociocultural*, de asemenea, contribuie la dezvoltarea creativității. Acesta include: condițiile mediului ambiant natural, condițiile mediului ambiant educațional, condițiile mediului ambiant social. Această părere este susținută și de I. Bontaș: „Dacă mulți învață, investighează, se preocupă de înnoiri etc., atunci mediul ambiant este favorabil creativității” [1, p. 286].

Mediul școlar care stimulează creativitatea respectă personalitatea copiilor, le formează deprinderi de învățare activă și de autoînvățare. Anume într-un asemenea mediu copiii se simt liberi să discute problemele care-i preocupă. Așa-numiții factori ai blocajului creativității trebuie depășiți de elevi. Trebuie susținut modul original al copiilor de a se exprima, de a atinge performanțe cel puțin cu detașare. Rolul pedagogului este de a dirija procesul creației. Stimulenți ai creației pot fi și încurajarea verbală: *E foarte bine, Îmi place ceea ce faci, În final va fi și mai frumos*. Încrederea copilului în capacitățile sale contribuie la realizarea unor lucrări expresive și originale.

De asemenea, pot contribui la dezvoltarea imaginației creative și alte forme de învățământ, cum ar fi: vizionarea expozițiilor de artă plastică, organizarea concursurilor tematice, olimpiadelor școlare, raionale și republicane, vizitarea atelierelor artiștilor plastici (ale pictorilor, sculptorilor, ceramiștilor, graficienilor etc.) și a atelierelor meșterilor populari.

#### **Eleul este creativ atunci când:**

- *începe să lucreze fără să i se dea detalii amănunțite;*
- *descoperă singur răspunsurile la întrebările pe care și le pune;*
- *analizează critic propria muncă;*
- *după ce termină o sarcină, decide singur ce ar trebui să facă;*
- *își susține convingerile, aducând dovezi și argumente, chiar dacă este singurul care are o anumită poziție;*
- *caută mai multe diferențe decât asemănări;*
- *găsește soluții și are idei noi în realizarea compozițiilor;*
- *nu renunță ușor la ideea schițată, perseverează până când atinge rezultatul dorit;*
- *combină în mod neobișnuit ideile și tehnicile;*
- *detestă exercițiile de rutină.*

### **Motivația realizării lucrărilor creative:**

- *Preferă să lucreze singur.*
- *Îi plac situațiile de problemă, din care poate învăța ceva nou.*
- *Preferă situații în care este mai bun decât ceilalți.*
- *Preferă să realizeze compoziții complicate, chiar dacă acestea îi solicită mai mult timp.*

Unele cadre didactice inovatoare organizează lecțiile de educație plastică într-o atmosferă de creație, dezinvoltă, de descătușare, nestânjenire. Aceste lecții necesită din partea elevilor o muncă creatoare independentă și rezolvarea situațiilor de problemă în baza stimulării, a însușirii procesului creator (nu a aprecierii formale a rezultatelor). Însă nu puține sunt situațiile când atenția principală se acordă numai transmiterii cunoștințelor, formării anumitor priceperi și deprinderi, există un mare pericol versus obișnuirea copiilor cu formalismul în gândire. Acest pericol constă, înainte de toate, în faptul că copilul, aflându-se sub influența autorității incontestabile a profesorului, crede în tot ce aude de la el și se pomenește în situația că nu este capabil să iasă din limitele concluziilor, procedurilor de rezolvare a problemelor asimilate în școală, să manifeste originalitate, independență creatoare în activitate. De aceea este necesar a crea condiții favorabile pentru ca fiecare copil să-și poată exprima independent gândurile, să se manifeste în mod creativ. Fără îndoială, copiii învață mai mult imitând, dar ar fi greșit să ne gândim că din imitarea propriu-zisă apare activitatea independentă. Dacă însă n-ar exista această activitate, atunci n-ar fi nici obiect de imitat. Dacă elevul nu va învăța în școală să creeze, atunci și în viața cotidiană va fi capabil doar să imite, să copieze. Sunt puțini acei care, învățând a reproduce, pot aplica de sine stătător cunoștințele dobândite.

Studiile din domeniul psihopedagogiei arată că trebuie să acordăm o importanță deosebită dezvoltării emisferei drepte a creierului (cea care este responsabilă pentru imaginație, simțul culorii, pentru ritm, muzică etc.). Or, activitățile artistico-plastice pot dezvolta capacitățile raționale și imaginative în același timp, pot aduce creativitatea și arta în viața noastră.

Prin urmare, dezvoltarea imaginației creative constă într-un demers psihopedagogic care implică explorarea mai eficientă a resurselor de care dispune fiecare copil și eliminarea blocajelor personale și sociale, utilizând metode, procedee și tehnici artistico-plastice specifice deblocării imaginației creatoare.

## Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, ALL Educațional, București, 1995.
2. Cioca, V., *Imagina și creativitatea vizual-plastică*, Limeș, Cluj-Napoca, 2007.
3. Clegg, Br., Birch, P., *Creativitatea. Curs rapid, 150 de tehnici și exerciții*, Polirom, București, 2003.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera Educațional, Chișinău, 2002.
5. Dulgheru, V., Cantemir, L., Carcea, M., *Manual de creativitate*, Tehnica-Info, Chișinău, 2000.
6. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2000.
7. Munteanu, A., *Incursiune în creatologie*, Augusta, Timișoara, 1994.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București, 2000.
9. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Meridiane, București, 1991.
10. Stoica, M., *Psihologia personalității*, Polirom, București, 1996.
11. Trofailă, L., *Psihologia dezvoltării*, SA Reclama, Chișinău, 2007.
12. Мелик-Пашаев, А., *Ступеньки к творчеству*, Москва, Педагогика, 1984.

## Suportul de curs – lucrare metodică-didactică de fond

Nina Garștea, dr. în pedagogie, conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă”

### Abstract

*This article aims to describe the course support as a methodological and didactic work. It implies certain requirements for the content and its form, which must be developed with great accuracy, in a scientific language and a suitable terminology, in a relevant logic exposure, comprehensible to students. There are elucidated characteristics, functions, structure and requirements that must meet a work of this kind.*

**Keywords:** *course support, a methodological and didactic work, teacher, student.*

Asigurarea și aprecierea calității predării-învățării în învățământul superior este un domeniu foarte complex și implică diverse criterii. Refacerea acestui proces, pe un fundament al calității, apare ca o necesitate socioculturală de prim-ordin, deoarece știința astăzi este într-un flux continuu de dezvoltare și inovare. Universitatea, ca agent educogen, trebuie să îndeplinească rolul de organizator și realizator al procesului de formare, a cărui esență constă în procesul de învățare, care presupune un raport bilateral între cadrul didactic și student. Din aceste considerente, potențialul științifico-didactic al instituțiilor de învățământ superior se include tot

mai activ în eficientizarea procesului de soluționare a problemelor de predare-învățare în școala superioară, modernizarea fiind reperul de bază în promovarea originalității științifice, metodologice, didactice. Cadrul didactic universitar este persoana care realizează anumite investigații în diverse domenii în vederea elaborării unor materiale ce completează cunoștințele studenților într-un anumit domeniu.

În acest context, redactarea unui *suport de curs*, ca o lucrare neperiodică generală, presupune anumite cerințe față de conținutul și forma acestuia, care trebuie să fie elaborat cu o acuratețe deosebită, într-un limbaj științific și terminologic adecvat, într-o logică pertinentă a expunerii, pe înțelesul beneficiarilor.

***Suportul de curs***, conform definiției din actul reglementar [1, p. 6], este o lucrare metodică-didactică de proiectare a unor activități de învățare, prezentând componentele principale ale procesului educațional într-o succesiune logică de conținut și metodologie. Ca orice lucrare metodică, acesta trebuie să indice un instrumentar de acțiune: *un ansamblu de procedee ca mod de acțiune; de operații, ca mijloc de realizare a acțiunii și reguli, ca normă de realizare a acțiunii*. Ca lucrare didactică, acesta trebuie să cuprindă un anumit *spectru de conținut tematic*. Spre deosebire de un manual, suportul de curs poate include nu doar conținuturi general recunoscute, ci și diverse păreri referitoare la problemele abordate.

Suportul de curs conține două dimensiuni distincte: ***dimensiunea didactică de conținut*** propriu-zis (preluat din lucrări științifice, manuale etc.) în domeniul respectiv și ***dimensiunea metodologică originală*** a autorului (o prezentare și interpretare pe nou a conținuturilor, asigurarea metodologică și instrumentarul de lucru).

***Organizarea conținuturilor*** într-un suport de curs poate fi:

- *logică*, adică plecând de la logica științei respective;
- *lineară*, ca succesiune de valori care relaționează;
- *concentrică*, atunci când se pornește de la unele noțiuni de bază spre asimilarea unor cunoștințe, ca să se revină ulterior la început;
- *interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară*, prin implicarea conexiunilor dintre discipline;
- *modulară*, organizat în seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ;

- *integrală*, ceea ce presupune integrarea unor elemente de conținut particulare în jurul unor poli (științific, practic, social, personal etc.).

Suportul de curs poate fi elaborat pentru o disciplină teoretică, una teoretico-practică sau doar practică.

*Rolul suportului de curs* este de a completa manualul la disciplina respectivă (în cazul când acesta există) sau de a expune într-o formă clară o parte (sau integral) din conținutul disciplinei respective. Suportul de curs este o lucrare de autor, reflectă viziunea acestuia, de aceea una și aceeași temă poate fi tratată diferit de către cadrele didactice care țin cursul respectiv. Valoarea acestuia este cu atât mai mare, cu cât orice suport de curs implică o cercetare științifică solidă.

*Funcțiile suportului de curs* sunt: *funcția informativă*, de organizare și transmitere a conținuturilor; *funcția de formare a competențelor*; *funcția de ghidare a activității de cunoaștere*; *funcția de autoinstruire*; *funcția de stimulare și motivare a învățării*; *funcția de raționalizare* (reglarea optimală a efortului studenților și a cadrului didactic); *funcția de educație socioculturală*.

Suportul de curs poate fi sub formă de carte, broșură, material imprimat pe foi, fascicule, postere, variantă digitală etc.

Un suport de curs poate avea următoarea structură:

- **titlul/denumirea**, care redă cât mai adecvat conținutul cursului/modulului; denumirea instituției, anul în care a fost elaborat/editat;
- **numele și prenumele autorului** (titularul cursului, gradul, titlul științific sau științifico-didactic);
- **grupul-țintă** (beneficiar, anul academic la care acesta studiază, facultatea);
- **buget-timp** (pentru câte ore academice este prevăzut cursul);
- **adnotarea cursului** (prezintă în mod succint cursul: *domeniul, noutatea științifico-didactică a cursului, încadrarea cursului în curriculumul universitar, scopul, obiectivele educaționale, problemele tratate, finalitățile proiectate (calitative și cantitative), asigurarea metodologică și instrumente, activitățile didactice, repere de valorificare a ideilor, bibliografia selectivă*);
- **fundamentarea teoretică a cursului și conținutul de bază al cursului**. Se recomandă ca un suport de curs să fie organizat modular/pe unități didactice, după fiecare unitate fiind prezentate activitățile practice pentru studenți și modalitățile de realizare (teste, întrebări,

elaborări, probe, sarcini de diferite tipuri și niveluri). Conținutul de bază al cursului poate fi structurat în capitole, paragrafe (și subparagrafe). După fiecare unitate didactică se propune o listă bibliografică ce poate fi consultată suplimentar;

- **asigurarea metodologică și instrumentar** constă în identificarea metodelor utilizate în realizarea cursului: metode logice (analiza și sinteza, inductiv-deductivă), comparative, istorice, întrebări-răspunsuri, studiul de caz, centrarea pe subiect (convorbire, discuție, dispută, chestionar etc.);
- **activități didactice** (studiul independent, lucrul în grup, perechi, activități practice, experimentale, de cercetare aplicativă etc.);
- **finalități proiectate** (se indică competențele care se preconizează a fi formate/dezvoltate);
- **sinteza fiecărei unități de învățare** (ce este esențial să cunoaștem, să putem face, ce atitudine luăm în raport cu faptele, fenomenele, ideile, viziunile, evenimentele expuse și analizate; cuvintele-cheie; ideile de bază)

În elaborarea suportului de curs trebuie respectate următoarele *reguli*: conținuturile unui suport de curs trebuie să fie corecte din punct de vedere științific, iar informațiile incluse trebuie să permită diverse interpretări și să fie selectate în baza criteriului sistematicității și a progresiei cognitive. Suportul de curs trebuie să implice studenții în *construirea propriei cunoașteri*, aducând în prim-plan procesualitatea ca înțelegere și rezolvare a sarcinilor de învățare.

Suportul de curs trebuie să întrunească următoarele *cerințe*:

- **să fie aprobat obligatoriu** de una din instanțele abilitate (consiliul facultății, consiliul metodic, senat, consiliul științific al instituției etc.) ca lucrare ce poate fi aplicată în procesul de învățământ;
- **să fie examinat** la catedra de profil respectivă;
- **să corespundă** rigorilor formale pentru asemenea lucrări;
- **să fie recenzat** de cel puțin doi specialiști în domeniu (recenzie internă și una externă);
- **să includă** problematizări, forme dialogate de instruire, diferite puncte de vedere la aceeași problemă, reflecția, incitarea, stimularea interesului de cunoaștere etc.;
- **să aibă un volum** de minimum 1,0 c.a.

Suportul de curs este o lucrare elaborată pentru studenți, ca aceștia să poată asimila mai ușor conținuturile disciplinei respective, de aceea formatul și mărimea literelor trebuie să fie rezonabile, asigurarea grafică trebuie să fie una clară, fără suprapuneri de text, date, cifre.

Formulările sarcinilor, probelor trebuie să fie marcate, pentru a fi ușor identificate. Se recomandă și includerea în suport a unor pagini curate, în vederea completării lor în procesul lucrului (în cazul când instituția asigură multiplicarea suportului de curs pentru fiecare student).

În concluzie, un suport de curs bun facilitează procesul de predare-învățare-evaluare. El este o *resursă materială* a procesului de învățământ, deoarece servește la satisfacerea nevoii de cunoaștere, de creativitate, de integrare socioculturală etc., fiind un instrument de lucru al studentului care explică noțiunile fundamentale ale unui domeniu, operând o selecție riguroasă și permisivă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu de informații variabile, în care profesorul și studenții au spațiu pentru creație.

### **Bibliografie**

1. Regulament privind publicațiile științifice și științifico-metodice. Hotărârea CA nr. 8/1-2 din 23 decembrie 2010.
2. Frangopol P. Revista internațională „Scientometrics”. Revista de Politica Științei și Scientometrie. Cluj-Napoca: Editura Mediamira, 2005, vol. III, nr. 2.
3. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Pitești: Paralela 45, 2008.
4. Paicu G. Tehnica muncii intelectuale. Iași: Polirom, 2006.
5. Dumitrache I., Iovu H. Manualul de autorat științific. București, 2009.

## Depășirea fenomenelor dialectale din exprimarea elevilor prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri

Ana Cozari,  
doctor în pedagogie,  
șefa Catedrei de limbi moderne,  
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

### Abstract

*The formation and development of communicative skills from the perspective of interdependence local dialect/literary language are considered as priorities of modern education. The propagation of literary norms based on the spoken dialect tackles first of all the problem of oral speech culture.*

*The article „Overcoming dialectal phenomena from pupils’ expression through task-based teaching by levels” presents various dialectal phenomena encountered in the pupils’ expression, they being the representatives of the central group of dialects, and makes practical suggestions concerning their overcoming through teaching tasks by levels.*

**Keywords:** *communicative competence, dialectal phenomena, literary language, local dialect, tasks.*

Limba este un fenomen social complex și multiaspectual, ce poate fi înțeles și evaluat în toată profunzimea și amploarea sa doar atunci când este studiat în strânsă legătură cu mediul în care funcționează [1, p. 3]. Formarea/dezvoltarea competențelor comunicative din perspectiva interdependenței grai local/limbă literară reprezintă priorități ale educației actuale. Exigențele societății moderne impun o bună stăpânire a mijloacelor de comunicare în diverse domenii de activitate. A vorbi și a scrie corect înseamnă a utiliza limba literară, a da dovadă de discernământ și decență în selectarea cuvintelor, fără să se exagereze cu împrumuturile, neologismele, diminutivele, regionalismele sau argotismele [2, p. 4].

Prin caracterul său normativ, forma literară a limbii naționale se opune altor forme de manifestare a acesteia, în special vorbirii dialectale, deși la baza limbii literare se află anume vorbirea dialectală, de obicei, unul dintre dialectele limbii naționale [3, p. 3].

Relația complexă dintre limba literară și dialect, școală și societate generează discuții și abordări multiple, nu rareori contradictorii. Cercetători ca M. Avram, M. Ciolac, B. Cazacu, N. Corlăteanu, V. Pavel, S. Dumistrăcel, V. Zagaevschi, L. Ionescu-Ruxăndoiu, A. Tekucev etc. abordează în lucrările lor mai multe aspecte ale problemelor care apar în procesul predării-învățării limbii literare în școală, generate de varietățile dialectale ale limbii.



Problema raporturilor dintre limba literară și graiurile teritoriale nu poate rămâne doar la nivelul teoriei, ci trebuie să rețină atenția tuturor cadrelor didactice, îndeosebi a profesorilor de limba română. Variantele nonliterare respectă norma uzului local, regional, dar utilizarea lor se află în dezacord cu normele limbii literare.

În această lucrare sunt prezentate diverse fenomene dialectale întâlnite în exprimarea elevilor reprezentanți ai grupului de graiuri centrale și se fac sugestii cu caracter aplicativ privind depășirea lor prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri cognitive.

Pornind de la definiția generală a dialectului, considerat drept ramificație teritorială a unei limbi, cuprinzând de obicei mai multe graiuri, în lucrarea dată vom utiliza acest termen pentru a numi diverse particularități ale graiului moldovenesc.

Propagarea normelor literare pe fundalul graiului viu vizează mai întâi de toate problema culturii vorbirii orale. Pronunțarea unică, normată, în limba literară diferă de pronunțarea cu particularități regionale, care depinde de gradul de cultură/instruire al vorbitorului, de împrejurarea în care vorbește, de faptul dacă vorbește repede sau lent, de vârsta vorbitorului etc. Unii elevi însușesc mai ușor limba literară, iar pentru alții pronunțarea literară este mai complicată, presiunea formelor fonetice, lexicale, gramaticale ale graiului asupra vorbirii lor este mai puternică și de aceea ei adaptează cuvintele literare, noi pentru ei, fonetismului propriu graiului local, fac asocieri între aceste cuvinte și altele vechi, cunoscute, modifică forma unor lexeme pe care le pronunță mai greu etc. Astfel de forme nu pot fi considerate întotdeauna regionale, deoarece ele deseori sunt caracteristice nu unui anumit grai, ci unor vorbitori, indiferent de graiul pe care aceștia îl vorbesc/reprezintă. Prin urmare, realitatea contemporană a limbii române se caracterizează nu doar prin existența limbii literare și a graiurilor sub aspectul lor pur, ci și prin unele etape de trecere (de la grai la exprimarea literară), formații intermediare de tipul semidialectului.

Dacă multe elemente ale limbii materne se deprind prin contactul dintre vorbitori, în practica vieții sociale, altele, nu puține, și mai ales normele de utilizare adecvată și corectă a lor, se dobândesc în școală, cu mijloacele pedagogice de care dispune învățământul [4, p. 45]. Profesorului de limba și literatura română îi revine rolul primordial de a dirija procesul de înlăturare a dialectismelor din limbajul elevilor. Cunoașterea în linii generale a particularităților lingvistice specifice zonei, în opoziție cu alte graiuri și/sau cu limba literară, poate forma o

conștiință lingvistică a elevilor, iar corectarea consecventă a exprimării regionale duce la formarea deprinderilor de autocontrol.

Diverse devieri de la normele ortoepiei contemporane sunt condiționate de particularitățile fonetice ale graiului de baștină al copiilor. De exemplu, ca rezultat al pronunțării dure a consoanelor **s, z, ț, ș, j**, vocala **e** deseori trece în **ă**, iar **i** în **â**: **oțăt** (literar: **oțet**), **înălțâme** (literar: **înălțime**), **sămn** (literar: **semn**), **săte** (literar: **sete**), **roșâetic** (literar: **roșietic**); **a** precedat de **j, ș** poate trece în **ă**: **șăpte** (literar: **șapte**), **jăle** (literar: **jale**); pot fi întâlnite finalele dure **ț, z, ș, j** etc. în pluralele **roț** (literar: **roți**), **roș** (literar: **roși**), **coj** (literar: **coji**), **verz** (literar: **verzi**), **frumoș** (literar: **frumoși**); este atestată închiderea lui **ă** și a lui **e** în cuvinte ca **aleasî** (literar: **aleasă**), **explicî** (literar: **explică**), **furnicî** (literar: **furnică**), **amarî** (literar: **amară**), **spuni** (literar: **spune**), **geantî** (literar: **geantă**), **ușî** (literar: **ușă**), **spati** (literar: **spate**). Uneori elevii diftonghează vocala **o** accentuată: **toană** (literar: **tonă**), **oară** (literar: **oră**), **coastă** (literar: **costă**); labialele **b, p, m, f, v** pot fi palatalizate înainte de **i, e**: **ghinișor** (literar: **binișor**), **chept** (literar: **piept**), **șer** (literar: **fier**), **jinnovat** (literar: **vinovat**), iar africaterile **c, g** sunt fricativizate înainte de **i, e**: **aiși** (literar:  **aici**), **jer** (literar: **ger**); **pajină** (literar: **pagină**) etc.

În vorbirea elevilor se observă și diverse particularități morfosintactice dialectale. De exemplu, omiterea articolului hotărât **-l** la substantivele masculine și neutre (nominativ și acuzativ singular) (**scaunu, elevu, caietu, creionu**); reducerea vocalei **-i** a articolului substantival hotărât pentru masculin și neutru la genitiv-dativ singular (**prietenulu, directorulu**); pentru numele comun atât masculin sau neutru, cât și feminin la genitiv-dativ, elevii utilizează articolul hotărât proclitic **lui** cu **-i** păstrat sau cu **-i** redus (**lui colegă, lu vecin, lu animal, lu mama**), acest articol antepus uneori este utilizat cu substantive proprii feminine la genitiv-dativ, prin analogie cu cele masculine (**lui Maria, lu Elena**); reducerea la feminin singular a articolului hotărât pentru genitiv-dativ **-i**, în funcția lui plasându-se vocalele **-e, -i, -ii**, iar după consoanele depalatalizate **j, ș, d, ț, z, s**, vocalele **-ă, -î**: **cărțî** (corect: **cărții**), **școli** (corect: **școlii**); utilizarea unei singure forme (**a**) pentru cele patru forme ale articolului posesiv (**al, a, ai, ale**) (**A** cui este pixul? (corect: **al**); **A** cui sunt caietele? (corect: **ale**); se întâlnesc, în exprimarea elevilor, forme prepoziționale și alte forme analitice, alcătuite din prepoziția **la** sau articolul proclitic **lui** plus articolul pentru nominativ-acuzativ singular **un, o** în locul formelor de genitiv-dativ (**Am transmis mesajul la un cunoscut**. (corect: **unui cunoscut**); **A** dăruit florile **la o fată** din școală. (corect: **unei fete**); unele substantive posedă alt gen gramatical, diferit de cel din limba literară

(*cartoafă* (literar: *cartof*), *lacadă* (literar: *lacăt*)); imperfectul poate fi format cu terminațiile *-em*, *-ei*, *-e*, *-eș*, *-e(u)*: *spunei* (corect: *spuneai*), *credeș* (corect: *credeai*); numeralele ordinale pot fi utilizate fără a ține cont de genul substantivului determinat (*a doilea* bancă (corect: *a doua*), *a paisprezecea* elev (corect: *al paisprezecelea*); pot apărea erori condiționate de lipsa de acord dintre cuvântul determinat și cel determinativ (Cu ocazia acestei zile *deosebită*...) (corect: *deosebite*); *L-a ajutat* mai multe persoane (corect: *l-au ajutat*) etc.

Cunoscând și înțelegând motivele care au făcut posibilă apariția greșelilor în exprimarea elevilor, profesorul, prin intermediul diverselor activități didactice, poate asigura evitarea lor. În procesul de educație a limbajului elevilor din perspectiva interdependenței grai local/limbă literară, profesorul poate elabora și aplica sarcini didactice care să corespundă celor șase categorii cognitive pe care le identifică Bloom: cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea. Parcurgerea acestor niveluri este un pas important al conceperii activității din perspectiva unor finalități clare [5, p. 79].

Vom prezenta variante de sarcini de învățare pentru fiecare nivel.

*Cunoașterea* pune în lumină ceea ce s-a învățat anterior, prin reactualizarea unor forme, concepte, răspunsuri.

Cuvintele utilizate la formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *cine*, *ce*, *de ce*, *când*, *unde*, *cui*, *cum*, *alegeți*, *definiți*, *enumerați*, *recitați*, *indicați*, *identificați*, *numiți* etc. De exemplu:

- Definiți termenii *limbă populară* și *limbă literară*.
- Identificați regionalismele din fragmentul de mai jos.

„Iar după ce se aprindea opaițul și tata se punea să mănânce, noi scoteam mâțele de prin ocnițe și cotruță și le flocăiam, și le șmotream dinaintea lui, de le mergea colbul; și nu puteau scăpa biete de mâțe din mâinile noastre, până ce ne zgâriau și ne stupeau ca pe noi.”

(I. Creangă, *Amintiri din copilărie*)

- Numiți cinci cuvinte în care se întâlnesc fonetisme dialectale.
- Alcătuiți o listă de cuvinte dialectale cunoscute.
- Indicați varianta literară a lexemelor de mai jos:  
*curechi*, *harbuz*, *zămos*, *pepene*, *perjă*.
- Numiți trei opere literare în care se întâlnesc dialectisme.
- Enumerați trei particularități lingvistice specifice graiului moldovenesc.

*Comprehensiunea* se referă la abilitatea de a demonstra că faptele și ideile au fost înțelese.

La formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel, pot fi utilizate cuvinte ca: *explicați, reformulați, alegeți, ilustrați, confirmați, exprimați, interpretați, discutați, distingeți, parafrazați, diferențiați, descrieți, comparați* etc. De exemplu:

- Explicați cum graiul local poate influența exprimarea orală în context formal.
- Numiți șase dialectisme observate în exprimarea colegilor.
- Clasificați cuvintele de mai jos în literare și regionale:  
*hulub, noroi, chiftea, omăt, mâcă, pârjoală, porumbel, bunică, glod, troian.*
- Folosiți diagrama Venn pentru a demonstra afinitățile dintre limba literară și graiul local.
- Numiți trei particularități morfologice specifice graiului local.
- Numiți cinci particularități fonetice specifice graiului local.

*Aplicarea* se referă la abilitatea de a folosi cunoștințele învățate anterior în situații concrete și presupune un nivel mai înalt decât înțelegerea.

Cuvintele utilizate la formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *aplicați, alegeți, construiți, elaborați, dezvoltati, organizați, rezolvați, identificați, utilizați* etc. De exemplu:

- Citiți cuvintele, respectând pronunțarea corectă a literelor subliniate:  
*fiindcă, uriaș, rațiune, biologie, geometrie, coeficient, respectuos, continue, sfială.*
- Uniți prin linie fiecare regionalism din coloană A cu sinonimul lui din coloana B.

A	B
pohreb	mereu
mâcă	beci
hojma	bunel
bât	bunică

- Substituiți locuțiunile adverbiale din enunțuri cu echivalentele lor.  
De cu bună vreme se învățase cu gerul.  
A încercat în toate chipurile să-l facă să renunțe la excursie, dar nu a reușit.  
A ajuns el în vârful dealului, cu chiu cu vai.  
Din când în când îl copleșesc amintirile.
- Încadrați în două enunțuri două sinonime contextuale ale cuvântului subliniat din strofa de mai jos.

Să nu uiți: cinstea nu se vinde  
ca la bazar leguma  
Și pentru dor nu bate palma,  
n-o bate pentru muma.

(G. Vieru, *Cinstirea proverbelor*)

*Analiza* presupune examinarea și divizarea informației pe părți, cu scopul de a identifica motivele, de a emite raționamente și de a pune în evidență dovezile care au dus la generalizare.

La formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel, pot fi folosite cuvinte ca: *analizați, clasificați, examinați, simplificați, enumerați, ordonați, sistematizați, selectați, explicați* etc. De exemplu:

- Analizați lexicul poemului „Rugăciune” de Octavian Goga și selectați arhaismele, termenii biblici/religioși și populari.
- Încercuiți cifra care indică numărul de erori din text.

Primăvara miroasă a lileac. Dacă ași putea să fiu priveghetoare, m-aș naște anumit în acest anotimp, ca să văd cum înflorește liliacul.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Stabiliți care dintre derivatele de mai jos nu corespund normelor limbii literare:  
*mâncare, nemâncat, mâncăcios, mâncău, mâncătoare, mâncat, mâncărime, mâncătoriu, mâncătură.*
- Examinați expresiile populare și familiare din exemplele de mai jos și numiți echivalentele lor din limba literară.  
„La ce să măsurii anii ce zboară peste morți?” (M. Eminescu)  
„Aflase chip a se dezlega pe nesimțite dintr-un lanț.” (C. Negruzzi)  
„Fetele atunci au luat altă vorbă.” (I. Creangă)  
„L-au sunat și la telefon.” (C. Petrescu)
- Analizați lexicul poeziei „Balada munților” de George Topârceanu. Observați prezența termenilor populari, a regionalismelor și identificați rolul lor în configurarea stilului oratorului.
- Excludeți intrusul:  
*caiet, pix, riglă, carte, noată, punctaj, scor.*

- Analizați formele verbale de mai jos și excludeți-le pe cele care reprezintă devieri de la normele limbii literare:

*a scădea/a scade, a scri/a scrie, a dispărea/a dispărea, să ia/să ieie, să fie/să fibă, să sfătui/să sfătuiască, să puie/să pună, beau/beu, deseană/desenează.*

- Analizați exemplele și indicați prin subliniere care dintre cele două forme de plural ale substantivului corespunde normelor limbii literare contemporane:

*dulape/dulapuri, tone/toane, franceji/francezi, lacăte/lăcăți.*

*Sinteza* vizează abilitatea de a compune din părți un nou întreg, accentuând noile modele sau structuri.

Cuvintele care pot fi folosite la elaborarea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *elaborați, selectați, combinați, compuneți, creați, dezvoltați, estimați, testați, schimbați, formulați, transformați, modificați* etc. De exemplu:

- Redactați, în limita unei pagini, un eseu cu tema „În împărăția cuvintelor”, utilizând arhaisme, dialectisme, neologisme.
- Dezvoltați, în limita a jumătate de pagină, ideea din citat.

„Limba unui popor se formează și se dezvoltă prin viața sufletească comună..., fiecare cuvânt din limba națională e chinuit, e trăit de neamul întreg, în viața lui sufletească comună de veacuri și milenii...”

(L. Rebreanu)

- Rezumați, într-un enunț, mesajul din strofa de mai jos.

Dacă nu te duce glava –  
Nu chichirizî gâlceava.  
S-apoi dacă nu-ți place  
Mai bine s-o lași.  
Deșteptul  
Prietenii își face  
Și numai netotul  
Vrăjmași.

(I. Hadârcă, *Povață pe-o viață*)

*Evaluarea* se referă la prezentarea și argumentarea unei opinii prin emiterea de judecăți asupra informațiilor, validității ideilor, calității activității pe baza unui set de criterii.

La elaborarea sarcinilor didactice pentru acest nivel pot fi utilizate cuvinte ca: *alegeți, concluzionați, decideți, evaluați, interpretați, explicați, ierarhizați, estimați, recomandați* etc. De exemplu:

- Propuneți o soluție pentru eliminarea elementelor dialectale din exprimarea colegilor.
- Demonstrați că termenul *limbă națională* este mai vast decât termenul *limbă literară*.
- Presupuneți cum ar putea fi afectată comunicarea într-o societate, dacă ar dispărea varianta literară a limbii naționale.
- Redactați, în limita unei pagini, un eseu cu tema „Limbajul personajului principal din „Neamul Șoimăreștilor” de Mihail Sadoveanu”.
- Formulați două idei prin care să vă exprimați atitudinea cu privire la necesitatea de a poseda limba română literară.
- Redactați, în limita a două pagini, un eseu în care să demonstrați contribuția a două personalități marcante la dezvoltarea limbii române literare.
- Dezvoltați, prin două argumente, ideea din citat.

„Dacă e adevărat că orice limbaj conține elementele unei concepții despre lume și ale unei culturi, e tot atât de adevărat că după limbajul fiecărui om se poate aprecia complexitatea mai mare sau mai mică a concepției sale despre lume.”

(A. Gramsci)

Sarcinile didactice trebuie să fie adecvate mediului dialectal și legităților de dezvoltare a abilităților comunicative la elevi. Elaborarea unui ghid de dialectologie aplicată ar facilita activitatea profesorului în ceea ce privește depășirea particularităților dialectale din exprimarea elevilor. Or, cunoașterea și interpretarea justă a problemei abordate îl avantajează pe profesorul de limba și literatura română.

Nu pretindem că, prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri, este posibilă eliminarea totală a greșelilor de ordin dialectal din comunicarea tuturor elevilor, dar diminuarea lor este posibilă cu siguranță.

#### **Referințe bibliografice**

1. Istrati, M., *Forme ale diglosiei în mediul școlar din Republica Moldova (în baza studiului de caz desfășurat în orașul Ungheni)*. Autoreferatul tezei de doctor în filologie, Chișinău, 2014.
2. Popescu, D.F., *Ghid practic de limba română: fonetică, ortografie, ortoepie, punctuație, lexic*, Bones Offices, Chișinău, 2006.

3. Bărbuță I., Cicală, A. et al., *Gramatica uzuală a limbii române*, Litera Educațional, Chișinău, 2000.
4. Cazacu, B., „Probleme ale perfecționării comunicării verbale”, în *Limbă și literatură*, 1975, nr. 1, pp. 43-48.
5. Crețu, D., *Pedagogie. Formarea inițială a profesorilor*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2005.

### **Иновационная среда как фактор формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии**

Рябченко Светлана Владимировна,

*старший преподаватель кафедры биологии и географии*

*Черниговского национального педагогического университета*

*имени Т.Г. Шевченка*

#### **Abstract**

*The article highlights conceptual theoretical basis of qualified teacher training in the terms of innovative environment. The main reasons and arguments that cause the search of new ways of teacher training, especially a teacher of Biology, are described. Native and foreign teaching experience of improving the system of qualified teacher training is analysed. Concepts of innovative teacher training are given in the article. The importance of innovative teachers thinking in the structure of future Biology teacher competence is substantiated. The main emphasis is placed on the approaches and principles of professional competence of Biology teacher.*

**Keywords:** *innovative environment teacher of Biology, principles, approaches, concepts, professional competence, preparation system, model of the person of the teacher.*

Исключительно важным современным умением педагога становится умение донести школьникам необходимую сумму знаний посредством инновационных методов и научить применять их на практике.

Целью статьи является анализ концептуальных основ системы подготовки современного учителя в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике, определение основных инновационных путей, подходов и принципов которые удовлетворяли бы требования общества к подготовке будущего учителя биологии.



Исследователи утверждают, что важность поиска новых путей подготовки учителя-профессионала обусловлена существующими противоречиями между традиционными подходами к профессиональному развитию личности учителя и новыми подходами, которые берут в основу принципы междисциплинарного синтеза и интегрированного подхода [2, с. 96-97]. Особого внимания заслуживают следующие противоречия, указанные исследователем:

- объективная потребность общества в формировании личности субъектов учебной деятельности и несоответствующими возможностями современной системы образования;
- ускорение темпов развития общества и способностью образования готовить специалиста к деятельности в условиях изменяемой среды.
- тенденцией к наиболее узкой научной и предметной специализации и потребностью в овладении важнейшими знаниями основных отраслей человеческой культуры;
- потребностью в создании инновационно-развивающей профессиональной среды и недостаточным уровнем научно-методического обеспечения данной среды.

Поэтому, предлагается путь решения противоречий посредством анализа польского опыта, в частности идей выдающегося польского учёного, педагога, реформатора польской системы образования Тадеуша Левовицкого. В польской педагогической теории и практике относительно профессиональной подготовки учителя сформировалось несколько концепций-видений, которые диктуют условия, подходы и принципы всего технологического процесса подготовки учителя профессионала. Исследователь отделил семь главных сформированных концепций: общеобразовательная (основанная на знании), профильная (специальное обучение), практическая (приоритет методической подготовки), персоналистическая (от термина «personaliti» – личность), прогрессивная (жизнетворческая), интегральная (разносторонняя подготовка учителей), концепция перманентного образования [4, с. 119].

Названные общие концепции проблем подготовки учителей, как в Украине, так и в Польше, будут иметь несколько односторонний характер, если подготовку будущих конкурентоспособных учителей конструировать опираясь только на одну определённую концепцию, поэтому целесообразно будет интегрировать взгляды в единую

педагогическую систему и в ней особое внимание уделить формированию инновационной среды как исключительно важному фактору формирования профессиональной компетентности учителя.

Поэтому можно утверждать, что в системе профессиональной подготовки современного учителя должны воспроизводиться элементы всех указанных концепций, в результате синтеза которых должна сформироваться интегрированное качество личности учителя – его профессиональная компетентность. На сегодня проблема формирования профессиональной компетентности учителя является актуальной в кругу образовательных, научно-методических, педагогических дискуссий, где активно ведется поиск оптимальных путей и способов развития и формирования такого важного качества как профессиональная компетентность. В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI в.» сделан акцент на том, что главная цель украинской системы образования – создать условия для развития самореализации каждой личности как гражданина Украины...» [5, с. 5]. Кроме этого, одним из требований Болонского соглашения есть положение о «мотивированном привлечении студентов к обучению» и «постоянное обучение на протяжении всей жизни». Здесь обострено внимание на применении действенных средств педагогического влияния, к которым относятся, прежде всего, педагогические и учебные инновационные технологии, которые обуславливают создание условий, которые бы содействовали совершенствованию учебной деятельностью и реализовали бы конечную цель высшего образования [3, с. 42].

В поисках совершенных условий создания системы формирования профессиональной компетентности учителя биологии, необходимо определить и опереться на подходы и принципы, которые и будут ориентировать процесс обучения. По этому поводу следует обратить внимание на взгляды О. Вознюка и Т. Левовицкого. Теоретико-методологической основой исследования проблемы подготовки учителя у них являются современные научные подходы среди которых ведущее положение отводится компетентному подходу, поскольку он отражает интегральное проявление профессионализма учителя, в котором воссоединены элементы профессиональной и общей культуры, жизненного опыта человека, педагогической деятельности и педагогического творчества, что конкретизируется в определённой системе знаний,

умений, готовности к профессиональной деятельности. Соответственно, профессиональная компетентность будущего учителя биологии должна выходить за рамки очерченные функциональными особенностями специальности. Последнее обуславливает необходимость развития многопрофильного специалиста, который характеризуется унифицированным набором общепрофессиональных и жизненных качеств [7].

Система подготовки студентов, будущих учителей биологии, должна реализовывать триединую цель в подготовке специалиста: образовательную, развивающую и воспитательную. Важным для выпускника сегодня есть качество личности как способность к инновационному мышлению. Формирование творческой компетентности будущего учителя биологии реализуется при наличии креативного и рефлексивного подходов, которые должны синтезироваться в качество личности учителя, а также должны стать средством влияния на развитие в учеников осознанного понимания себя как социального индивида, так и части живой природы с существующими взаимозависимыми влияниями. Креативный подход обеспечивает организационно-методические условия в которых формируется единство знаний и способов их использования на практике, обеспечивает формирование умения творчески и сознательно выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности, планировать, прогнозировать и предусматривать результаты своего труда, самостоятельно обновлять информацию, совершать проектную деятельность, оценивать рациональность принятых решений. Инновационная среда развивает способности анализировать, синтезировать, наблюдать, размышлять, обобщать и проектировать дальнейшее развитие как личностное, так и развитие объекта влияния в профессиональной деятельности [6, с. 54].

Следует обратить внимание, что системный подход при формировании инновационного поля имеет значительные преимущества перед другими подходами, поскольку воплощает в себе прогрессивные черты деятельного, процессуального, ситуативного, личностно-ориентированного подходов. Именно он направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, выявление в них разнообразных типов связей и их обобщение в единую теоретическую картину.

Отдельного внимания заслуживает синергетический подход, предложенный проф. Г. Хакеном, который определяет действующий вместе или общее коллективное влияние,

либо явление усиления одного свойства прибавлением другого. Синергетика имеет важнейшее значение для естественного образования, подтверждая известное изречение академика В. Вернадского: «Века, тысячелетия прошли, пока человеческая мысль смогла отличить черты единого связанного механизма картины природы, которая казалась хаотичной». Уникальность синергетики заключается в возможности сочетания разнообразных явлений природы в открытых, нелинейных, неуравновешенных, сложных системах разного происхождения, так и в обществе, и могут они быть исследованы с помощью одного математического аппарата [1, с. 40].

Овладение основами биологических знаний должно стать элементом культуры каждого современного человека. Целью школьного биологического образования является создание биологическим предметом условий для развития личности, осознающей собственную ответственность перед обществом за сохранение жизни на Земле, формирование экологической культуры, духовного и физического здоровья каждого конкретного человека. Из всей совокупности биологических знаний для изучения в школе отбираются самые общие и фундаментальные законы и теории, научные факты, составляющие инвариантное ядро содержания.

Таким образом, конструирование содержания биологического образования предусматривает использование системно-структурного, интегрального и функционального подходов.

В системе формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии мы не можем не руководствоваться общедидактическими принципами обучения в ВУЗе, но только во взаимосвязи со специфическими принципами адекватными к биологическому образованию. Кроме того, не теряют своей актуальности и заслуживают внимание универсальные принципы, которым подчиняются как живые системы, так и духовная жизнь человека, поэтому и их также следует учитывать при подготовке учителя биологии.

В целом, методологические подходы к конструированию модели профессиональной компетентности будущего учителя биологии должны базироваться на интегрированном комплексе концептуальных основ, которые позитивно зарекомендовали себя в зарубежных системах образования, а также подходах и принципах обоснованных

отечественными педагогами в подготовке будущего учителя-профессионала и обусловленных современными требованиями к личности учителя биологии, в частности роли учителя во внедрении инноваций в систему биологического образования и обеспечении приоритетности биологического образования в этой же инновационной общественной среде. Данная проблематика нуждается в дальнейших научных изысканиях, поскольку в современных изменчивых условиях педагогическая наука пока не имеет достаточного количества наработок.

Формирование инновационной среды при подготовке учителя биологии приобретает в современных условиях особое значение, поскольку она выступает одним из важнейших факторов формирования его будущей профессиональной компетентности.

#### **Список использованных источников:**

1. Боркач Є. Система підготовки вчителів біології в Угорщині [Текст]/Є. Боркач, Ш. Гал//Біологія і хімія в сучасній шк. – 2011. – № 2. – С. 39-42.
2. Вознюк О. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія/О. Вознюк, О. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. 2.
3. Кочкіна Н. Дослідження європейського ринку освітніх послуг в світлі Болонського процесу//Маркетинг в Україні. – 2005 . – №1 – С. 40-44.
4. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів/Тадеуш Левовицький, переклад з польськ. – Київ-Маріуполь: «Рената», 2011. – 119 с.
5. Национальная доктрина развития образования//Образование Украины. – 2002. – № 33 (23 апреля). – С. 4-6.
6. Педагогічні технології як умова формування інноваційної компетентності О. Вітчинніков//Упр. Школою. – 2007. – №19-21 (липень) – С. 54-55.
7. [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Up/2011\\_8/vozhuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Up/2011_8/vozhuk.pdf).

## Demersul interdisciplinar în cadrul orei de limba și literatura română

Silvia Popov, *masterandă,*  
*Facultatea de Filologie, anul I,*  
*profesoară de limba și literatura română*  
*la Colegiul de Muzică „Șt. Neaga”*

### Abstract

*The interdisciplinary analysis of Romanian language and literature with the help of arts, especially music, guides a thorough development of students' personality. Interdisciplinary courses are required for all students, and they are especially needed for students majoring in art.*

*Today, education has created the environment for transformations of the curriculum, in which interdisciplinary perspective can be distinguished: the interdisciplinary correlation of the linguistic terms with those of humanistic disciplines etc. stipulated in „Romanian language and literature curriculum”, Chișinău, Știința, 1997.*

*This issue is up to date because the teaching strategies used during classes represent one of the major problems of the modern pedagogical approach. Therefore, their efficiency is a sine qua non of the professor.*

*The purpose of teaching Romanian Language and Literature class in schools is to provide students with an educational culture, make them able to understand the world and to communicate with their peers. In addition, students will learn how to use efficiently their own creative capabilities in oral and written communication and to express their thoughts, feelings and opinions.*

**Keywords:** *interdisciplinary, arts, teaching strategies, culture, communication.*

Interdisciplinaritatea se impune ca o necesitate stringentă de realizat pentru toți elevii, dar mai ales pentru cei care studiază la profilul *artă*.

În perioada contemporană, învățământul a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului, între care se distinge perspectiva interdisciplinară: corelarea transdisciplinară/interdisciplinară a conținuturilor lingvistice, literare cu cele la disciplinele umanistice etc., stipulate în „Curriculumul disciplinar de limba și literatura română”, Chișinău, Știința, 1997.

Tema este actuală prin faptul că strategiile de predare-asimilare a materiei de studiu în cadrul orelor este una dintre problemele majore ale demersului pedagogic modern. De aceea eficientizarea acestora este o condiție *sine qua non* a profesorului.

Inconfundabilul Mozart menționa că „muzica este soră bună a poeziei”, de aceea utilizarea ei în cadrul orelor de limba și literatura română catalizează atât activitatea dascălilor, cât și a elevilor.

Scopul studierii limbii și literaturii române în școală este acela de a forma un tânăr cu o cultură educațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice cu semenii, să-și utilizeze, în mod eficient și creativ, capacitățile proprii de exprimare orală și scrisă, exprimându-și gânduri, stări, sentimente și opinii.

În mod deosebit, viitorul muzician trebuie să aibă ca obiectiv dezvoltarea capacităților de comunicare pentru a materializa în cuvinte imaginea muzicală (limbajul muzical, expresivitatea, fondul estetic și etic al lucrării). Prin urmare, imaginea desprinsă din muzică depinde de aptitudinea ascultătorului, de percepere, dar și de bagajul respectiv de cuvinte. În continuare, ne vom referi la câteva exemple practice acumulate pe parcursul ultimilor ani.

În cadrul orelor de limba și literatura română, la predarea, în clasa a XII-a, a poeziei *Gorunul* de L. Blaga elevii auditează cunoscuta *Baladă* a lui C. Porumbescu, înainte de a citi poezia. După audiție sunt antrenați, timp de 3-5 minute, într-un Free writing, pentru a transpune imaginea muzicală în cuvinte, urmărind obiectivul de a le dezvolta competențele de exprimare verbală. Unul dintre rezultate a fost următorul: 5 din cei 13 elevi prezenți la oră au raportat balada la tematica liniștii supreme, a unui pesimism luminat.

Drept un alt exemplu elocvent poate servi experimentul întreprins la aceeași clasă la predarea temei *Scrisoarea I, o insolită proiecție a temporalității*. De această dată, sarcina de lucru a fost pusă invers: să se gândească la o lucrare muzicală care să corespundă ca mesaj și imagine tabloului I din opera eminesciană. Din 16 elevi participanți la ore, 10 au căzut de comun acord cu varianta propusă de unul dintre colegi: Serghei Rahmaninov, *Studiu în cis mole* (în do diez minor). La capitolul *Argumentați*, unul dintre răspunsuri a fost: „*Imaginile auditive desprinse din studiu creează o atmosferă de neliniște și haos primordial. Se simte senzația de suspans și pierdere în univers.*”

Prin astfel de exerciții se dezvoltă la elevi capacitatea de a-și exterioriza starea afectivă în legătură cu lectura textului, dar și capacitatea de a sesiza componentele intonației, justificându-și răspunsul prin utilizarea cunoștințelor interdisciplinare.

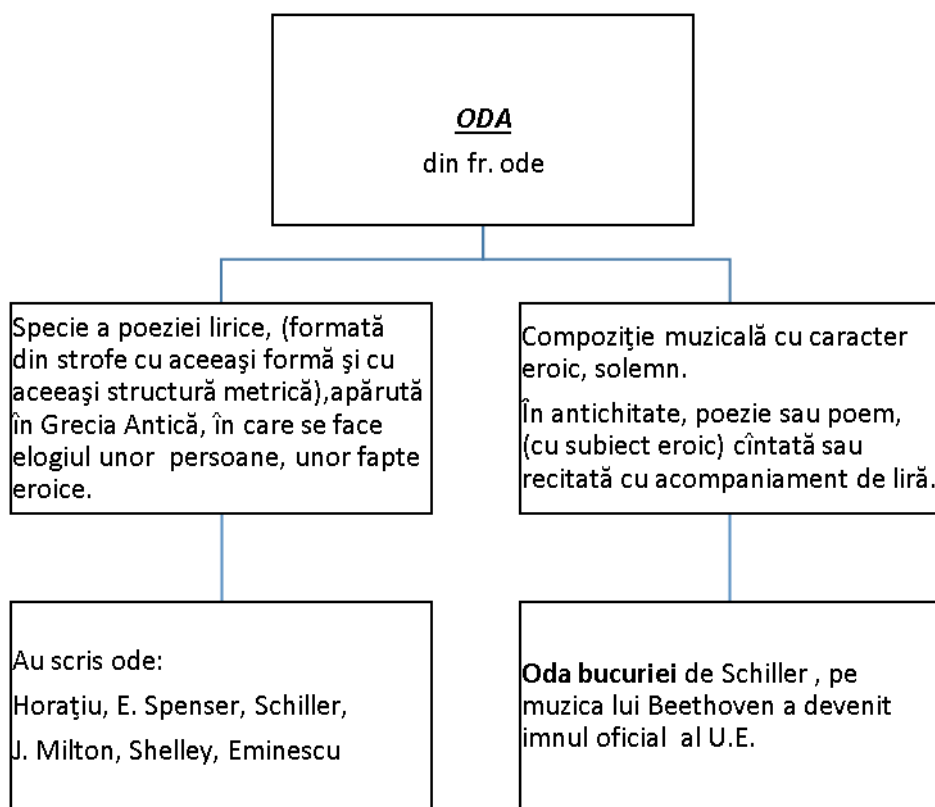
Corelarea elementelor muzicale (receptarea prin audiție) cu textul artistic duce la perfecționarea continuă a tinerilor muzicieni ca viitori profesioniști și oameni de cultură, obiectiv urmărit și de către profesorii care predau disciplinele muzical-teoretice.

Drumul comun al muzicii și literaturii este oglindit și de denumirea operelor literare, căci *muzica este ea însăși o formă de poezie*. Astfel, literatura artistică românească cuprinde mai multe titluri inspirate din domeniul acestei arte: Dumitru Țepeneag a scris un roman construit pe modelul muzical al unei fugi: *Zadarnică e arta fugii*; Costache Olăreanu a scris un jurnal, în cinci părți, pe care l-a denumit *Cvintetul melancoliei*; Mircea Horia Simionescu și-a intitulat tetralogia cu o parafrază după Bach, *Ingeniosul bine temperat*; Răzvan Petrescu are o povestire cu denumirea *Jazz*, în care eroul se duce să umple niște sifoane, dar toată călătoria lui este scrisă sub impresia unei compoziții de Jan Garbarek.

Poemul *Ritmuri pentru nunțile necesare* al lui Ion Barbu a purtat și el inițial titlul *Jazz Band*; *Romanța fără muzică* a lui Ion Minulescu sau capitolul din romanul *Roșu, galben și albastru* al aceluiași autor *Sol, sol, sol, mi bemol... fa, fa, fa, re!*; *Concert din muzică de Bach* de H. Papadat-Bengescu și, nu în ultimul rând, eseul dramatic al autorilor M. Șleahtițchi și N. Leahu *Cvintet pentru o voce și toate cuvintele* sunt titluri care incită la lectură, care trezesc interesul în tânăra muzician în formare.

Literatura și muzica se interpătrund și atunci când este vorba de *speciile literare*, mai ales din genul liric. *Doina, cântecul, romanța, oda, madrigalul, liedul, elegia* sunt termeni pe care elevii îi întâlnesc și în cadrul orelor muzical-teoretice, de aceea pot fi utilizate scheme, pentru a evidenția particularitățile care le apropie.





Plecând de la aceeași perspectivă, de interdisciplinaritate, este util să se analizeze frecvența *terminologiei muzicale* în operele artistice recomandate de curriculumul la limba și literatura română și impactul acestora asupra elevului care studiază în domeniul muzicii.

Prin tehnica de scriere *Agenda cu notițe paralele*, pot fi comentate, prin extragere din texte, elementele muzicale predominante și în rubrica alăturată să fie notate impresiile de lectură. Această tehnică îi poate motiva pe elevi să citească integral opera și să observe, din punct de vedere stilistic, sugestia termenilor cunoscuți lor dintr-o altă perspectivă.

Prin această tehnică, prin însemnările de lectură, se formează la elev și capacitatea de recreare a textului, condiție ce vine să întregască universul cititorului cult, obiectiv urmărit de curriculumul la limba și literatura română.

În susținerea aceleiași idei de preponderență a terminologiei muzicale în operele artistice, se va utiliza *Graficul conceptual*.

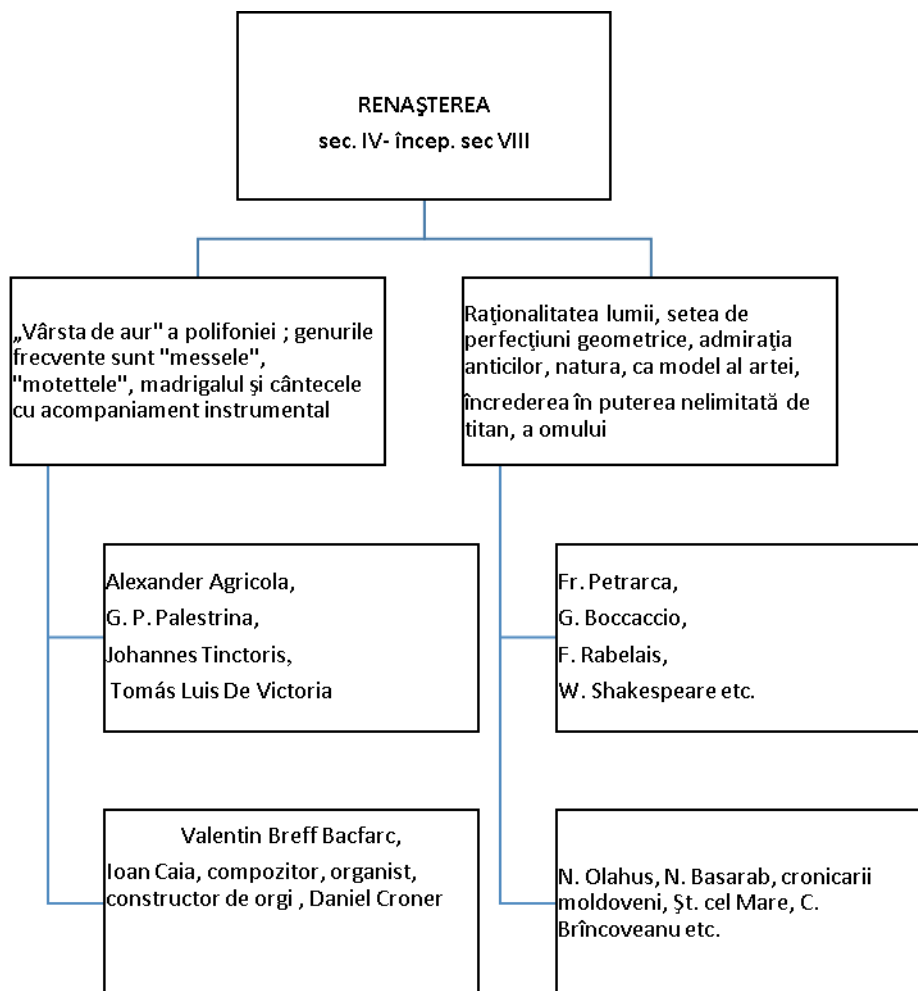
În urma lecturii romanului *Enigma Otiliei* de G. Călinescu, a poeziilor lui G. Bacovia și L. Blaga, a rezultat următorul grafic:

AUTORUL ȘI OPERA	PIESE MUZICALE	CUVINTE ȘI SINTAGME	INSTRUMENTE MUZICALE	ACȚIUNI	NOTE
G. Călinescu <i>Enigma Otiliei</i>	<i>Chanson russe,</i> <i>Rapsodia ungară</i> de Liszt, <i>Vals în do diez</i> <i>minor</i> de Chopin, <i>Folies d'Espagne</i> de Arcandelo, Marsilieza	<i>Note muzicale,</i> <i>compoziție,</i> <i>bucată muzicală,</i> <i>răsunetul</i> <i>coardelor, zonă</i> <i>furtunoasă a</i> <i>compoziției,</i> <i>muzică înaltă</i>	Pian cu coadă, vioară, pianoforte, instrument	<i>Să alunge</i> <i>degetele subțiri</i> <i>asupra</i> <i>clapelor,</i> <i>cânta, trânti</i> <i>capacul peste</i> <i>claviatură,</i> <i>înșipse mâinile</i> <i>în clape,</i> <i>începu să</i> <i>descifreze</i>	
G. Bacovia	<i>Lugubrul marș</i> al lui Chopin, <i>Ofelia nebună,</i> <i>Marș funebru,</i> <i>Doina</i>	<i>Funebra melodie,</i> <i>marș monoton,</i> <i>arcuș pe strune,</i> <i>nebuna lăută,</i> <i>strune</i> <i>năzdrăvane,</i> <i>sonoră, ritm</i>	Clavir, scripcă, țimbal, flașnetă, vioară, piculină, flaut, fluier, violină	<i>Vântul fluiera</i> <i>pustiu, cânta,</i> <i>suna, îl repeta,</i> <i>acorda vioara</i>	
L. Blaga	<i>Sonata lunii</i> de Beethoven, <i>Doină</i>	<i>Viori aprinse,</i> <i>salamandrele</i> <i>pestrițe, țevi de</i> <i>vânt</i>	Viori, fluier, nai, orgă	<i>A cântat, s-a</i> <i>stins glasul,</i> <i>încoardă</i> <i>struna.</i>	

Reacția cititorului a fost pe măsură. Interesul care i-a suscitat spre lectură, discuții privind corectitudinea autorului în materie de muzică, atmosfera creată de apariția unui pian într-o cameră, toate acestea au dus la realizarea obiectivului-cadru: formarea unui cititor cult.

Și curentele literare sunt văzute din ambele perspective, astfel obținându-se o imagine corectă și amplă asupra complexității lor. O posibilă schemă la tema *Umanismul* este

reprezentată mai jos.



Acest fenomen interdisciplinar demonstrează că frumosul există, că esteticul se adresează sensibilității umane, că între aceste două domenii ale artei (literatura și muzica) există aceleași motive (orfic, faustian, al lirei), teme, idei, care sunt exprimate în limbaje diferite.

Specificul lecțiilor de limba și literatura româna rezidă în tangența lor îndubitabilă cu arta, de unde rezultă că aceste ore constituie terenul fertil din care vor germina calități umane de înaltă valoare, ce țin de triada lui Kant *Adevăr, Bine, Frumos*.

### Referințe bibliografice

1. Bălan, G., *Muzica: Temă de meditație filozofică*, București, Editura Științifică, 1965.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Atelierul de lectură în demersul educațional, (Strategii de dezvoltare a gândirii critice)*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2004.
3. Dandara, O., *Interdisciplinaritatea în contextul curricular: constatări și sugestii*,

[www.sel-educoop.net/education](http://www.sel-educoop.net/education) in/pd/didactica-pro-rev.

4. *Dicționar de termeni muzicali*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
5. Gagim, I., *Omul în fața muzicii*, Bălți, 2002.
7. Ghicov, A., Callo, T., *Elemente transdisciplinare în predare*, Chișinău, Știința, 2007.

### **Paradigma teoriilor de învățare**

Lucia Șchiopu,  
*doctorandă, Catedra de științe ale educației,*  
*UPS „Ion Creangă”*

#### **Abstract**

*Theories of learning are aiming to explain the mechanisms of acquiring knowledge, describing how information is absorbed, processed, and retained during the process of learning. Cognitive, emotional, and environmental influences, as well as social experience, all play an important part in how understanding and learning is acquired or changed and how knowledge and skills are built.*

**Keywords:** *Theories of learning, behaviorist, cognitive, constructivist models; associationist theory/idea/learning, reflex theory, behaviour therapy, personalized system of instruction, mechanisms of acquiring knowledge, emotions, environment, influence.*

**Teoriile învățării** au funcția principală de a explica cum subiecții educaționali însușesc cunoștințele, organizează și reconstruiesc noi ierarhii cognitive, cum are loc transformarea lor în deprinderi și capacități. Pentru a explica mai clar acest fenomen, diferiți autori au recurs la diverse clasificări. E.R. Hilgard și G.H. Bower clasifică teoriile învățării în două grupe principale: teoriile de tip stimul-reacție (teoriile acționale) și teoriile cognitive. După I. Neacșu, teoriile învățării pot fi clasificate în felul următor: modelul asociaționist și al condiționării clasice, modelul behaviorist (asociaționist-comportamental), modelul gestaltist, modelul psihosocial, modelul cognitivist, modelul operațional și modelul dinamic acțional.

Gruparea teoriilor învățării în modele (R. Iucu și S.E. Bernat) ne oferă o clasificare în trei modele generale: behaviorist, cognitivist și constructivist. În literatura occidentală, teoriile învățării se mai clasifică în:

- teorii de învățare behavioriste;
- teorii cognitiviste;
- teorii cognitiv-constructiviste.

Teoriile behavioriste sunt numite frecvent și teorii asociaționiste. Obiectivul general al acestora a fost să se formuleze reguli simple, elementare ce țineau de procesul de învățare și comportament, ca, mai târziu, să se deducă reguli mai complexe. Descoperirile erau strâns legate de experimentele făcute pe animale; se considera că legile de învățare sunt universale și că rezultatele obținute în cadrul experiențelor cu animale pot fi extrapolate la oameni. Trei abordări experimentale au fost efectuate cu referire la studiul învățării asociaționiste:

- folosirea silabelor fără sens și a cuvintelor formate dintr-o silabă pentru a studia ideile asociaționiste;
- experimentarea pe animale se realiza pentru studiul formării asociațiilor dintre senzații și impulsuri;
- experimentarea pe animale, pentru a studia procesul de formare a asociațiilor și reflexologia.

### **Ideile asociaționiste**

Cercetătorii au studiat procesul de învățare în baza procesului de memorare a silabelor fără sens și a cuvintelor formate dintr-o silabă. Se considera că înțelegerea procesului de învățare a unor structuri simple va duce la explicarea procesului de învățare a unor forme complexe. Metodele de cercetare predominante erau metodele bazate pe teoria asociaționistă. Aceste metode au ajutat să studieze, prezică, calculeze nivelul sau etapa de formare a asociațiilor create dintre învățarea cuvintelor formate dintr-o silabă și răspunsul primit de la subiect. Premisa de bază a ideii asociaționiste era că ideile formate ca concept devin unite sau asociate prin intermediul experienței [5, p. 107]. Cu cât mai des este întâlnită o asociere, cu atât mai puternice sunt legăturile dintre asociații. De exemplu, excitantul „pâine” va stimula, probabil, mai mult răspunsul „unt”, decât răspunsul „lapte”, fiindcă asociația dintre pâine și unt este mai frecventă și este foarte bine asimilată (bine învățată).

### **Asocierea dintre senzații și impulsuri**

E. Thorndike era, de asemenea, interesat de studierea asociațiilor, dar el era preocupat mai mult de acțiuni, decât de formarea conceptelor. Experimentele produse pe animale l-au convins de faptul că animalele au învățat să asocieze o senzație cu un impuls numai atunci când acțiunea avea o consecință satisfăcătoare. Acest principiu a fost numit *legea efectului* și a ajutat să modifice principiul clasic al asociațiilor, iar mai târziu a suferit modificări semnificative, la elaborarea tezei behavioriste. E. Thorndike a caracterizat comportamentul de încercare-eroare, în

care prima apariție a actului întărit, deci învățat, se produce ca urmare a diferitor răspunsuri posibile la situația-stimul. Mai târziu, H. Hull, bazându-se pe teoria asociaționistă, a explicat formarea deprinderilor și inhibițiilor.

Experimentele lui I. Pavlov au sintetizat teoria asociaționistă cu teoria reflexelor. Savantul a numit reflexul învățat/asimilat reflexul stabilit între stimulul corespunzător așteptat (mâncarea) și cel neașteptat/necorespunzător (experimentatorul). Cu alte cuvinte, un stimul relativ neutru este asociat cu ceva ce cauzează un răspuns până când stimulul neutru, de asemenea, cauzează un răspuns. Acest fenomen a determinat un alt program de cercetare, cunoscut în calitate de condiționare clasică. Conform condiționării clasice, un stimul necondiționat cauzează involuntar un răspuns necondiționat (adică mâncarea cauzează salivația). Stimulul condiționat (experimentatorul), fiind asociat cu stimulul necondiționat (mâncarea), are capacitatea să impulsioneze același răspuns (salivația). Deoarece răspunsul este acum condiționat de un nou stimul, el devine un răspuns condiționat.

B. Skinner respingea ideea că scopul psihologiei este să studieze conștiința; aceasta are drept scop să prezică și să controleze comportamentul observabil [6, p. 384]. Oamenii erau văzuți în contextul educațional ca tabula rasa și, totodată, ca subiecți ai condiționărilor mediului extern. Controlând consecințele și antecedentele mediului, se putea prezice și controla comportamentul. Mai mult ca atât, promovând consecințele pozitive și graficul oferirii lor, comportamentul poate fi în continuare controlat și modelat. Acestea sunt întăririle pozitive și negative. B. Skinner a propus relația de bază *stimulul discriminativ – răspunsul operant – stimulul contingent* (posibil). Stimulul contingent determină ce se întâmplă cu răspunsul, dacă acesta este întărit sau pierdut. Și invers, un răspuns mai puțin probabil se va repeta din nou, dacă consecințele au fost neplăcute. Această teorie ne atrage atenția asupra întăririlor care ne sugerează cum să înțelegem mai bine procesul de învățare: determinarea schimbării în comportament și determinarea consecințelor responsabile de această schimbare [5, p. 110]. Contribuția teoriilor behavioriste la procesul instructiv-educativ se realizează în aplicația sa practică în trei moduri:

- modificarea comportamentului;
- managementul clasei;
- managementul instruirii.

Modificarea comportamentului, sau terapia comportamentului, este utilizată pentru a trata diverse disfuncții comportamentale în situațiile școlare, sociale sau personale. Ea se referă, de

asemenea, la tratamentul unor fobii, obsesii și chiar disfuncții alimentare. La capitolul învățământ, se atrage atenția supra hiperactivității, lipsei sau pierderii atenției, pierderii controlului.

Profesorii din sistemul tradițional de învățământ cu clase de elevi mai mari de 25 aplică aceleași principii de management a disciplinei. Profesorii folosesc întăriri standard pentru urmarea unor reguli certe de conduită. Principiile behavioriste s-au dovedit utile nu numai pentru controlul disciplinei, dar și pentru felul în care este realizată instruirea. Un exemplu bun este felul în care se elaborează contractele, se formulează obiectivele psihomotorii ce vizează disciplina și programele de instruire personalizată. Behavioriștii sunt convinși de faptul că profesorii pot fi siguri de formarea unor competențe numai atunci când acestea sunt dovedite prin prisma activității practice, implementării achizițiilor în mediul experimental. J. Keller a propus sistemul personalizat de instruire, ca un program de instruire pentru învățământul superior, care cere ca materialul de studiu să fie divizat în compartimente, fiecare dintre acestea având un set de obiective. Studenții lucrează asupra materialelor de sine stătător, ghidați de diverse activități practice. La sfârșit, studenții sunt rugați să susțină un test la fiecare compartiment. Dacă îl susțin, trec la următorul compartiment, dacă au picat testul, prelucrează materialul și-l trec din nou, dar fără nici o penalitate [4, pp. 82-85].

### **Teoriile cognitive**

Teoriile cognitive consideră omul un procesor de informație, comparându-l cu un computer. Când are loc procesul de învățare, informația intră în procesor din mediul exterior, se codifică și se depozitează în memorie, iar mai târziu se exteriorizează sub formă de deprinderi și capacități. Adepții teoriei cognitive caută să explice cum mediul modifică comportamentul uman. În comparație cu behavioriștii însă, aceștia consideră că în procesul de învățare intervine o altă variabilă. Această variabilă este sistemul de procesare a subiectului. Teoria propune un model alcătuit din câteva etape de memorizare, în care informația este supusă unui proces de transformare, ca, până la urmă, să fie depozitată în creier. Această operaționalizare este de mai multe feluri: memorarea senzorială, memorarea de scurtă durată și de lungă durată, codificarea, recunoașterea modelului, repetarea și retragerea.

### **Teoriile constructiviste**

Teoriile constructiviste definesc învățarea ca un proces foarte sofisticat de reprezentare și organizare a informației, generat din fuziunea cu mediul extern [1, pp. 13-20]. În cadrul acestei

teorii se afirmă că copiii parcurg diferite etape, care le permit să construiască noi reguli și reprezentări. În același timp, învățarea este descrisă ca o experiență de mediere socială, în care subiecții construiesc noi blocuri de cunoștințe în baza interacțiunii cu mediile culturale și sociale. J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner susțin că dezvoltarea intelectuală poate fi înțeleasă numai dacă se studiază contextul sociocultural în care a avut loc dezvoltarea. Teoriile constructiviste, la rândul lor, pot fi clasificate în teorii constructiviste și teorii social-constructiviste. Delimitarea acestora este prezentată în tabelul de mai jos.

<b>Teorii constructiviste</b>	<b>Teorii social-constructiviste</b>
<b>Cunoașterea:</b> Cunoașterea este un proces care are loc în zona cerebrală, accentul se pune pe reorganizări cognitive.	<b>Cunoașterea:</b> Cunoașterea este situată în mediul social și are loc prin prisma interacțiunii dintre cunoașterea empirică și cea a comunității.
<b>Materiale neprocesate:</b> se folosesc materiale neprocesate/brute, diverse surse sau materiale interactive.	<b>Probleme autentice:</b> Contextul de învățare trebuie să reflecte probleme reale: explorarea și rezolvarea problemelor reale, deoarece ele dezvoltă interesele și cunoștințele și formează deprinderile și capacitățile.
<b>Scopul și motivarea personală:</b> învățarea este un comportament relevant și semnificativ, relaționează ideile practice cu experiența practică. Adaptează conținutul bazat pe răspunsurile primite, pentru a scoate în evidență interesele personale și motivarea.	<b>Spiritul de echipă:</b> construiește nu numai cunoștințele și interesele individuale, dar și spiritul și interesul colectivului. Efectuarea activităților în grup pune accentul pe inițiativă, autonomie, învățare activ-participativă, orientate pe produs și pe proces.
<b>Organizarea conceptuală/Operaționalizarea cognitivă:</b> organizarea informației este axată pe probleme, concepte, întrebări, teme, iar operaționalizarea cognitivă este bazată pe procesele gândirii (clasifică, generalizează).	<b>Dialogul social și elaborarea:</b> folosirea activităților cu caracter revoluționar, bazate pe interesele proprii și ale colectivului, împărtășirea punctelor de vedere, a ideilor, discursurilor. Organizarea debatelor, discursurilor, prezentărilor.
<b>Cunoștințele anterioare:</b> adaptarea cerințelor cognitive ale însărcinărilor educative la schemele cognitive ale elevilor, formate în baza cunoștințelor anterioare.	<b>Lucrul în grup și reflectarea:</b> încurajarea grupului și a membrilor grupului să reflecte, să mediteze asupra experiențelor de învățare.
<b>Chestionarea:</b> promovarea elevilor să participe la discuții, cu formularea întrebărilor în baza explorării individuale.	<b>Suportul didactic din partea profesorului:</b> demonstrarea pașilor de rezolvare a unei probleme, generarea indiciilor, stabilirea cuvintelor-cheie, explicarea genezei problemei pentru finalizarea cu succes a unei activități.
<b>Generarea conexiunii:</b> selectarea materialului pentru	<b>Puncte de vedere multiple:</b> încurajarea formulării de



procesul de instruire, descoperirea informației, ideilor și relațiilor, încurajarea elevilor să producă/stabilească propriile conexiuni, relații, metafore.	explicații, exemple, diverse modalități de rezolvare a problemelor, modelarea unui auditoriu din mediul social.
<b>Învățarea autoregulată:</b> elevul trebuie ajutat să înțeleagă toate aspectele învățării, de la selectarea materialului până la evaluarea cunoștințelor. Încurajarea elevului trebuie să reflecte și să controleze procesul de cunoaștere.	<b>Colaborarea și negocierea:</b> formarea noțiunilor de: „consens”, „negociere”, „propuneri reciproce”, „rezolvarea conflictelor”, „interacțiune socială”.
<b>Controlul:</b> evaluarea, măsurarea dezvoltării cognitive individuale.	<b>Formarea comunităților de învățare:</b> dezvoltarea responsabilității față de procesul de învățare, înțelegerea structurii procesului de învățare, a ritualului de învățare, a faptului că totul poate fi negociat. Organizarea unui program instructiv tematic poate fi desfășurată într-un mediu specializat, folosirea mijloacelor informaționale este mult încurajată.
	<b>Controlul:</b> evaluarea se referă mai mult la echipă decât la individ (în activitățile sociale). Standardele educaționale sunt negociate. Provocarea diferitor situații didactice în diferite contexte autentice, focusarea pe colaborare, lucrul pe echipe, împărtășirea rezultatelor.

### Bibliografie

1. Cobb, P. Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23 (7), 1994, pp. 13-20.
2. Cognition & Technology Group at Vanderbilt. Anchored instruction and situated cognition revisited. *Educational Technology*. 1993.
3. Combs, A.W. Affective education or none at all. *Educational Leadership*. 1982.
4. Keller, Fred. Good Bye Teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968, 89 p.
5. Reigeluth, Charles M. Instructional – design Theories and Models: An overview of their ..., Volumul 1, 1983, 487 p.
6. Winston, Rinehart, Holt. The Foundation of Modern Education. 1970, 590 p.

## Studiul compoziției la lecțiile de Educație plastică

Alexandra Clapatiuc,  
masterandă, Universitatea de Artă  
„George Enescu”,  
Iași, România

### Abstract

*The article emphasizes the importance of knowing and learning plastic composition by children and its contribution to developing creative abilities. There are suggested definitions of plastic composition, enumerated the types of composition, such as: static, dynamic, closed, open, and volumetric. Also, there are numbered compositional schemes based on horizontal and vertical range, triangle, circle, square, diagonal etc., it states the significance of this ranges that help the children to compose correctly their subjects. It presents interesting information about volumetric composition: definition, materials, function etc.*

În domeniul artelor vizuale, compoziția este un element fundamental. Arta de a organiza expresiv un spațiu plastic necesită din partea copiilor cunoștințe temeinice legate de relația dintre forme și semnificația lor. Legătura formelor în imagine se face pentru a evidenția un conținut, a impune o structură plastică, pentru a crea tensiune sau liniște în lucrare. Prin ordonarea și organizarea relațiilor esențiale ale elementelor de limbaj plastic, ia naștere o formă totală, un tot unitar, o configurație numită *compoziție plastică*. **Compoziție** (din latină – *compositio*), înseamnă aranjament, compus, unitate a formelor (semne iconice sau abstracte) și a spațiilor (intervalelor) dintre ele, obținută aparent spontan, pe baza unei idei plastice de dispunere-ordonare [7, p. 60]. Plasticianul și pedagogul Ion Daghi definește compoziția ca: „[...] organizarea logică și armonioasă a tuturor elementelor plastice, care exprimă conținutul unei lucrări, alcătuindu-i integritatea artistică” [2, p. 12].

Prin urmare, compoziția este genul de artă care valorifică cel mai mult capacitatea creativă a elevilor, fiind fructul cunoașterii artistice. Studiul compoziției în școlile de arte implică un traiect metodic și sistematic, în care o idee călăuzitoare adună căutările adiacente divergente spre un scop final – compoziția plastică –, opera de artă și înțelegerea ei. Prin compoziție, folosind forme și culori, copiii își dezvoltă pe deplin creativitatea.

Cunoscând elementele de limbaj plastic, mijloacele de expresie specifice, motivele decorative și semnificația lor, tehnicile și materialele de lucru, schemele compoziționale, elevii vor putea realiza diferite tipuri de compoziții, cum ar fi: compoziția deschisă, închisă, statică, dinamică, volumetrică etc.

La prima etapă, elevii vor fi inițiați în schemele compoziționale, pentru a le putea aplica în procesul realizării diferitor subiecte. Astfel, li se va explica că *schema compozițională* este structura, esența compoziției din punctul de vedere al formei de ansamblu și se bazează pe anumite linii direcționale, linii de forță pe care se construiește întreaga compoziție. Se vor prezenta exemple de scheme compoziționale: registre orizontale, registre verticale, dreptunghi, pătrat, diagonală sau dubla diagonală, triunghi, trapez, romb, cerc, spirală. În continuare, li se va relata elevilor despre semnificația acestor registre, ceea ce le va ajuta la alegerea și compunerea corectă a subiectului:

*Orizontala* exprimă stabilitate, echilibru.

*Diagonalele* exprimă spațialitate și dinamism și se potrivesc unor subiecte care exprimă mișcare.

*Triunghiul* cu vârful în sus exprimă masivitate, stabilitate sau echilibru instabil.

*Pătratul* și *dreptunghiul* exprimă stabilitate maximă și se potrivesc unor subiecte inspirate din activități intelectuale.

*Trapezul* inspiră ceva solid, consistent.

*Rombul* poate sugera convergență și comutarea atenției de la marginile dreptunghiulare ale tabloului spre centru. Este formula care se potrivește subiectelor în care atenția este concentrată mult spre interiorul imaginii.

*Elipsa* este expresia mișcării de rotație dinamică, privirea fiind dirijată circular, ocolind interiorul imaginii. Este forma recomandată unor subiecte dinamice închise.

*Cercul* este perfecțiunea, centrarea atenției fiind dirijată spre interiorul imaginii, și se potrivește unor compoziții cu subiecte din domeniul mesajelor simbolice.

*Spirala* exprimă dinamismul maxim, fie centripet sau centrifug, și este proprie unor subiecte dinamice.

Folosirea schemei compoziționale ușurează munca de creație a elevilor, dar poate duce la șablonism, dacă nu este expresia structurală a ideii. Este greșită compunerea unui subiect dinamic pe o schemă compozițională specific statică și invers.

Tipul static-dinamic al compoziției se stabilește după subiectul abordat, în corelație cu structura constructivă. Structura unei opere de artă nu este întotdeauna evidentă, ea poate fi un mic subtil echilibru de unități neregulat distribuite. Vorbind la modul general, elevul va fi învățat să aleagă o schemă suficient de ușor de sesizat, în care va dispune masele elementelor plastice în concordanță cu ea.

Referitor la *compoziția statică*, elevii vor afla că aceasta este o însumare a elementelor de limbaj plastic, cu semnificație statică: punctele plasate pe trasee orizontale, verticale sau perpendiculare, liniile orizontale sau verticale (intersecția lor, perpendiculare, unghiuri drepte). Culorile nu sunt ordonate după criteriul efectului termodinamic.

*Compoziția dinamică* este opusă celei statice. Punctele sunt diferite ca dimensiune (mare-mic), ordonate pe trasee curbe, zigzagate, oblice, circulare, aglomerate sau dispersate. Punctele pot fi policrome. Liniile, după formă, pot fi: curbe, frânte, zigzagate, sinusoidale, circulare, spiralate; după poziție, acestea pot fi: oblice, ascendente, descendente, convergente, divergente; după dimensiune, pot fi: scurte, lungi, groase, subțiri; după expresivitate, pot fi: active sau pasive. Culorile sunt în contrast, relevând efectul termodinamic și spațial.

*Compoziția deschisă* este o modalitate compozițională de sorginte romantică, în care sensurile, tensiunile tind să se găsească în afara limitelor spațiului compus. Are mai multe centre de interes, iar privirea se îndreaptă către exteriorul lucrării. Pentru executarea compoziției deschise, li se vor propune elevilor următoarele subiecte: *Hramul orașului*, *Orașul copiilor*, *La patinoar*.

*Compoziția închisă*: „[...] este o modalitate compozițională în care echilibrarea principalelor linii de forță, de tensiune se realizează în interiorul spațiului compus, acestea având, în general, sensuri centripete, de stabilitate clasică” [7, p. 64].

Compoziția închisă are un singur centru de interes. Restul elementelor sunt orientate în așa fel încât să conducă privirea către el. Subiecte potrivite pentru astfel de compoziții sunt: *La gura sobei*, *În jurul bradului*.

Pentru realizarea unei compoziții plastice (pe suport bidimensional), elevii vor aplica următoarele metode de redare a spațiului:

- perspectiva liniară;

- cromatică;
- valorația.

Culorile vor fi în contrast, redând efectul termodinamic și spațial. Modalitățile de organizare cromatică a spațiului plastic, în realizarea unei compoziții, constituie o problemă cu care ne întâlnim zi de zi la lecțiile de pictură sau compoziție. Momentul organizării cromatice a spațiului plastic este de fiecare dată nou și se schimbă în funcție de raporturile cromatice ale obiectelor, de amplasarea lor în spațiu, mărimile și formelor diverselor elemente, de lumina care cade pe obiecte etc. Desigur că, pentru a obține o imagine artistică și expresivă, sunt importante modul de reprezentare și atitudinea individual-creativă a fiecărui elev în parte. Achiziționarea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru a efectua acest lucru va permite elevilor realizarea sarcinilor de reprezentare a structurilor și fenomenelor naturii, de creare a compozițiilor picturale și decorative în diverse tehnici.

Pe lângă compoziția bidimensională, în școală se studiază și compoziția **volumetrică**, ce „[...] poate fi considerată o operă concepută din forme în volum și în spațiu ” [7, p. 31]. În acest tip de compoziție se înscrie și *instalația*, care este una dintre noile forme ale artei apărute datorită unor sinteze ale diferitor genuri ale artelor plastice. În ultimii ani, au început să se dezvolte vertiginos noi forme de instalații, influențate de dezvoltarea progresului științific și tehnologic, video și tehnologiilor informaționale, ieșirea expozițiilor din galerii în stradă, pentru a îmbina perfect în asamblaje diferite genuri de artă. Anume *ready-made* a devenit baza instalației.

Instalația este o modalitate de a expune opere de artă, în care obiectele sunt prezentate dinamic, propagate într-un anumit spațiu ca un element de design. Cuvântul *instalație* provine de la verbul englez *to instal* „pentru a instala”, care, într-o anumită măsură, prezintă aspectele tehnice ale instalațiilor de producție: nu *trage*, nu *scrie*, ci anume stabilește, assemblează anumite părți separate. Instalația este „un ansamblu de construcții, de mașini, de aparate etc. care îndeplinesc o anumită funcție” [4, p. 611].

Este un loc de deschidere, nu izolare sau ascundere, tocmai pentru că pune în interiorul unui spațiu finit imagini și obiecte care circulă în spațiul cosmic și, astfel, se deschide către lumea exterioară. Prin urmare, instalația este capabilă să manifeste în mod clar conflictul între prezența imaginilor și obiectelor într-un orizont limitat al experienței noastre imediate și

invizibil, virtual. Instalația, în contrast cu pictura plată și obiectele individuale, pune accentul pe organizarea spațiului interior.

Instalația în spațiu poate, desigur, include orice tipuri de lucruri și imagini care circulă în civilizația noastră: picturi, desene, fotografii, texte, videoclipuri, filme, înregistrări audio etc. Prin urmare, „[...] instalația a negat de multe ori statutul de formă de artă specifică. Astfel, apare întrebarea: ce este ambianța pentru instalație?” [3, p. 30].

Toate domeniile artistice tradiționale beneficiază de sprijin material: pânză, piatră, film etc. Or, materialele pentru instalație au nevoie de spațiu expozițional, care poate fi un muzeu sau o galerie de artă, un studio privat, o casă sau terenul pentru construcții.

În concluzie, menționăm că o compoziție reușită necesită documentare de epocă – din arhitectură, mobilier, costume, ceramică, obiecte, peisaj etc., care ne îndreaptă spre perioada evocată și impun o ambianță specifică. Arta compoziției este și rigoare artistică pentru alegerea unui anumit procedeu tehnic, și metodă de lucru, adecvate subiectului abordat. Realizată cu talent, ea va transmite cu maximă expresivitate, sensibilitate și emoție o temă vizuală.

Receptarea și exprimarea mesajului artistic al compoziției plastice pot fi, de asemenea, realizate în contextul orelor practice, opera de artă având diferite roluri în contextul didactic. În același timp, profesorul poate opta pentru realizarea unor lecții dedicate special studierii unor tipuri de compoziții.

Cercetările efectuate evidențiază importanța cunoașterii legităților și principiilor compoziției plastice în dezvoltarea gustului artistic la elevi, în formarea capacităților de percepere artistică a operelor de artă plastică, de interpretare și realizare a unor idei plastice în diverse materiale de artă.

### **Bibliografie**

1. Cioca, V., *Imaginea și creativitatea vizual-plastică*, Limeș, Cluj-Napoca, 2007.
2. Daghi, I., *Compoziția decorativă frontală*, Prim, Chișinău, 2010.
3. Daghi, I., *Compoziția decorativă volumetrică*, Tehnica-Info, Chișinău, 2013.
4. *Dicționar explicativ*, Cartier, Chișinău, 1999.
5. Pârnog, I., *Ghid metodic de educație plastică. De la grădiniță la liceu*, Compania, București, 2007.
6. Șuşală, I., Bărbulescu, O., *Dicționar de artă. Termeni de atelier*, Sigma, București, 1992.

## Sensul și semnificația filosofiei în epoca postmodernă

Roman Idjilov, *doctorand, Institutul de Istorie al AȘM*

### Abstract

*The goal of the article consists in revealing the achievements and significance of postmodernist philosophy. To realize this goal were identified the historical premises of cultural and non-cultural nature. Particular attention was given to revealing the difference between modernism and postmodernism. Finally, in the paper was determined the specificity and was demonstrated the relevance of the postmodernist philosophy for contemporary cultural situation.*

**Keywords:** *modernism, postmodernism, postmodernist philosophy, relativism, pragmatism.*

Filosofia este ancorată în viața social-politică și culturală a societății la orice etapă de dezvoltare a acesteia. Starea culturală a societății contemporane este marcată de conceptele „postmodernitate” și „postmodernism”. În acest context, mai multe curente din filosofia contemporană sunt catalogate ca *filosofie postmodernă* și aceasta în pofida faptului că, de regulă, așa-numiții filosofi postmoderniști nu se autoidentifică astfel. Cu toate acestea, asemănările și tangențele dintre filosofia contemporană și arta postmodernă, relevate de istorici ai filosofiei și artei, sunt evidente și incontestabile. Mai mult decât atât, unii filosofi postmoderniști, și anume cei poststructuraliști, au influențat în mod direct dezvoltarea artei contemporane (literatura, arhitectura, pictura, muzica etc.).

Actualmente, despre postmodernism se vorbește în trei sensuri principale: 1) paradigmă culturală (sau conștiință istorică deosebită, spirit al vremii, „Zeitgeist”); 2) paradigmă artistică sau artă postmodernă; 3) filosofie poststructuralistă [6, p. 17]. În primul sens, conceptul de „postmodernism” reflectă starea generală a culturii contemporane, iar celelalte două accepțiuni fixează întruchiparea și manifestarea concretă a acestui spirit al vremii, deși influența acestei paradigme culturale se resimte și în celelalte domenii social-culturale.

Instaurarea postmodernismului poate fi explicată prin apelarea la factori de ordin cultural și non-cultural (social-economici). În calitate de factori non-culturali menționăm următoarele transformări social-economice: constituirea societății postindustriale și informatizate, globalizarea, instaurarea societății de consum și a ideologiei consumeriste ș.a. Rezultatele acestor schimbări fundamentale de ordin economic și tehnologic au dus la modificarea relațiilor social-

economice: demasificarea, decentralizarea, deierarhizarea și destandardizarea procesului de producție, individualizarea serviciilor, relativizarea diferențelor cultural-etnice și rasiale, multiculturalitate ș.a. O consecință importantă a acestor schimbări este criza proiectului modernist, întrucât pe parcursul afirmării modernității (modernismul) unele idealuri și valori declarate s-au dovedit a fi de nerealizat sau au fost subminate de realitățile social-istorice, fapt care a stimulat dezvoltarea postmodernismului.

Conceptul de „modernism” se folosește în două accepțiuni principale: 1) ca ideologie sau paradigmă culturală a modernității și a societății industriale; 2) ca o mișcare artistică. Modernitatea este o etapă în istoria umanității care acoperă perioada de la mijlocul sec. al XVII-lea și până la mijlocul sec. al XX-lea [16, p. 5]. Epoca modernității, spiritul căreia este exprimat în ideologia modernistă, se caracterizează prin următoarele trăsături de bază: 1) antitraditionalismul; 2) cultul rațiunii și scientismul; 3) credința în progresul inevitabil și nelimitat; 4) umanismul. Antitraditionalismul duce la ruperea radicală cu trecutul, nemulțumirea față de prezent și orientarea spre un viitor mai bun. Cultul rațiunii cauzează marginalizarea religiei și secularizarea culturii [3, pp. 63-64], iar credința în progresul nelimitat stă la baza modernizării revoluționare a tuturor sferelor vieții [5, pp. 78-87]. Umanismul modernist presupune că omul este cuceritor al naturii. Absolutizarea valorilor moderniste implică inevitabil consecințe negative. Exemplul paradigmatic al realizării radicale a proiectului modernist este societatea comunistă, ierarhizată, centralizată și uniformizată, cu un antitraditionalism excesiv, un scientism antireligios militant, în care cucerirea declarată a naturii, în numele progresului nelimitat, s-a soldat cu distrugerea acesteia și cu catastrofe ecologice.

Modernismul artistic se constituie în anii `70 ai sec. al XIX-lea, împreună cu impresionismul (care este prima mișcare artistică modernistă), și durează până la mijlocul sec. al XX-lea, incluzând mai multe mișcări și orientări artistice – expresionismul, cubismul, dadaismul, fauvismul, futurismul, suprarealismul, suprematismul etc. [10, p. 523]. Toate aceste curente sunt dominate de o tendință majoră, care, cu timpul, își întărește pozițiile, și anume disocierea obiectului estetic în favoarea subiectului, ceea ce înseamnă că funcția de reflectare a realității prin intermediul artei (realism) este marginalizată, în prim-plan apărând impresia pe care o produce opera de artă ori concepția/filosofia autorului acestei opere de artă. Al doilea principiu al artei moderniste (avangardiste), pe lângă cel al respingerii obiectualității, constă în cultul



inovării, în goana după originalitate [16, p. 109]. Al treilea principiu rezidă în tendința de a fi în pas cu prezentul, a fi modern, contemporan, a corespunde spiritului vremii [16, p. 111], în aceasta constând „realismul” artei moderniste, adică reflectarea sub diferite forme a performanțelor științei și ale industriei contemporane. A patra caracteristică constă în abordarea antitraditionalistă, care presupune ruperea de trecut și desprinderea de tradițiile artistice, orientându-se doar spre viitor. Aceste caracteristici ale artei moderniste au provocat, în cele din urmă, o criză profundă, care se reduce la următoarele momente: 1) dispariția treptată a obiectului estetic și pierderea totală a caracterului mimetic, imitativ al operei de artă; 2) estetismul, adică caracterul autoreflexiv („arta pentru artă”) și eruditar-elitar al artei moderniste; 3) epuizarea resurselor creativității, provocată de cultul inovării, al originalității și de antitraditionalism; 4) autonegarea și autoanihilarea artei [16, p. 120]. Criza avangardismului și a modernismului a dus, în cele din urmă, la apariția artei postmoderniste și a postmodernismului în general.

Printre factorii intraculturali care au influențat postmodernismul, se evidențiază factorul filosofic (filosofia poststructuralistă și filosofia științei) și cel științific (trecerea de la raționalitatea clasică la cea neclasică). Baza metodologică a postmodernismului o constituie poststructuralismul, care apare ca o reacție critică la structuralism, devenind, în cele din urmă, o orientare filosofică aparte [17, p. 11]. Poststructuralismul (deconstructivismul, în special) respinge tradiția filosofică precedentă („metafizica”), care se bazează pe rațiune și pe ideea subiectului integru, pledând pentru iraționalism, relativism epistemologic, pluralism, pentru ideea disocierii și „moartea subiectului”. Epistemologii, printre care G. Bachelard, M. Serres, Th. Kuhn ș.a., constată în dezvoltarea științei prezența discontinuității, a iraționalului, a relativității, iar K. Popper, Im. Lakatos ș.a. recunosc caracterul convențional și metafizic al unor adevăruri științifice [18, pp. 88-89]. Aceste concluzii epistemologice au avut o influență covârșitoare asupra subminării scientismului și a pozitivismului, susținând, în așa fel, spiritul postmodernist prin furnizarea argumentelor suplimentare în lupta acestuia cu dominația rațiunii, a științei, precum și pentru infirmarea concepțiilor obiectivității, a adevărului corespondență etc. În cazul factorului științific, în primul rând, este vorba de apariția mecanicii cuantice, care a înaintat un șir de principii și teorii metodologice și ontologice ce nu se înscriu în tabloul științific al mecanicii newtoniene și în raționalitatea științei clasice, și anume: discontinuitatea, spontaneitatea, neseparabilitatea cuantică [4, pp. 6-26], principiul indeterminismului lui W. Heisenberg, principiul complementarității lui N. Bohr etc. Aceste transformări, în raționalitatea

științifică, au fost interpretate de filosofii postmoderniști drept concesi în favoarea iraționalului și a inexplicabilului.

Determinarea esenței postmodernismului trezește și astăzi discuții în rândul cercetătorilor. Această situație este cauzată de caracterul complex, contradictoriu și unic al postmodernismului [2, p. 5]. În multiplele interpretări ale postmodernismului, ca artă și filosofie, distingem următoarele principii ale fenomenului analizat:

- disoluția întregului, a omogenului [16, p. 5];
- hibridizarea, transgresarea granițelor;
- relativism și relativizare;
- abordarea ludică și ironică;
- decanonizarea, deierarhizarea și încălcarea normelor etc.

Identificarea și decuparea fundamentelor și elementelor care constituie nucleul postmodernismului, ca spirit al vremii, sunt posibile prin examinarea manifestărilor acestui spirit în sferile concrete ale culturii: artă, filosofie, știință, religie ș.a. O întruchipare paradigmatică a postmodernismului se regăsește în arta postmodernă. Aplicarea principiilor postmoderniste este prezentă în următoarele domenii ale artei: arhitectură, pictură, literatură, muzică, cinematografie, dans, fotografie etc. [12, p. 200]. Trăsăturile principale ale artei postmoderne sunt următoarele: 1) renunțarea la principiul antitraditionalist (astfel, este posibilă apelarea la tradiție) [12, p. 198]; 2) postistoricitatea (în sensul lui Vattimo), ceea ce înseamnă că, pe de o parte, evocarea tradiției poartă caracter simulacru (Baudrillard), adică nu are loc copierea, reînvierea, transpunerea tradiției, ci parodia la tradiție, ironizarea și derâderea acesteia, pașișă etc., și, pe de altă parte, se unesc și se combină tradițiile din diferite epoci, încălcându-se direcția mersului istoric; 3) eclecticismul, caracterul rizomatic [19, p. 50], hibridismul stilistic [16, p. 121] (la baza lor stând caracterul postistoric al artei postmoderne); 4) caracterul deierarhizat, decentralizat; 5) omogenizarea culturii erudit-elitare și a culturii de masă [5, p. 98]; 6) antropomorfizarea artei [12, p. 198]; 8) caracterul hedonistic, distractiv.

Pe lângă arta postmodernă, o realizare deplină a spiritului postmodern se regăsește în filosofia postmodernistă, care include următoarele curente și orientări: 1) poststructuralismul: a) deconstructivismul – J. Derrida și școala de la Yale [11, pp. 176-198]; b) neofreudismul – J. Deleuze, F. Guattari, J. Kristeva etc.; c) teoria discursivității – M. Foucault, analiza textului – R.

Barthes; d) filosofia socială – J. Baudrillard ș.a. [8, pp. 610-613]; 2) neopragmatismul lui R. Rorty [9, pp. 94-118]; 3) postmodernismul hermeneutic al lui J. Vattimo [16, pp. 100-101].

Despre filosofia postmodernistă trebuie să vorbim din două perspective: din punct de vedere al conținutului și din punct de vedere al formei. Prima perspectivă presupune relevarea conținutului ideatic și ideologic al postmodernismului filosofic. În acest sens, trebuie să menționăm că filosofia postmodernistă este terenul în care se elaborează și se raționalizează principiile și fundamentele postmodernismului în general. Așadar, din perspectiva conținutului, filosofia postmodernistă se caracterizează prin următoarele: 1) este antimetafizică, deci continuă linia lui Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein etc. [14, pp. 120-132], critică metafizica, prin care are în vedere întreaga tradiție filosofică; 2) din punct de vedere metodologic, pledează pentru un pluralism și relativism epistemologic și culturologic [16, p. 103]; neagă adevărul-corespondență, obiectivitatea și scientismul, având tangențe directe cu scepticismul gnoseologic, critică raționalismul; 3) din punct de vedere antropologic, declară „moartea subiectului” [8, pp. 990-992] („moartea” omului [1, pp. 450-453], a autorului [7, pp. 391-394]), marcând criza filosofiei subiectului, ceea ce înseamnă că omul nu mai este subiect al istoriei, critică antropocentrismul și umanismul; 4) din punct de vedere ontologic, respinge conceptul de „existență” ca prezență, declară că totul este text, scriitură, univers semiotic etc.; 5) din punct de vedere al filosofiei istoriei, declară o epocă postistorică (Vattimo, Fukuyama ș.a.), respinge ideea progresului și sensului istoriei; 7) sub aspect metafilosofic, declară epoca postfilosofică ori postmetafizică [13, pp. 101-133]. Din punct de vedere al formei, această filosofie se caracterizează prin următoarele: 1) este critică, distructivă, antisistemică, „terapeutică” [15, p. 6]; 2) renunță la demonstrații, deducții, argumentări, verificări, fiind contradictorie și ironică; 3) genul discursului filosofic este netradițional, apropiindu-se de literatura artistică, publicistică etc.

În baza manifestărilor postmodernismului în diferite domenii ale culturii, putem evidenția principalele trăsături ale postmodernismului la nivel de paradigmă culturală. În primul rând, putem afirma că conștiința postmodernă se caracterizează prin relativism și relativizare. Obiectul acestei relativizări este diferența. Estomparea diferențelor temporale duce la starea postistorică a omului postmodern, la reînvierea aparentă a trecutului, la combinarea, uneori cinică, a diferitor epoci și tradiții istorice, la decanonizare, hibridizare etc. Estomparea diferențelor spațiale (spațiul social, istoric, mitic) duce la deierarhizarea, dezintegrarea și dezorganizarea sistemului axiologic,

care capătă o formă rizomatică, duce la hibridizarea și la transgresarea granițelor, la încălcarea normelor și, de aceea, la eclectism, bricolaj etc. În al doilea rând, este important să menționăm că procesul relativizării presupune inevitabil obiectul relativizării – adică diferența. Cu alte cuvinte, relativizarea implică păstrarea unor diferențe. Așadar, diferențele sunt prezente și în societatea postmodernă. Criteriile diferențierii, în cazul postmodernismului, se schimbă radical: dacă în societatea modernistă diferențierea se baza pe un sistem axiologic bine încheșat, atunci în societatea postmodernă diferențierea poartă caracter pragmatic, adică pragmatismul și interesul pragmatic devin sursa evaluării și criteriul diferențierii. Într-o societate a capitalismului avansat (târziu, global) și a consumerismului, pragmatismul este cea „religie” nouă care vine în locul modernismului „logocentrist”, constituind nucleul conștiinței postmoderne. Astfel, din punct de vedere al conștiinței istorice, postmodernismul este un relativism pragmatic, o conștiință pragmatico-relativistă.

Astfel, filosofia postmodernistă este un teren al raționalizării și tematizării conștiinței și culturii postmoderne, pe de o parte, iar pe de altă parte este un izvor important al construirii și devenirii acestei paradigme culturale, îndeplinind o funcție ideologică deosebită, cu o ancorare directă în sfera cotidianului.

### Referințe bibliografice

1. Foucault M. Cuvintele și lucrurile. București: Editura Univers, 1996. 471 p.
2. Hutcheon L. Politica postmodernismului. București: Editura Univers, 1997. 222 p.
3. Lyon D. Postmodernitatea. București: Editura Du Style, 1998. 146 p.
4. Nicolescu B. Noi, particula și lumea. Iași: Polirom, 2002. 312 p.
5. Postmodernismul – deschideri filosofice. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. 107 p.
6. Stuart S. The Routledge Companion to Postmodernism. London and New-York: Taylor & Francis Group, 2001. 401 p.
7. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва: «Прогресс», 1994. 616 с.
8. Грицанов А.А., Можейко М.А. Пост-модернизм. Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.
9. Джохадзе И. Неопрагматизм Ричарда Рорти и аналитическая философия. În: Логос. Философско-литературный журнал, 1999, № 6, pp. 94-118.
10. Ивин А.А. Философия: Энциклопедический словарь. Москва: Гардарики, 2004. 1072 с.
11. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва: Интрада, 1997. 256 с.
12. Маньковская Н.Б. «Париж со змеями» (Введение в эстетику постмодернизма).

- Москва: РАН, Институт Философии, 1994. 220 с.
13. Кутасова И.М. Антифилософия «новой философии». Москва: Издательство политической литературы, 1984. 144 с.
  14. Ратников В.П. Постмодернизм: истоки, становление, сущность. În: Философия и общество, 2002, № 4, pp. 120-132.
  15. Рорти Р. Философия и зеркало природы. Новосибирск. Издательство Новосибирского Университета, 1997. 320 с.
  16. Силичев Д.А. Постмодернизм: экономика, политика, культура. Учебное пособие. Москва: Финансовая академия при правительстве РФ, 1998. 195 с.
  17. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература. Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2001. 608 с.
  18. Штанько В.И. Философия и методология науки. Харьков: ХНУРЭ, 2002. 292 с.
  19. Эко У. Заметки на полях „Имени Розы”. Санкт Петербург: Симпозиум, 2007. 96 с.

### **Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă**

Simona Androne, *doctorandă,*  
*Catedra de științe ale educației,*  
*UPS „Ion Creangă”*

#### **Abstract**

*It is a well recognized fact that a society is built on interpersonal relationships - social communication induced by emotional experience, but, as a social phenomenon, the educational activity can also be achieved through emotion-based communication. Considering the contemporary society, there is a remarkable increasing demand of education, as well as a more incisive necessity to increase the education efficiency, a fact that has generated the reconceptualization of the educational activities contents, aiming at forming human personalities able to integrate themselves in the society in accordance with its immediate needs and to be able to adapt successfully to the inevitable changes that might come to pass, by increasing the level of emotional intelligence.*

**Keywords:** *effective communication, emotional intelligence, emotional management, emotional competences, management of interpersonal relationships.*

În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, prioritate au nu atât informațiile pe care le achiziționează educații, ci competențele sociale, care facilitează adaptarea la mediul în continuă schimbare, deținând un rol semnificativ în adaptarea și dezvoltarea echilibrată a personalității în vederea afirmării de sine, pe ansamblu. Cetățenii societății contemporane, în mileniul

III, au nevoie tot mai mult de competențe emoționale, pentru adaptarea la noile schimbări de ordin social, economic și cultural.

Organismele internaționale (UNICEF, UNESCO, OMS, ONU etc.) acordă o atenție deosebită *educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*, aceasta fiind factorul predictiv pozitiv nu numai pentru realizările academice, succesele școlare, ci mai ales pentru experiențele productive ce aduc satisfacții, integrare pe piața muncii, dezvoltarea unei cariere de succes, reușita în căsnicie și în relațiile cu ceilalți. Se constată că spectacolul emoțiilor a produs dintotdeauna un interes considerabil, stimulând comunicarea socială [8]. Inteligența emoțională permite gestionarea corectă a emoțiilor, dezvoltă capacitatea de a alege modalitatea corectă de comunicare într-o anumită situație, ceea ce, pentru activitatea didactică, are o valoare extremă. Este foarte important să ținem cont de: *ce comunicăm; cum comunicăm; când comunicăm; unde comunicăm; cui comunicăm*, deoarece, după cum relevă cercetătorul V. Pâslaru, „Omul comunicând se comunică. Comunicarea nu este numai transmitere de informații, dar și de atitudine” [13]. Constatăm că educația se produce prin atitudini, care sunt în același timp și valori. În acest context, deducem că promovarea valorilor culturii emoționale și educația pentru dezvoltare emoțională facilitează sporirea nivelului de educație, eficientizând comunicarea.

Comunicarea pedagogică este cheia soluționării și prevenirii multitudinii de probleme ale dezvoltării sociale, orientată spre valorile păcii și ale stabilității, pentru participarea eficientă la construcția socială. Din aceste considerente, educația pentru dezvoltare emoțională stimulează dezvoltarea personală, asigurând respectul pentru unicitatea, nevoile și interesele fiecăruia, acordarea de oportunități egale și acces, precum și formarea unor personalități autonome, capabile de a alege și a decide, tolerante, responsabile, creative și flexibile, favorizând astfel realizarea dezideratului educației contemporane – integrarea socială de succes a personalității umane. Integrarea copilului în colectivitate devine un indicator și condiție esențială a valorificării optime a potențialului său. Instituțiile de învățământ devin astfel unul din factorii-cheie ai dezvoltării copilului la diferite perioade de vârstă. Copilul se descoperă din ce în ce mai mult pe sine, realizând că nu este identic cu ceilalți, conștientizează că propriile acțiuni (comportamente) produc anumite reacții în mediul lui de viață. Tot ceea ce face, ce spune și realizează copiii se exprimă în anumite atitudini. Copilul se joacă, participă la acțiunile celorlalți, relaționând cu ei. Toate acestea îi creează satisfacție, bucurii, care se exprimă în trăiri intense pe plan afectiv.

Această condiție determină necesitatea analizei și dezvoltării curriculumului din perspectiva contribuției acestuia la formarea inteligenței emoționale. În acest sens, prin finalitățile și activitățile educaționale realizate în instituțiile de învățământ, se urmărește dezvoltarea competențelor socioafective, care pot deveni un instrument valoros în viața copiilor. Elevii se integrează tot mai activ în mediul social și cultural din care fac parte, asimilând modele de viață afectivă, inclusiv prin analiza experiențelor emoționale. Solicitățile complexe și diversificarea mediului social determină dezvoltarea personalității.

Observăm că atât conținuturile clasice, cât și noile dimensiuni ale educației, prin raporturile de interdependență și complementaritate, conferă procesului educativ caracter complex și dinamic, determinând renovare și dezvoltare curriculară, solicitând formarea personalității umane în baza unui sistem de valori ale culturii emoționale și achiziția unor strategii adaptative ce i-ar asigura integrarea socială eficientă în orice grup social.

Astfel, incursiunea în evoluția termenului *emoție* prezintă anumite curiozități etimologice, care lasă să înțelegem semnificațiile de suprafață și profunzime ale conceptului. Semnificația primară a conceptului se referea la comportamentul colectiv de tip moral – *neliniște* sau *agitație* etc. –, apoi se înregistrează absența acestuia până în epoca clasică. În franceză (Larousse, 1870), termenul *emoție* semnifica *excitare, tulburare de natură fizică și morală*. *Emotion* în limba engleză (Oxford, 1933) prezintă semnificații noi de *mișcare* și *pasiune*. Ultimul termen (*pasiune*) a apărut în Grecia Antică, având semnificația de „dispoziție fizică și morală”, mai târziu se extinde la semnificația de „afecțiune”. Astăzi termenul *emoție*, potrivit unor studii experimentale realizate de Fridja, Markam, Sato și Wiers (1995) asupra a 11 naționalități, cel mai des se asociază cu termenii *bucurie, tristețe, furie* și *dragoste*. Cercetările actuale definesc emoția ca „stare afectivă” cu două caracteristici principale, *plăcere* sau *durere*, fiind în măsură să identifice atât circumstanțele, cât și motivele care furnizează anumite trăiri afective. Aristotel este primul autor de cultură occidentală care examinează sistematic problema emoțiilor, subliniind ideea că oratorul trebuie să știe a-și emoționa audiența.

Grădinița este prima experiență afectivă de socializare a copilului, ce constituie un cadru nou pentru copil, prin dimensiunile și conținuturile sale, prin activitățile variate, noi și interesante, prin metamorfoze de o coloratură afectivă intensă și un dinamism nestăvilat. Adaptarea la noul mediu este de

lungă durată, cu progrese și regrese, cu eforturi perseverente și de durată, atât din partea copiilor înșiși, cât și a adulților care-l susțin.

În societatea contemporană educația oferă oamenilor oportunități, indiferent de genul acestora. Din aceste rațiuni, educația trebuie privită drept strategie socială de asigurare a șanselor. Problema educației pentru dezvoltare emoțională devine deosebit de actuală, reprezentând una din dimensiunile prioritare necesare pentru asigurarea dezvoltării durabile a societății (Declarația Mileniului, ONU, 2000) [1].

Învățământul contemporan prevede proiectarea/realizarea activității educative centrate pe copil, în funcție de: (a) nevoile emoționale individuale ale educatului și (b) necesitatea stimulării evoluției permanente a potențialului intelectual prin dezvoltarea afectivă. Activitățile principale care trebuie promovate și susținute la orice vârstă școlară sunt comunicarea, jocul și învățarea socială. Educatorul are libertatea de a alege strategiile educaționale ce corespund cel mai bine exigențelor educației centrate pe cel ce învață. În acest sens, respectarea particularităților individuale, a ritmului propriu de învățare și valorificarea potențialului fiecărui copil reprezintă cerințe esențiale ale educației la ora actuală.

Sistemul de învățământ asigură socializarea educaților, care poate deveni garantul de realizare a drepturilor, al unei existențe demne, al dezvoltării individuale, al participării active la viața publică. Vârsta școlară este cea mai importantă și sensibilă pentru dezvoltarea psihosocială a personalității, rațiuni din care educația pentru dezvoltare emoțională în perioada vizată necesită o deosebită atenție.

Din rațiunile menționate, *inteligenta emoțională* este o totalitate de competențe, ca: *autocontrol, gândire liberă, empatie, conștiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă*, care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse. Dezvoltarea inteligenței emoționale conduce la formarea capacităților pentru un stil de viață sănătos, prin perfecționarea sănătății fizice, afectiv-emoționale și mental-spirituale, ceea ce demonstrează faptul că asupra sănătății mintale are impact pozitiv/negativ calitatea vieții individului.

*Educația pentru dezvoltare emoțională* este o nouă dimensiune a educației, ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mintală și integrarea.

În concluzie, interesul pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este stimulat de tendințele de reconsiderare a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională din perspectiva asigurării sănătății



mentale: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare și dezvoltare a educației în spiritul promovării culturii emoționale în învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat, în diverse ocazii, de cadrele didactice sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională la orice treaptă a sistemului de învățământ.

### **Bibliografie**

1. Chabot D., Chabot M. (2005), *Pedagogie emotionnelle, ressentir pour apprendre*, Quebec. 280 p.
2. Cucoș C. (2002), *Pedagogie, Polirom, Iași*. 245 p.
3. Cojocaru-Borozan M. (2011), *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău. 350 p.
4. Faber A., Mazlish E. (2008), *Comunicarea eficientă cu copiii (acasă și la școală) – ediția a III-a*, Curtea Veche, București. 245 p.
5. Goleman D. (2001), *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București. 370 p.
6. Luminet O., Lenoir V. (2006), *Alexithymie parentale et capacites emotionnelles des enfants*, Presses Universitaires de France, *Enfance*, no 4/2006, p. 335-356.
7. Macavei El. (2001), *Pedagogie*, Editura Aramis, București. 280 p.
8. Robu M. (2008), *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne*, EDP „Publishing Hous”.
9. Rocco M. (2005), *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, Iași. 320 p.
10. Rogers C.R. (1968), *Le developpement de la personne*, Bordas, Paris, 1968, p. 237-245.
11. Rime B. (2008), *Comunicarea socială a emoțiilor*, Editura Trei, București.
12. Sillamy N. (1998), *Larousse. Dicționar de psihologie*, Univers Enciclopedic, București. 2005 p.
13. Pâslaru V. (2013), *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, ARC. 260 p.

## Integrarea în comunicarea pedagogică prin inteligență emoțională

Gabriela Ianculescu, *doctorandă,*  
*Catedra de științe ale educației,*  
*UPS „Ion Creangă”*

### Abstract

*The article presents the concept of educational communication and emotional intelligence, clearing up various points of view on the term in question, the structural components and the emotional skills they represent. Concluding remarks show the growing interest of the scientific community in relation to emotional culture as a predictor of professional success.*

Cercetările contemporane relevă tot mai mult rolul culturii emoționale în asigurarea integrării personalității, succesul personal și profesional, devenind mod de apreciere a calității activității pe dimensiunea socioafectivă. Administrarea eficientă a vieții afective cu înaltă conștiință de sine proiectează avantaje cuantificabile în ceea ce privește menținerea sănătății mintale, reușita în relațiile interpersonale și realizări mai bune în viață. Activitatea educațională se deosebește, în mod esențial, de alte activități profesionale și pretinde de la cadrele didactice o dezvoltare optimă sub raport socioafectiv, cu posedarea unor competențe emoționale productive și cultură emoțională înaltă, care le-ar asigura un comportament echilibrat, orientat valoric, constructiv, sociabil.

Valorile noii paradigme a educației, promovate de societatea modernă, implică echilibru între IQ (coeficientul de inteligență) și EQ (coeficientul de emoționalitate), armonie în comunicarea profesorului cu sine și cu elevii, **dezvoltarea emoțională pentru comunicarea didactică** eficace fiind o serioasă provocare sistemului de învățământ în contextul tendinței spre integrare europeană, comunicare globală și mobilitate școlară [3, p.195].

Procesul educațional realizat prin comunicarea pedagogică bazată pe cultură emoțională este un fenomen social de importanță majoră, semnificând influența individului prin transmiterea de informații și experiențe prin comunicare. În cadrul științelor educației se operează cu termenii: *comunicare educațională*, care are o arie mai largă de acțiune, și *comunicare didactică*, ce explică o acțiune specifică instruirii. Aderăm la ideea conform căreia în

contextul cerințelor înaintate educației de către societate devine mai potrivit termenul *comunicare educațională*, motivând prin faptul că, prin intermediul comunicării didactice, se realizează și comunicarea educațională; exercitând un tip de influență, profesorul produce schimbări și în personalitatea elevilor. Sfera conceptului de *comunicare educațională* este mult mai largă, decât sfera conceptului de *comunicare didactică*, din motiv că individul este supus, în permanență, intervențiilor discursive de tip educațional, pe când intervențiilor didactice este supus doar în anumite perioade ale formării personalității. În esență, atât discursul didactic, cât și intervențiile discursive de tip educațional au aceeași finalitate – formarea/dezvoltarea (influențarea, persuadarea) personalității.

Comunicarea didactică poate fi considerată „un principiu axiomatic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional elaborat de subiectul educației (profesorul), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (elevul), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă” [4]. Conform constatării lansate de L. Iacob (2005), actele de comunicare prin care se exercită influență asupra individului, indiferent dacă sunt organizate sau nu, intră în sfera largă a *comunicării educaționale* [7, p. 234].

În conformitate cu aserțiunea conform căreia orice comunicare este o încercare de a influența, D. Sălăvăstru (2004) susține că „comunicarea didactică are drept model intenția de a modifica personalitatea receptorului, în sensul dorit și prefigurată de finalitățile educaționale propuse de fiecare societate în parte. Nu mai poate fi vorba, așadar, de o simplă transmitere de date, ci și de desfășurarea unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate și integrate, ori de schimbarea unor atitudini și comportamente ale elevilor” [9]. Scopul procesului educațional este de a valoriza educații.

A comunica înseamnă a intra în relație cu alții. Pentru ca o comunicare să aibă influență, este importantă și calitatea relațiilor dintre actorii comunicării [10, p. 117]. Profesorul exprimă, în relația de comunicare cu elevii, modul său de a fi, atitudinile și interesele sale, obișnuințele și stereotipurile, gradul de deschidere, încărcătura afectivă, umorul, agreabilitatea etc. Calitatea comunicării educaționale are de suferit, dacă profesorul prezintă trăsături de personalitate negative, deficiențe comportamentale: fire închisă, susceptibilă și iritabilă, rigiditate, deprimare, exaltare, inconsecvență, violență verbală, resentimente, favoritism etc., acestea pot determina distorsiuni ale mesajului și pot conduce chiar la blocarea comunicării [8, p. 141]. Adolescenții apreciază în mod deosebit la profesori amabilitatea, deschiderea, empatia, capacitatea de a

înțelege problemele lor, dorința de a ajuta, stăpânirea de sine (nivel sporit de cultură emoțională a profesorului) și detestă sarcasmul, spiritul de dominație, ironia mușcătoare [3, p. 103; 9, p. 211]. Eficiența relației de comunicare și interacțiune educațională, conform opiniei lui E. Macavei (2001), depinde de următoarele condiții: mediul fizic-material (*condițiile de confort material din familie: spațiu de locuit, buget, îngrijire și din mediul școlar fizic: clase, laboratoare, teren de sport etc., documente ce reflectă conținutul și concepția învățământului*); calitatea relației educaționale, ce depinde de calitățile umane și competența profesională ale educatorului (*a proteja educatul, a-l stimula, a-l susține în efortul învățării; acceptarea realității psihologice a educatului, pentru stimularea dezvoltării acestuia*); cultura generală și de specialitate sunt esențiale pentru o relație educativă eficientă (*menționăm faptul că o subcomponentă a culturii profesionale de natură psihopedagogică este cultura emoțională a cadrelor didactice* [3]); empatia (*efectul comportamentului didactic empatic este persuasiunea, îndemnul, încurajarea, orientarea și aprecierea performanțelor*) [8, pp. 132-140].

Intervenția adultului/educatorului cu *calități empatică* este definitorie pentru *dezvoltarea competențelor afective ale adolescenților și presupune: constructivism, soluționare de probleme, convingere, inițiativă, perseverență, mobilizare în atingerea scopurilor educaționale*. P. Ekman (2012), profesor de psihologie și specialist în problema exprimării faciale a emoțiilor și a minciunii, consideră că *a încuraja sinceritatea copiilor este una din scopurile educației* [6], stabilirea sincerității în relația adulți-copii contribuie la dezvoltarea unor atitudini pozitive între aceștia, bazate pe comunicarea eficientă.

Puterea exercitată de comunicare, în calitatea ei de factor de influențare a celuilalt, este indiscutabilă; în această ordine de idei, *dimensiunea convingerii și dimensiunea persuadării* sunt două componente inseparabile ale procesului de comunicare educațională [9, p. 194]. Convingerile nu rămân aceleași, ele se modifică în permanență. Am putea spune că sarcina comunicării educaționale, în privința convingerilor, este fie aceea de a mări numărul lor, fie aceea de a schimba convingerile ce sunt apreciate ca eronate în raport cu corectitudinea cunoașterii sau acțiunii umane.

Conform ideii avansate de L. Bellenger (1997), comunicarea educațională realizată de educator are ca menire formarea de convingeri; *a persuadea* înseamnă a argumenta, pentru a face acceptabile enunțurile pe care le producem; înseamnă, deopotrivă, și a acționa asupra afectivității [2]. Se spune că *a convinge este plăcerea rațiunii, iar a persuadea este deliciul inimii*;

persuasiunea însoțește convingerea, transmițând emoția, trăirea, entuziasmul, exaltarea [9, p. 201]. Un aspect important, în această ordine de idei, capătă *comunicarea didactică bazată pe cultura emoțională*, concept dezvoltat de M. Cojocaru-Borozan (2010), prin care se înțelege „*comunicarea specifică procesului educațional cu scopul de a dezvolta, în cadrul obiectivelor didactice, potențialul emoțional al agenților educației, exprimat în valori emoționale concretizate într-un stil de comunicare charismatic (fascinant și atractiv)*” [3, p. 65].

J.-Cl. Abric, în cercetările realizate, susține faptul că „situația optimă de comunicare este ascultarea” [1, p. 49]. Deoarece *ascultarea* este caracteristica fundamentală a comunicării, absența comunicării rezultă din lipsa unei ascultări active. Adultul/educatorul, dacă are ca obiectiv facilitarea exprimării emoțiilor adolescentului, trebuie să manifeste o atitudine de comprehensiune și să-și controleze reacțiile spontane, ce merg, de obicei, mai degrabă în sensul evaluării, al interpretării, al ajutorului sau al chestionării, decât în sensul comprehensiunii. Pentru ca o comunicare să fie eficientă, sunt necesare anumite condiții; cercetând comunicarea interindividuală (interpersonală), J.-C. Abric (2002) stabilește cinci *reguli ale comunicării eficiente*: 1) să asculți, să ții cont de punctul de vedere al celuilalt; 2) să observi, să fii atent la toate evenimentele ce se petrec în situația de comunicare, mai ales, la cele de natură nonverbală; 3) să analizezi, în scopul de a discerne partea de explicit de cea de implicit, partea observabilă de cea ascunsă; 4) să controlezi, să urmărești calitatea și relevanța mesajului, precum și procesele care pot perturba transmisia; 5) să te exprimi, în funcție de interlocutor sau de natura obiectului comunicării [1, p. 193].

Grupul de autori M.J. Elias, St.E. Tobias, B.S. Friedlander (2007) consideră că *educația bazată pe inteligență emoțională este o nouă paradigmă pentru creșterea copiilor și o abordare realistă și practică a acestui lucru*. Un scop major al acesteia este de a înlătura măcar o mică parte din stres și de a aduce mai multă bucurie în relațiile cu copiii. Este foarte important să fie dezvoltate la copii competențe emoționale și sociale – deprinderile inteligenței emoționale –, pentru că acestea facilitează sănătatea mentală, iar copiii vor fi mai bine pregătiți pentru integrarea socială. Responsabilitatea ar trebui să cadă pe umerii adulților. Psihologii nominalizați stabilesc și descriu cinci principii fundamentale ale educației bazate pe inteligența emoțională, care servesc drept scopuri pentru adulți și pentru copii, deoarece, după cum susțin autorii, unul din secretele educației bazate pe inteligență emoțională este acela că progresul părinților determină progresul copiilor: 1) Fiți conștient de sentimentele dumneavoastră și de cele ale celorlalți; 2) Fiți empatic și înțelegeți punctele de

vedere ale celorlalți (Nu-i judeca pe alții, până când nu te pui în pielea lor – reper Biblic); 3) Controlați-vă impulsurile comportamentale (*echilibrul emoțional*); 4) Construiți-vă scopuri și planuri pozitive; 5) Folosiți aptitudini sociale pozitive în relațiile cu ceilalți (comunicarea eficientă, capacitatea de a asculta, de a rezolva conflicte) [5, pp. 26-36]. Copiii au nevoie de un mediu pozitiv, care să le ofere numeroase oportunități.

Eficiența activității educaționale depinde de maniera în care cadrele didactice gestionează procesul de formare-dezvoltare a educatului, o importanță aparte revenindu-i și comportamentului afectiv, pe care cadrul didactic îl etalează în mod constant și care reprezintă rezultatul nivelului de cultură emoțională. J.-C. Abric susține că „esențial pentru comunicarea educațională eficientă este ca educatorul, ca inițiator al unei comunicări interpersonale, să se considere vinovat pentru că educatul nu a înțeles mesajul cu intenția cu care a fost transmis.

„Educatorul trebuie să știe că agresiunea, autocrația sunt atributele celor slabi” [1, p. 52]. În spatele „tiraniei” manifestate se ascunde întotdeauna teama, incertitudinea propriei valori, adică nivelul scăzut de cultură emoțională sau lipsa capacității de gestionare a emoțiilor în relațiile interpersonale. Putem deci afirma că schimbările sociale generează amplificarea vieții emoționale, consecințele psihologice ale transformărilor sociale fiind dezvoltarea personală prin cunoaștere afectivă, reușita socială devenind centrul de interes științific al cercetătorilor din diverse domenii.

În concluzie, dezvoltarea intelectuală a elevilor depinde de climatul socioafectiv în care se formează și de calitatea comunicării educaționale, care trebuie orientată, la ora actuală, spre valorile culturii emoționale. Nivelul de cultură emoțională al cadrelor didactice este indicatorul calității serviciilor educaționale – factor de stabilitate și progres [3, p. 80]. Eficiența personalității profesorului, în această ordine de idei, depinde de calitatea competențelor emoționale, care au impact direct asupra formării personalității elevilor și, indiscutabil, asupra dezvoltării inteligenței emoționale a acestora. Menționăm că pentru prevenirea și depășirea dificultăților afective ale cadrelor didactice este necesar a dezvolta competențele de comunicare socioemoțională, de gestionare a emoțiilor, ce intensifică încrederea în sine și în ceilalți, acestea fiind cele mai eficiente soluții, deoarece caracterul accentuat al stresului ocupațional al profesorilor pune în pericol sănătatea mintală a agenților educației, afectând comunicarea pedagogică.

## Bibliografie

1. Abric J.-Cl. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002.
2. Bellenger L. La force de persuasion, du bon usage des moyens d'influence et de convaincre. Paris: ESF Editeurs, 1997.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPSC, 2010.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Internațional, 2002.
5. Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea Veche, 2007.
6. Ekman P. Emoții date pe față. București: Trei, 2012.
7. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Cucuș C. (coord.). Iași: Polirom, 2005, pp. 221-249.
8. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. Vol. I. București: Aramis, 2001.
9. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
10. Săucan D. Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane. În: Competența didactică. Marcus S. (coord.). București: All, 1999.

## Modele ale procesului de creație

Ahmet Yildiz, *doctorand, UPS „Ion Creangă”,  
Colegiul „Fatih”, Istanbul, Turcia*

## Abstract

*Many psychologists consider creativity as a process consisting from several stages used for problem solving or inventing something new. Still, some experts deny the concept according to which creativity may be described as a succession of stages of a certain model. The article presents a contrastive study of different models of creativity process and the importance of the models of creativity process in the creativity development of a person.*

Mulți psihologi consideră creativitatea un proces format din mai multe faze (etape), parcurse pentru rezolvarea problemelor sau inventarea noilor produse. Unii experți resping totuși concepția că creativitatea poate fi descrisă ca o succesiune de faze ale unui model. De exemplu, W. Vinacke [2] consideră că *gândirea creativă* în arte nu urmează un model segmentat în faze. Totuși, astfel de opinii contrare sunt minoritare. În realitate, modelele proceselor creative sunt utile în *ghidarea creativității* și inovației, însă nu trebuie utilizate prea rigid, într-o succesiune fixă a fazelor. Or, pot exista devieri de la un model, într-o situație dată.

**Modelul Wallas.** Unul dintre modelele timpurii ale procesului de creație a fost propus de G. Wallas, profesor la London School of Economics, în cartea sa *The Art of Thought*/Arta gândirii [2]. Modelul propus inițial de G. Wallas conține cinci faze:

- **Pregătirea** este o fază de preparare, când are loc definirea, observarea și studiul problemei, se adună informații și materiale de bază asupra problemei, pentru a construi o cunoaștere solidă a subiectului (domeniului).
- **Incubația** este o perioadă în care problema este lăsată deoparte, pentru o vreme care poate dura minute, săptămâni sau chiar ani. În perioada de incubație, problema este internalizată în inconștient; după angajarea activă de la început, gânditorul creativ se ocupă de altceva, complet diferit, iar momentele „aha” (care exprimă triumful revelației) vor apărea ca rezultat al gândirii inconștiente.
- **Intimarea (avertizarea)** este o fază asociată cu un sentiment care precede deseori intuiția creativă.
- **Iluminarea:** noua idee sau viziune creativă apare brusc (ca un „flash”) din procesarea inconștientă a informației. În știință se vorbește despre „intuiție”, în arte este considerată „inspirație”. Ideile pot fi declanșate uneori de diferite experiențe, utilizând metafore, observând natura, ascultând muzică etc. Este o fază misterioasă, dificil de descris.
- **Verificarea:** în această fază finală, cunoscută și ca validare, se întreprind activități pentru a verifica dacă ideea „fericită”, apărută prin iluminare, rezolvă într-adevăr problema, dacă este necesară o eventuală eliminare a unor erori sau lacune.

Împărțirea pe faze a procesului de creație a fost, în general, acceptată de cercetătorii ulteriori, cu unele modificări ale denumirilor sau numărului fazelor. Totuși, menționăm că modelul Wallas nu este absolut original, ci își are originea în conferința susținută de matematicianul H. Poincaré în 1908 la Institutul General de Psihologie din Paris, despre „Creația matematică” [1, p. 48]. H. Poincaré descrie procesul de creație (în matematică) prin succesiunea a două faze: a) combinarea elementelor de cunoștințe (în gândirea inconștientă); b) alegerea ulterioară a combinațiilor bune. Rolul gândirii inconștiente a fost relevat de H. Poincaré, care afirma că iluminarea este un „semn manifest al unei activități inconștiente anterioare, îndelungate”, care apare după o perioadă de odihnă. În



opinia sa, cea mai mare parte a creativității apare în subconștient, unde mintea „alege” combinațiile care sunt fructuoase, după care urmează o perioadă de activitate conștientă.

**Modelul Barron** [5, p. 238] a pus, de asemenea, un important accent pe inconștientă și procese întâmplătoare. În Modelul de Creație Psihică, *F.X. Barron* presupune existența a patru faze:

- *Concepția*, într-o minte pregătită
- *Gestația*, coordonată complicat în timp
- *Nașterea*, suferința emergenței la lumină
- *Creșterea noului copil*, perioada de dezvoltare ulterioară.

Modelul Barron sprijină punctul de vedere popular asupra creativității ca proces misterios care implică gândirea inconștientă, în afara controlului direct al persoanei creative.

**Modelul Rossman** [2] a investigat procesul de creație prin examinarea chestionarelor și a extins modelul original al lui Wallas la șapte faze, care constituie așa-numitul *model de creativitate al lui J. Rossman*:

- Observarea unei necesități sau a unei dificultăți
- Analiza necesității
- Analiza întregii informații disponibile
- Formularea tuturor soluțiilor obiective
- Analiza critică a acestor soluții (avantaje, dezavantaje)
- Nașterea noii idei – invenția
- Experimentarea, pentru a testa cea mai promițătoare soluție, selectarea și perfecționarea alcătuirii finale.

**Modelul Osborn** [2] (Osborn este creatorul metodei [brainstorming](#) pentru stimularea gândirii creative) a optat pentru o teorie similară de echilibru între imaginație și analiză în modelul său de gândire creativă. *Modelul lui A. Osborn* include șapte faze: orientarea, pregătirea, analiza, ideația, incubatia, sinteza și evaluarea.

Alex Osborn și Sid J. Parnes au dezvoltat procesul (sau modelul) rezolvării creative a problemelor (CPS), denumit și *procesul Osborn-Parnes*, care alternează fazele de gândire divergentă și convergentă. Procesul CPS este prezentat, de obicei, în șase pași:

- Stabilirea obiectivului
- Stabilirea datelor (sau faptelor)
- Formularea problemei
- Generarea ideilor
- Alegerea unei soluții
- Obținerea acceptării soluției.

Generarea unor idei multiple, prin utilizarea metodei brainstorming, este critică pentru rezolvarea eficientă, creativă a problemelor, prin aplicarea procesului CPS.

**Modelul D. Koberg și J. Bagnall** [4, p. 69]. D. Koberg și J. Bagnall au propus un model de rezolvare creativă a problemelor, care este cunoscut și cu denumirea *modelul călătorului universal*. Fazele propuse în acest model sunt următoarele:

- Acceptarea situației (ca o provocare)
- Analiza (pentru a descoperi contextul problemei)
- Definierea (principalele probleme și obiective)
- Ideeația (generarea opțiunilor de rezolvare a problemei)
- Selectarea (alegerea celei mai convenabile alternative)
- Implementarea (realizarea formei fizice a ideii)
- Evaluarea (analizarea și o nouă planificare a acțiunilor următoare).

Se observă că ideeația – focarul tradițional al instrumentelor de stimulare a gândirii creative, ca, de exemplu, brainstorming – este precedată și urmată de gândirea deliberată, analitică și practică.

**Modelul Geneplore.** Ronald A. Finke et al. [3, p. 18] au încercat să identifice procesele și structurile cognitive specifice care contribuie la actele și produsele creative, pentru a dezvolta noi tehnici, în scopul studierii creativității în contextul experimentelor științifice controlate. Acești specialiști au elaborat *Modelul Geneplore*, care consideră că *cogniția (cunoașterea) creativă* este o interacțiune între procese generative și procese exploratorii. În baza acestui model, invenția creativă are loc în două faze de procesare principale. În *faza generativă*, persoana construiește reprezentări mentale denumite *structuri preinventive*, care sunt utilizate pentru a reprezenta noi patternuri vizuale, forme noi ale obiectelor, exemplare categoriale, modele mentale și combinații verbale. Aceste structuri au diferite proprietăți emergente (noutate, semnificație implicită, divergență),

care sunt exploatate în a doua fază, denumită *faza exploratorie*. Cognația creativă rezultantă poate fi concentrată sau extinsă, conform cu cerințele sarcinii sau necesitățile individuale, prin modificarea structurilor preinventive, apoi urmează repetarea ciclului. Pot fi impuse constrângeri asupra produsului final în orice moment, în timpul fazei generative sau exploratorii.

**Modelul R. Fritz** prevede următoarele etape: 1) Concepția; 2) Viziunea; 3) Analiza realității curente; 4) Inițierea unor acțiuni; 5) Ajustare, învățare, evaluare, ajustare; 6) Construirea impulsului creativ; 7) Terminare; 8) Utilizarea creației realizate.

R. Fritz identifică începutul unui proces creativ cu acțiunile creative de concepție și viziune, urmate de analiza realității, acțiune, evaluare, examinarea detaliată a opțiunilor publice și terminarea procesului. R. Fritz afirmă că procesul de creație are natură ciclică [2].

**Modelul 3D.** S-a vehiculat un model al creierului care presupune existența a trei tipuri de creier:

- Creierul reptilian, prezent atât la animale, cât și la oameni. Aici este sediul instinctelor – foame, sete etc.
- Sistemul limbic este sediul emoțiilor, sediul neexprimării verbale, are legătură cu afectivitatea și cu memoria, mai ales cu cea de lungă durată. Aici sunt înregistrate acțiunile imediate, neplanificate.
- Cortexul – la nivelul cortexului apare limbajul; este sediul recunoașterii ființelor, lucrurilor, aici își au sediul operațiile gândirii.

Aceasta este specializarea pe verticală a creierului. Întâlnim și o specializare pe orizontală. La om, aceasta se întâlnește la nivelul cortexului. Ea presupune împărțirea creierului în două emisfere cerebrale. Fiecare emisferă are o organizare în patru lobi: frontal, parietal, occipital și temporal. În acești lobi există o zonă primară, mai multe zone secundare și unele arii de asociație.

Nu putem spune însă că o anumită emisferă este superioară celeilalte. Întâlnim, în acest sens, noțiunea de „emisfericitate”, care se referă la specializarea funcțională a fiecărei emisfere în

parte. Din punct de vedere senzorio-motor, fiecare emisferă coordonează partea opusă a corpului [6].

### Referințe bibliografice

1. Amabile, T.M. Motivating creativity in organizations: on doing what You love and loving what You do (Creativity in Management), California Management Review, vol. 40, 1, 1997, pp. 39-58.
2. Creativitate. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate>. (vizitat: 28.04.15; 30.04.15)
3. Finke, R.A. et al., Creative Cognition, MIT Press, Cambridge, MA, 1992, 239 p.
4. Koberg D, Bagnall J. The All New Universal Traveller. A Soft-Systems Guide to Creativity. Los Altos:William Kaufmann, 1981, 128 p.
5. Sternberg R.J. The Nature of Creativity. Cambridge: University Press, 1988, 466 p.
6. [www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE](http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE) (vizitat: 05.05.15; 07.05.15)

### Folclorul și tradițiile de familie și contribuția lor la formarea orientărilor axiologice la copii

Aurelia Buzenco,  
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

#### Abstract

*Traditions have emerged and gradually crystallized from the life experience of people, being formed and transmitted along history. They are a collective memory that retains, imprints, stores and reproduces a secular social experience. Undoubtedly, within the transmission of traditional experience, imitation is essential. The child and the young man see habits and rituals, take part in them, hear songs and anecdotes, and memorise them, because they are repeated and because the adults do like that. But the young and the child are also explained what they are and how to deal with them. As for the argumentation (why should?), it consists of, par excellence, tradition itself: this is it because this is what we have learned from the elderly.*

**Keywords:** *folklore, traditions, family, forming of axiological orientation, people, education, child.*

În Cuvânt înainte la lucrarea *Pedagogie și folclor*, Stanciu Stoian și Petre Alexandru afirmă: „Noi suntem convinși că ideile de bază ale unei gândiri pedagogice perene, la început primitivă, intuitivă, acum rațională, științifică, își găsesc, în esență, rădăcinile în ceea ce am putea numi pedagogie folclorică. Nu explicit, nu discursiv și logic încheșat, ci implicit, la nivelul sugestiei și înțelepciunii populare” [7, p. 7]. Două sunt, după părerea acestor autori, aspectele

educaționale asupra cărora trebuie să ne aplecăm atunci când cercetăm folclorul din punct de vedere pedagogic: aspectul epistemic, referitor la concepția educațională folclorică, și aspectul axiologic, referitor la valențele educative ale folclorului.

Înțelepciunea populară, întruchipată în special în proverbe și zicători, se adresează minții; creațiile epice și lirice se adresează sufletului, simțirii. Și unele, și celelalte conțin numeroase idei, care pot fi folosite conștient și sistematic în procesul instructiv-educativ desfășurat în instituțiile școlare.

Tradițiile, transmise din generație în generație (povețe, sfaturi, folclor literar în general) și prin practica tradițională (obiceiuri și datini), sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un nesecat izvor de inspirație pentru pedagogia cultă.

În tradiție se preia ceea ce corespunde unei anumite stări afective a generației noi și, în același timp, ceea ce se impune prin calitatea sa și ceea ce are prestigiu; prestigiul însuși fiind dat de respectul pentru înaintași. Tradiția explică legătura în timp și continuitatea relațiilor sociale prin rolul său formativ: ea oferă modele de activitate, scutindu-l pe om de căutări pentru rezolvarea fiecărei probleme în parte; în același timp, ea duce la o solidaritate socială și națională în timp și spațiu.

Folclorul este o ramură specializată a tradiției. Într-o concepție limitativă, folclorul cuprinde totalitatea producțiilor populare artistice – literare, muzicale, coregrafice și plastice. Marile creații folclorice ale poporului nostru sunt legate de momentele de răscruce din istoria națională, când imaginația populară a creat modele de eroi și fapte în care oamenii credeau și pe care doreau să le imite. Proverbele și zicătorile sunt chintesența învățămintelor trase din experiența de viață cotidiană, din reușitele și eșecurile suferite de omul de rând, în confruntarea cu realitatea. Formele concrete ale creațiilor folclorice – muzică, poezie, dans, costum etc. – exprimă complexitatea spiritualității populare românești, în ele împletindu-se fantezia cu rațiunea, esteticul cu pragmaticul, în oglindirea și interpretarea lumii.

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, începând din primii ani de viață, la nivel popular, și se continuă pe tot parcursul vieții în comunitățile sociale din care face parte și, într-un mod sistematic, în instituțiile școlare. *Educația* însăși este o tradiție, o învățătură în sens larg. Faptul că ea devine, la un moment dat, o activitate socială specializată și instituționalizată,

iar tradiția nu, faptul că educația prin școală este organizată și sistematică, iar tradiția acționează spontan nu-i micșorează acesteia din urmă rolul formativ asupra personalității copilului.

Înțelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educație. În ceea ce ne privește pe noi, românii, „cel mai mult pot ajuta folclorul și folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele și zicătorile și, alături de ele, făcând oarecum parte din familie, ghicitorile și jocurile pentru copii” [7, p. 30].

Basmul și povestea s-au născut, probabil, ca o evadare umană din cotidianul nu totdeauna așa cum românul și l-a dorit și ca proiecție a celor mai înalte aspirații ale sale spre bine, frumos, cinste și omenie. Realitatea din care s-au născut și pe care o regăsim în aceste creații este înfrumusețată, dar și plină de neprevăzut, de confruntări între bine și rău, așa cum viața însăși este. Minunea din basm exprimă nu numai năzuința, ci și încrederea poporului că lumea poate deveni mai bună și că oricând poate interveni ceva favorabil omului, dacă el știe a se folosi de împrejurări.

Preșcolarul exprimă, în funcție de experiența proprie și a prietenilor săi și cu referire la situații concrete, ce e bine și ce e rău. Lumea basmului îi îmbogățește orizontul binelui și răului prin comportamentele dezirabile sau indezirabile ale eroilor. *Copilul* se simte îndemnat să făptuiască binele, pentru că el însuși face parte din această lume fantastică, se identifică cu eroul și-și dorește răsplata binemeritată pentru faptele sale. Asemenea eroului din basm, copilul întâmpină în viață greutăți, trăiește evenimente care-i pun la încercare puterile și priceperea, deseori eșuează și trebuie s-o ia de la capăt. Învață din greutăți și nereușite. *Se lovește de pragul de sus și-l vede pe cel de jos! Își asumă greșeala: Capul face, capul trage!* Mai mult decât orice discuție moralizatoare, mai mult decât orice sfat sau dojana, „retrăirea” evenimentelor alături de erou și exemplul *viu* al acestuia îl învață pe copil purtarea bună [1, p. 51].

Proverbele sunt formulări concise, plastice, relativ stereotipe, care exprimă concentrat adevăruri cu valoare generală, rezultând din îmbinarea unei largi și bogate experiențe practice, cu observații pertinente asupra fenomenelor și lucrurilor lumii înconjurătoare. Într-un limbaj metaforic, de mare forță sugestivă, ele exprimă concepția și atitudinile specifice ale poporului nostru și conduc la o concluzie privind o normă morală cu mare grad de generalitate. Însoțite de explicații, proverbele sunt accesibile copilului, sunt ușor reținute și reproduse, pătrunderea sensului lor producându-se treptat. Zicătorile sunt expresii populare menite a caracteriza succint și plastic împrejurări ale vieții. Ele reliefează o idee, un sfat, previn răul, susțin o afirmație.

Limbajul lor este obișnuit, cotidian, cu o structură metaforică mai accentuată decât cel a proverbelor. Zicătorile au valoarea unor reguli de conduită și un pronunțat caracter didactic.

Fără îndoială că, în lucrul cu preșcolarii, această diferențiere nu are nici o importanță. Semnificativ este să se folosească valențele educative cuprinse în aceste nestemate ale cugetului românesc, pentru sensibilizarea copiilor și introducerea lor, într-o formă accesibilă, în lumea valorilor.

*Hărnicia și lenea* {Munca e brătară de aur; Ce poți face azi, nu lăsa pe mâine; Lenea e cucoană mare care n-are de mâncare; Leneșul la toate zice că nu poate), *cinstea și necinstea/hoția* (Cinste dai, cinste ai; Cine fură azi un ou mâine va fura un bou; Ocaua mică), *chibzuință* (Paza bună trece primejdia rea; Întâi te gândește și apoi pornește; Lăcomia pierde omenia); *răbdarea* (Cu răbdare și silință, totul este cu puțință; Graba strică treaba; Lasă-mă să te las), *prietenia* (Prietenul la nevoie se cunoaște), *adevăr* (Cine a mințit o dată și-a mâncat credința toată; Nu umbla cu mâța-n sac, că i se văd ghearele), *frumosul* (*din basme*: picat din soare, rupt din soare, ca ziua de frumoasă, frumoasă de-ți ia ochii, frumoasă ca o floare), *învățătura*, *înțelepciunea* (Cine cum învață, așa trăiește; Cine știe carte are patru ochi; Omul prost face ce vede și ce aude crede), *binele* (Omul bun e ca pâinea caldă; Nu e de ajuns să știi binele, ca să-l și faci) ș.a.m.d., virtuți și vicii, merite și defecte sunt reflectate de înțelepciunea populară. Desigur, prezentarea proverbelor și zicătorilor în fața copiilor presupune și explicarea și ilustrarea lor cu exemple concrete din realitatea accesibilă lor [6, p. 64].

Ghicitoarea este o specie literară de mici dimensiuni, aforistică și enigmatică. Este un joc colectiv lingvistic, apelează la metafore și alegorii și este destinată să verifice inteligența, abilitățile și orizontul cultural al omului. Cuprinde o definiție concisă a obiectului (ființă, lucru, fenomen), prin perifrază, alegorie, personificare sau metonimie, și răspunsul, prin care se confirmă exactitatea judecății emise. Jocul cu ghicitori este antrenant, copiii fac efort rațional de a înțelege, fac conexiuni inteligente, pentru a surprinde esența relației. Din punct de vedere psihosocial, jocul contribuie la intensificarea relațiilor interpersonale, dezvoltă spiritul de întrecere și dorința de afirmare a personalității.

Repertoriul ghicitorilor este foarte vast. Pentru copiii mici, se aleg ghicitori care pot fi dezlegate cel puțin de o parte dintre ei, pentru satisfacția directă a acestora și stimularea celorlalți. Câștigul cognitiv și în dezvoltarea subtilității gândirii tuturor este real. Exemple de ghicitori adecvate preșcolarului mare: *Cine are urechi și nu aude?* (Acul); *Cine are șase*

*picioare, dar numai cu patru umblă?* (Calul și călărețul); *Ce trece prin apă și nu se udă?* (Umbra); *Cine vine de la munte cu steluțe albe-n frunte?* (Norii de zăpadă); *Curelușă verde/Prin iarbă se pierde* (Șarpele); *Este-un om ciudat/ vara-n cojoace-mbrăcat/și iarna gol despuiat* (Copacul); *Intru pe o ușă și ies prin două; când am ieșit pe cele două, sunt înăuntru* (Pantalonii); *Am un poloboc, peste poloboc un prosop, peste prosop mazărele, printre mazărele două tălgerile ce seamănă-ntre ele* (Pământul, cerul cu stelele, soarele și luna) etc. [1, p. 59].

Copiii sunt nu numai consumatori, ci și producători de folclor. În cultura populară, folclorul copiilor ocupă un loc aparte. Este foarte accesibil, se învață prin imitație și, pe anumite motive de bază, ingeniozitatea copiilor creează o multitudine de variante. Cele mai răspândite producții artistice ale copiilor sunt cântecele-formulă și recitativele numărători. În cântecele-formulă sunt invocați aștri, animale, plante sau personaje imaginare, pentru a le atrage fie bunăvoința pentru autor, fie pedeapsa pentru dușmani.

Numărătoarea se prezintă sub forma unui recitativ organizat ritmic. Este folosită ca modalitate principală de distribuire a rolurilor într-un joc. De regulă, prin numărătoare se elimină pe rând, unul câte unul, participanții la joc, ultimul rămas îndeplinind fie rolul de conducător de joc, fie rolul cel mai nedorit.

Numărătoarea se folosește și pentru a ține evidența duratei unui drept la joc. De exemplu, la „huțuț” (leagăn), un copil are dreptul la un număr stabilit de mișcări, după formula: *lanț, lanț, codo-balț, do-hot, clo-pot*, care se repetă sau nu, conform convenției între participanți. Pentru a-și încerca puterea de stăpânire, copiii recurg la incantații, care amenință cu ceva neplăcut pe cel care nu se poate abține (*de la vorbă, răs*) [3, p. 88].

O largă răspândire, expresivitate și mare densitate tematică are celebra incantație *Melc, melc, codobelc*. Se presupune că forma ciudată, mișcările lente care se lasă observate de copil, purtarea casei în spinare (*Am o arătare/Cu casa-n spinare, ghici, ce-i?*) ar explica preferința copilului pentru această vietate. Mare deliciu le fac copiilor frământările de limbă. Încurcăturile provoacă hazul asistenților, copilul se străduiește să nu greșească, este preocupat de pronunția corectă, conform tiparului. Este un bun exercițiu de formare a capacității de pronunție, chiar dacă uneori recitativul este total lipsit de sens logic.

Unele încep cu deviații de la numere, de exemplu: *Uni, dani, trini, pani*, dar continuă total fără sens: *roti, coti, sava, mâli, găli, cioc*. Sau: *Uni, doni, trini, pani, cincea, linca, dudi*,



*pudi, cioc*. Altele sunt folosite numai și numai pentru ritmicitatea și, eventual, muzicalitatea pe care o au: *An, dan, dez, /Zizi, mani, frez, /Zini, mani, pamparez. /An, dan, dez*.

Pentru reglementarea desfășurării jocului, ingeniozitatea copiilor este deosebită. Regulile sunt exprimate prin coduri numai de ei înțelese, absolut obligatorii pentru participanți. Astfel, cine vrea să facă o pauză în timpul jocului, fie că a obosit, fie că se află în dificultate și speculează posibilitatea de a nu fi prins, de exemplu, fie că vrea să restabilească ordinea în joc, spune: *Piripipo!*, el iese din joc sau jocul se întrerupe, după caz. Tot pentru o pauză sau pentru a ieși cu totul din joc se folosește atenționarea: *Trag o linie de foc/Și nu mă mai joc!*, iar pentru a reintra în joc, copiii spun: *Trag o linie de ceară/ Și mă joc iară!*

În jocul *de-a prinsa, leapșa* sau *de-a gușu'*, *guș* este cel care trebuie să prindă, iar cel prins este *leapșă*. La începutul jocului, copiii sunt *în casă*, adică într-un spațiu delimitat printr-un cerc desenat cu cretă sau zgâriat cu un băț, în afară de *guș*. În *casă*, copiii nu pot fi prinși. *Gușul* spune: *Mătur casa de păduchi, /Cine nu-i afară-i guș!* El poate inversa comanda și să spună: *Mătur casa de păduchi, /Cine nu-i în casă-i guș!* În tot timpul jocului, copiii trebuie să fie foarte atenți la conținutul comenzii, pentru a se conforma ca să nu devină *guș* și să alerge repede, fie spre *casă*, fie spre *afară* din casă. Jocul se termină pur și simplu când copiii se plictisesc sau obolesc, fără recunoașterea vreunei performanțe [1, p. 61].

Copilul care intră în joc pe parcurs, pentru că a sosit mai târziu, este *pită nouă* și are statut de *guș, habă-oarhă* etc.

Unele reguli ale jocului sunt consacrate, altele se fixează *ad-hoc*, oricum, ele trebuind a fi strict respectate. Dacă copilul, să zicem, a *tras linie de foc* și totuși e prins, el amintește cu revoltă îndreptățită: *dar am tras linie de foc* și *gușul* trebuie să recunoască acest lucru. Nerespectarea regulii, fraudă folosită pentru a obține un avantaj sau victoria sunt sancționate prin *pedepse* sau, mai grav, prin neadmiterea ulterioară a vinovatului în joc.

„Folclorul copiilor, majoritatea formelor actanțiale, instrumentale și textuale ale ludicului infantil, împreună cu produsele orale și cu obiceiurile populare ale celor mari, arată ubicuitatea și polimorfismul culturii strămoșilor în tradiția românească. Cinstirea înaintașilor a reprezentat un răspuns categoric dat morții, perisabilității, timpului devorator. Era o luptă titanică, dusă cu moartea individuală în numele eternității neamului și speciei” [4, p. 209].

În mod curent, termenii *tradiție, tradițional* ne duc, justificat, cu gândul la trecut, la perenitatea și conservarea a ceea ce este moștenit. Izvorâtă dintr-o îndelungată experiență de

viață, ca răspuns la cerințele vieții, tradiția este însă un organism viu, pentru că oamenii sunt mereu alții, experiențele lor sunt, în același timp, și tipice, și inedite, relațiile dintre ei sunt dinamice, nevoile și mijloacele de satisfacere a acestora se înnoiesc, se diversifică și se îmbogățesc. Experiența se acumulează și se transmite selectiv. Unele elemente apar, altele dispar în și din tradiție. Este suficient să ne gândim, în trecut, la mijloacele cu care oamenii își produc azi cele necesare traiului, la mijloacele de comunicare între ei, care au depășit de mult și cu mult granițele familiei și ale comunității rurale, la ritmul tot mai alert în care se succed schimbările economice, sociale și politice etc., pentru a înțelege că tradiția nu înseamnă nici pe departe o cramponare de trecut. Au dispărut și dispar ocupații și meșteșuguri, se modifică structura familiei, în sensul restrângerii ei la două generații, comunitățile sunt tot mai deschise, se schimbă concepțiile, relațiile interculturale sunt tot mai intense și multiple. Se împrumută tradiții, adaptându-se, mai mult sau mai puțin reușit, la specificul local.

*Tradițiile de familie* nu pot fi separate de viața extrafamilială, de viața comunității. Așadar, vorbind de *tradiții de familie*, accentuăm faptul că, prin familie, copilul este parte a comunității și trăiește viața acesteia. Desigur, sunt și tradiții care țin strict de familie; de exemplu, cele legate de regimul cotidian al copiilor și adulților, de relațiile dintre membrii familiei, de evenimentele din viața personală etc., dar, în ultimă instanță, copilul este pregătit, prin toată educația pe care o primește, tot pentru a trăi în comunitatea mai largă.

Prin latinitatea sa, poporul român este un popor pasional. Tradițiile lui sunt dominate de *culturi*: cultul sacralului, cultul muncii și al pământului, cultul patriei, cultul strămoșilor, cultul copilului, cultul omeniei, al binelui și frumosului.

Ne vom referi, în cele ce urmează, la felul cum aceste culturi s-au oglindit în folclor și în practicile tradiționale, cu intenția de a evidenția rolul lor în formarea orientărilor axiologice la copii.

*Cultul sacralului* la români este cultul suprem. În familia tradițională, copilul este învățat și obișnuit de foarte timpuriu cu anumite comportamente, care exprimă dragostea, recunoștința, speranța și încrederea în Dumnezeu, în Fiul și Maica Domnului. Potrivit puterii de înțelegere, exprimare și memorare, copilul este învățat, de foarte mic, rugăciuni prin care cere ocrotirea divină, începând cu *Îngerășul* și continuând cu *Tatăl nostru* și *Născătoarea*. Obiceiul rugăciunii este regăsit în prima jumătate a secolului trecut și în uzul școlar. Astfel, într-un manual de Citire din 1936 se recomandă rugăciuni de rostit la intrarea în și la ieșirea din clasă.

Deprinderile de viață cotidiană și obiceiurile de sărbători învățate în familie sunt pătrunse de cultul sacrului. Când se așază la masă, copilul, alături de părinți, își face semnul crucii; când se ridică de la masă, mulțumește Domnului pentru bucate, făcându-și, de asemenea, semnul crucii; când pornește la drum sau la o faptă, alături de mamă sau singur, își face cruce și spune: *Doamne, ajută-mi!, dă binețe cu Dea Dumnezeu bine!*

Copilul participă la slujbele religioase și învață comportamentul adecvat diferitor împrejurări; la 6-7 ani respectă unele restricții alimentare impuse de post, dar are anumite înlesniri impuse de condiția lui de copil. Sărbătorile de iarnă, așteptate cu mare nerăbdare de copii, sunt un prilej deosebit de practicare a tradițiilor. Dincolo de bucuria participării copiilor în cete, de atenția care li se acordă de către gospodarii care-i primesc, de laudele și darurile cu care sunt răsplătiți copiii, colindele sunt, în mintea, în sufletul și glăsciorul acestora, imnuri înălțate Creatorului și Nașterii Mântuitorului.

Unele colinde sunt de dată relativ recentă și de factură, probabil, cultă, dar ele au intrat în repertoriul popular și au suferit intervenții anonime, în principal, după particularitățile graiului local. Dincolo de aceste aspecte, obiceiul colindatului este, cu siguranță, străvechi.

Ciclul sărbătorilor de iarnă este legat de cel mai bogat repertoriu de obiceiuri și se desfășoară în jurul Crăciunului și Anului Nou. Prezența în colinde a temelor laice ne duce cu gândul la sărbătorile precreeștine legate de ciclurile cosmice, la solstițiul de iarnă, când, după noaptea cea mai lungă a anului, soarele își recapătă vigoarea, la *Dies Natalis Solis Invictis* (Ziua Nașterii Soarelui Neînvins). Celebrarea Nașterii Mântuitorului este asociată, în planul sărbătorilor de iarnă, cu tema mitică a timpului, care, la intervale regulate de timp, se regenerează. Dar, indiferent de originea sărbătorilor de iarnă, sărbătoarea Crăciunului este dedicată Nașterii lui Iisus, iar ritualurile prin care este celebrată sunt, la români, în esență, expresie a cultului sacrului. Cultura populară și folclorul românesc au o dimensiune profund creștină. Postul, care precede această sărbătoare, pregătește creștinul pentru a o întâmpina într-o cât mai deplină curățenie sufletească și trupească [5, p. 89].

***Cultul patriei și al strămoșilor*** exprimă sentimentele patriotice ale poporului nostru, „[...] sentimentul patriotic are în cel mai înalt grad o semnificație vie, el este, se poate spune, o stare de conștiință, mereu vie, concentrată și deschisă. Prin el ființa umană se simte legată de pământul pe care trăiește, de societatea în care trăiește, de tradițiile acesteia, de limba prin care se înțeleg, în mod obișnuit, oamenii. Pe scurt, patriotismul este corespondentul subiectiv al ideii

de patrie, este reflexul viu al trăirilor unui popor, generațiilor de-a rândul, al trecutului acestuia, ca și al aspirațiilor lui viitoare [...]. Patria, pentru popor, este pământul pe care-l muncește și din care trăiește, poporul și istoria lui, conștiința personalității și originalității sale și aprecierea lucidă a rânduielilor sociale” [idem, p. 199].

Omul înțelept are, în primul rând, răbdare și stăpânire de sine: este *așezat, e în toate mințile, e cu cap, e limpede la cap, e cu scaun la cap*, este cumpătat și are spirit prevăzător. Desigur, nu i se poate pretinde tânărului, și cu atât mai mult copilului, să fie înțelept, pentru că înțelepciunea se dobândește cu timpul, pe măsura acumulării experienței de viață, pentru că *omul, cât trăiește, învață*. Dar poate fi sfătuit să fie drept, modest, să aibă stăpânire de sine, să nu se întovărășească cu cei răi. *Mintea trebuie dobândită la timp, nu mintea românului cea de pe urmă*.

Opusul *minții* este *prostia*.

Prostul e *într-o ureche, e lovit cu leuca, îi lipsește o doagă, nu-i întreg la minte, e bătut în cap*, trebuie ocolit, cu el să n-ai de-a face, pentru că el *dă cu bâta-n baltă, dă în gropi și calcă-n străchini*.

O deosebită grijă manifestă poporul pentru formarea morală a preșcolarilor. Cultul binelui este prezent în toate categoriile de opere folclorice.

Basmele, miturile și legendele sunt pline de fapte bune ale eroilor, aceștia reușind în acțiunile lor datorită calităților pe care le au, puse în slujba binelui și împotriva răului.

Paremiile, cu deosebire proverbele și zicătorile, au o bogată semnificație morală. Concizia proverbelor, limbajul metaforic de o mare forță sugestivă le fac atractive, iar analogia cu fapte reale le face accesibile.

Firește, copilul nu surprinde întotdeauna și dintr-o dată sensul figurativ, fapt care pretinde explicații pertinente din partea adultului. Zicătorile vin să sublinieze adevărul cuprins în expresii menite a caracteriza succint și plastic anumite fapte de viață și să sporească valoarea unor reguli de conduită. Ele au un pronunțat caracter didactic. Virtuțile cardinale cuprinse în folclorul nostru sunt binele făptuit, adevărul și dreptatea versus minciună, necinste, nedreptate.

Antrenarea copilului în activități practice îl ajută să îndrăgească și să prețuiască munca, să fie perseverent, să se bucure de rezultatele muncii. Jocul – activitatea principală a copilului – îl învață să trăiască între ceilalți, respectându-i și pretinzând respect: cine încalcă regula jocului și cine trișează este eliminat; cine ține cu tot dinadinsul să câștige este evitat ca tovarăș de joacă;

cine nu știe și să piardă nu înțelege că pot fi alții mai buni decât el, cel puțin la momentul dat, este luat în derâdere ș.a.m.d. Jocul este, putem spune, o școală a demnității, a respectului de alții și de sine, a conștiinței valorii altora și a celei proprii, a tăriei de caracter.

Tradițiile reflectate prin folclorul literar, obiceiurile și datinile din practica tradițională sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un izvor nesecat pentru pedagogia cultă. În transmiterea experienței tradiționale este esențială imitația, care se manifestă preponderent la vârsta preșcolară mare. Copilul vede, aude, participă, memorează, pentru că repetă și pentru că așa fac cei mari. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii de 6-7 ani corelează strâns cu poveștile populare românești. Basmul și povestea conțin cele mai înalte aspirații ale poporului spre bine, frumos, cinste și omenie, spre întruchipare a idealului de personalitate [1, p. 79].

Folclorul, prin diversitatea creațiilor, tradițiilor de familie, prezintă un larg diapazon de calități și trăsături pozitive, formând orientările axiologice necesare preșcolarului mare, care, ulterior, pe parcursul școlarității, se vor consolida în capacități, convingeri, atitudini.

### **Concluzii**

Tradiția este ceea ce se transmite de la o generație la alta prin diferite forme și conținuturi, cuprinse în folclor, sfaturi, norme, cerințe etc. Conținutul de bază al educației axiologice din perspectiva etnopedagogică se constituie din:

- povești populare românești;
- proverbe, zicători, jocuri;
- tradiții de familie;
- practici și experiențe populare.

Analiza conținutului etnopedagogiei permite să stabilim setul de valori și posibilitățile de însușire a acestora de către preșcolari în cadrul educațional.

### **Bibliografie**

1. Avram, I., *Etnopedagogie aplicată. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*, Cluj-Napoca, 2006.
2. Băieșu, N., *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii*, Chișinău, 1980.
3. Dodu Bălan, I., *Cartea înțelepciunii populare*, București, 1974.
4. Evseev, I., *Jocurile tradiționale de copii (Rădăcini mitico-rituale)*, Timișoara, Excelsior, 1994, p. 209.
5. Pascadi, I., *Din tradițiile gândirii axiologice românești*, București, Editura Științifică, 1970.

6. Silistraru, N., „Studiarea și aplicarea pedagogiei populare”, în *Pedagogie și Psihologie*, nr. 9-10, Chișinău, 1992.
7. Stanciu, S., Petre, Al., *Pedagogie și folclor*, EDP,1978.

### **Determinant Aspects of the Creative Process within Educational System**

Ahmet Yildiz, *doctorand, UPS „Ion Creangă”,  
Colegiul Fatih, Istanbul, Turcia*

#### **Rezumat**

*Plecând de la considerațiile expuse de savanți asupra noțiunii de „creativitate”, putem merge pe ideea examinării și interpretării, într-o privire de ansamblu, a celor mai reprezentative raporturi pe care le stabilește creativitatea, ca rezultat al procesualizării sale educaționale. Trebuie să menționăm că aceste raporturi se identifică în calitate de contribuție la un demers constructiv care își propune să participe la clarificarea unui domeniu mai nou al creativității în școală, în general, și la lecțiile de limba engleză, în special.*

**Cuvinte-cheie:** *insign și creativitate, convergent, divergent, intuiție, motivație și creativitate, inspirație, talent, supradotare și geniu, problematizare, supercomplexitate, fenomene psihice, judecată, spontaneitate, asociativitate, curiozitate, abilitate: sintetică, analitică, practică; fluență, flexibilitate, elaborare, originalitate.*

Most of the scientists who study creativity recognize directly or indirectly the importance of creativity in the educational process and its relationship with other relevant aspects as there are intuition, motivation, inspiration, talent, intelligence, gifted children ect.

***Insight and creativity.*** R. Sternberg și J. Davidson are approaching a broad work on the insight and its importance to the creativity. Scholars distinguish two forms of the insight: (a) *convergent* (discovery of a creative structure or a solution which gives meaning to unconnected facts); (b) *divergent* (seeking of new implications of a new structure by exploring new possibilities). The Term insight means „seeing inside”, a term that approaches it to another controversial term ***intuition***. The term insight is involved in creativity having more or less innovative forms: insight as a matter of solvency of discovered problems and insight as a matter of solvency of presented problems, the first meaning the creation of a new field or domain of activity (M. Csikszentmihalyi); the term insight as a preinventive structure, meaning the moment of building the mental representations necessary to solve certain problems, and conceived insight

as a preinventive structure, the moment of building of mental representations necessary for resolving certain problems and conceived insight conceived as an explorative structure tied to the exploration of new ideas. (R. Finke) [1].

**Motivation and creativity.** According to C. Rogers [1], the main reason of creativity constitutes the *man's tendency to actualize himself*, to become what he is in real life. This tendency can be covered with levels of psychological mechanisms, can be hidden behind some walls that nihilates his existence. C. Rogers' belief as a psychotherapist and famous creativist, is that each person has this tendency of actualization of his own ego, that waits for the right premises to be released and expressed. This tendency is the prime motivation of the creativity, the body's tendency to create new relations with the environment.

Rollo May considers creativity as a fundamental manifestation of the man who is realising his entity in the world. The first thing that can be observed in a creative act is that he has got an encountering. In such a way the artists encounter the landscape they want to paint, they look at it, observe it under different angles, they are totally absorbed by it.

There are certain motives for the creation as: the passion for work, satisfaction while working, intensively, emotional drive, desire for social interaction, desire for knowledge. Creative motivation has certain characteristics:

- Disorganized pace;
- Direct character (extensional/intrinsic);
- Creative motivation is oriented towards the content of action but not the environment ;
- Creative motivation has multiple aims [5].

T. Amabile states the idea of intrinsic motivation as a component of creativity model. The component creativity model of the author encloses:

- Intrinsic motivation;
- Ability for a certain domain or activity;
- Specific abilities (general) for creativity.

T. Amabile sustains that extrinsic motivation is useful too, but not alone, but in combination with the intrinsic one.

**Inspiration and creativity.** *Inspiration* is a psychological state of high frequency with a definite duration, in which is outlined the future idea or the new solution. The main attributes of

the inspiration are: spontaneità and affective vibration. The psychological research showed that inspiration is one level of the creative process [1].

**Talent.** The word *talent* dates back from Greek, *talanton* which means a unit of measure of weight or a coin with value of one golden or silver talant. In the Larousse dictionary the meaning of the term talent refers to the ability or natural superiority in doing a certain thing. In the most of dictionaries the word talent means a special form of abilities or skills such as musical ability which is inherited or born, and gives a support for obtaining superior results. (J.P. Chaplin, 1995, p. 461). Talent is viewed as „natural aptitude which is manifested in a certain direction” (J. Drever, 1992, p. 293).

The talent is a continuation of the aptitude, a superior level of talent development, characterized not only by fulfilling successfully one activity, but by the creation of veritable operas. According to M. Bejat, the individual gifted with talent is characterized by a special intelligence, a strong impressionability, a great self criticism that makes him constantly unsatisfied of what he creates or wishes to create. St. Zissulescu states that the distinctive feature of the talent is a great potential for work [1].

**Extragifted and genius.** Extragifted person is given „natural gifts that allow the person do special things” but „genius constitutes the natural mood or aptitude to create something veritable and remarkable.” In the psychological dictionaries extragifted is: 1. Who owns in a great degree of intellectual abilities or has high IQ (IQ – Intelligence Quotient) more than 140; 2. Individual who owns a nonintellectual talent as the musical one (S.P. Chaplin, 1995, p. 194). According to J. Drever, an extragifted individual owns talents to the highest degree in general or some certain domain. (J. Drever, 1992, p. 109).

It is considered that a person is extragifted if he has an evident superiority concerning one or more capacities without knowing which are those, what are the causes and to what extent are developed these capacities.

For a long period of time it was considered that the gift is a development of the intelligence. Simultaneously, there was a pluralist approach of the extremely developed gifts, which assumes that a gift is a sum based on the component interaction of the intellectual capacities developed beyond the average to which are added and other abilities. The definitions of the „extragift” include:



- *Pedagogical definition* – refers to the possession of beyond average extra gifts at a child to learn rapidly and easy the volume of knowledge proposed to the group of children of the same age range.
- *Psychological definition* – considers that possession of extra gifts represents the superiority of mental age to the chronological age (biological age).
- *Social definition* – obtaining of the special results, socially useful that are obtained as a result of a special education.
- *Biological definition* – development of the central nervous system with a structure and functioning developed in such a way to make the individ memorize, learn, rationalize beyond the average population [5].

The two mentioned above authors define genius mostly in the same way as the talent, as a general, special, intellectual ability which is manifested in the realization of the new forms. F. Galton (1869) considers that people are genially gifted with exceptional intellectual or mental aptitudes.

J.M. Cattell (1903) studied the life and activity of one thousand of notorious personalities designed in dictionaries, concluding that these are defined through remarkable intellectual capacities which are inherited. R. Weisberg states that all creative persons (where does exist creation, exists and genius) have a number of mutual restricted features among them can be mentioned: interests, independence of judgements, self-esteem, intuition, and self-perception as a creative human being. Intuition refers to the tendency to reach to a conclusion or to establish an action without any detailed explanation for each step of the process. The strong perception as a creative human being refers to the fact that genius is convinced of his creativity, this belief is constituted in one of the important motives of their creative actions. Scholars, highly creative, are characterized by: the need to emancipate themselves from the rule limits (flexibility); openness to experience; sensibility to the problems, (don't waste time on insignificant things); *problematize* – can see a problem where others don't see it, leading to the appearance of a new domain of research.

Unlike many authors, Weisberg sustains that in present it is little known about the characteristics of the genius, the concept of the genius being a legend. In support of this idea there are brought the following arguments: creative endives in a certain domain may not have a certain set of qualities that would differentiate them from noncreative endives with similar

experience in the same domain; it may be the case that psychological features will not relate to creative activity; creativity does not manifest itself constantly not even in the most prominent artists or scientists fact that indicates that genius is not a constant feature; the analysis of the broader aspects concerning the concept of the genius shows that is a mistake to look for the genius only at the level of the individual or only in his work. This is because the genius is a characteristic that society attributes to the results of work of an individual.

If society becomes sensible to other categories of the work results, other its dimensions or features, then it changes and the judgements over the genius. For example, we can not identify a genius in a mathematical or exact sense according to a specific set of features, but very many studies and empirical researches outlined the mutual features of the famous creative personalities. The question that Weisberg asks – why on the one hand, these features do not manifest themselves constantly in the activity of the genius, but on the other hand, these features are met at people that are not appreciated as genius – can be analysed from different perspectives. One of the explanation would be that our activities are so dominantly reproductive and dominantly creative or at least have actions of one or another type. Of course highly creative people are realising creative activities more frequent than people with a lower level of creativity.

In psychology we can not speak of the relations of causality due to the supercomplexity of psychological phenomena among which creativity is placed on one of the first places. The essence of creativity consists in its novelty and originality. That's why there are no standards to evaluate it. Indeed, history showed that the more original is a product and its implications are farther located, the more rigidly it will be discussed by people as crazy, awkward and useless etc., but these appreciations of the society do not obstruct the genius to exist, affirm and prolong [1].

Most of the authors see in genius a great creative, original force. Genius can be considered the most developed form of aptitudes. He disposes of extraordinary creative capacity that leads to the creation of veritable products opening new paths to new domain of his activity. One of the most valuable interpretations of creativity, which can be found in contemporary operas, belongs to W. Duff formulated in XVIII century. The hypothesis of his theory were formulated based on analysis of the genius' intellect. W. Duff distinguished three creative mind faculties: *imagination, judgement and taste*, which are considered the main features of the genius (Duff, 1767, p. 64). *Imagination* is the mental faculty that elaborates an infinity of associations

through synthesis and analysis of ideas, structuring and restructuring creating in the end objects that have never existed before. *Judgement permits* the combination of elaborated ideas through imagination, observing the agreement between them, their reuniting homogenous objects in the same category, rejecting the adverse ones, in the end determining their utility and the truth of the produced inventions and discoveries through imagination. *Taste* is an internal sense that allows the delimitation of beautiful ideas from the ugly, decent or ridiculous ones.

It should be outlined that W. Duff considered about 200 years ago, that these three mental faculties involved in the creative process are met at all people mostly present at children, people with exceptional realisations at different extends. Duff has sensed that certain features of the creativity *spontaneity, asociativeness, curiosity*ect. are specific to the children and adults highly creative, stressing that they are realised at different levels [1].

The term talent sustains the existence of special aptitudes for a certain discipline. Talent is directed to a single performance or to a certain domain of activity. The definition of genius is expressed in creative terms and some individual characteristics – certain emotional features, socio-emotional (loyalty), social features (responsibility, awareness), personality features highly developed (self esteem).

Genius is differentiating himself from ordinary man through certain character features that gives to this person a strong profile of personality, strongly motivated [5].

***Creativity and intelligence.*** It was believed for a long time that to be creative means to be intelligent. Guilford has the merit to have released the creativity from the custody of intelligence, so that later to be considered as independent entity, independent of intelligence representing a general orientation of our entire psychological human system. But to be creative one must have a medium level of intelligence [5].

The relation between creativity and intelligence has been studied by others, R. J. Sternberg in *Handbook of Creativity* [4, p. 147], Sternberg states that there are three aspects that are fundamental for creativity: synthetic ability, analytic ability and practical ability. These three aspects come from triarchic theory of intelligence of R. J. Sternberg.

- *synthetic ability (creative)*: the ability to generate new ideas of high quality and adequate to certain task. This ability includes divergent thinking. One characteristic of this aspect is ability to redefine problems in a completely different way and think sharply and intuitively.

- *analytic ability*: critical thinking/analyticis involved in creativity as ability to judge the value of own thoughts and possible solutions, to evaluate its strong and weak points and suggest ways to improve them.

- *practical ability*: ability to explain intellectual competencies in everyday contexts and to „sell” or communicate creative ideas to others. It is the ability to translate abstractions and theories in realistic applications.

The research on „hypothesis of threshold” produced mixed results that extended from enthusiastic support to the combatting and rejection [4, p. 182]. Above the level of „threshold” intelligence is weakly coloured with creativity – that is one very intelligent person can have weak results at creativity tests. But the subjects with high performance results at creative tests had medium results at intelligence tests, from here can be conducted that there is a need for intelligence for superior creativity. There are specific differences of the necessary degree of intelligence: intelligence is more important in scientific creativity having a lower role in arts (painting, muzic ect.). There are significant exceptions to this statement! In science it is essential „problem sensibility” which stimulates investigation spirit; it is important in art sensibility as an affective echo of the events whcih animates the ideas and succession of the images [apud 3].

American psychologist E.P. Torrance, together with his colleagues elaorated a benchmarking method to quantify creativity that was called „*Testele Torrance ale Gândirii Creative*” (TTCT) [apud 4]. These tests of divergent thinking measured:

- *Fluency*. Total number of interpreted answers significant and relevant to stimulus.
- *Flexibility*. Variety of categories of relevant answers on this issue.
- *Originality*. Unexpected answers, unordinary, unique and statistically rare.
- *Elaboration*. Adding the pertinent details.

In 1990 Torrance eliminated flexibility scale, as it presented a high correlation with fluency. The tests TTCT became one of the most used tests to measure creativity including for evaluation educational program effects in schools, curriculum programs and educational creative procedures. Frequent usage of these tests in schools TTCT at about several thousand children demonstrated that these are the most valid tests from all creative tests. Tests TTCT have been translated in more than 30 languages and are used as evaluation instrument for evaluation of creative potential.

*Creative intelligence* is recognized through the spirit attitude towards the problem of reality. Instead of being contented to depict, to meditate, it is always searching for new paths to go on, to more complex conditions, with further consequences. It is oriented to the research of „the different”, of everything that is „otherwise”, to procede ineditly, with ingenuity. This is the prespective that facilitates the appearance of new ideas (conceptions, theories, prototypes, projects). Such a perspective denotes as J.P. Guilford stated, a divergent thinking that is not limited to familiarity or usefulness (routine); this thinking being adversive to the convergent one, whose investigation field is limited to conformism or passivity [2].

### **Bibliography**

1. Creativitate: <http://www.slideshare.net/guest5989655/creativitatea-abordari-teoretice-Presentation>. (viz. 05.05.2015)
2. Creativitatea. <http://universulenergiei.europartes.eu/intrebari/creativitatea>. (viz.12.05.2015)
3. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița, Psihologie școlară, Ed. POLIROM, Iași, 2005, 301 p.
4. Sternberg, R.J. Handbook of Creativity, 1999, Cambridge University Press, 502 p.
5. [www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE](http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE) ( viz.19.05.2015)