

## Educație pentru integrare europeană

### **Educația pentru integrare europeană – un domeniu în educația adulților?**

pag. 3

În realitățile adesea suprarealiste în care funcționăm zi de zi, în care relativitatea lui Einstein devine aproape copleșitoare și în care *timpul* – ca dimensiune și resursă – este din ce în ce mai ...

### **Autosuficiența, obstacol în calea autoeducației**

pag. 9

O realitate foarte răspândită printre noi, oamenii, este (și) autosuficiența. În educație și în cercetarea ei, nu tratăm (și cu atât mai puțin, nu analizăm) un atare concept (și starea pe care el o desemnează) ...

### **Sensibilizare și expresie culturală în activitățile de învățare la geografie**

pag. 38

Sensibilizarea și expresia culturală definesc unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului care parcurge curriculumul ...

### **Educație pentru integrare europeană**

pag. 54

*Educația pentru integrare europeană* reprezintă un *concept pedagogic operațional* care definește un *conținut particular* al activității de *formare-dezvoltare* a personalității în contextul specific societății actuale. La acest nivel, poate fi inclusă în *Noile educații* ...

# Liceenii vor învăța să relaționeze armonios și să comunice asertiv



O inițiativă a specialiștilor Centrului Internațional „La Strada” ce ține de domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie a ajuns să fie fructificată într-o nouă disciplină opțională *Relații armonioase în familie*, avizată pozitiv de Consiliul Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educației al Republicii Moldova.

Astfel, circa 1000 de liceeni din 22 de instituții de învățământ din republică vor dobândi abilități necesare pentru a comunica asertiv cu familia, colegii și semenii, dar și cu viitorii parteneri de viață, într-o relaționare frumoasă în cuplu.

*Scopul general al disciplinei* constă în formarea competenței de a dezvolta relații armonioase și durabile în cuplu prin: însușirea de noi cunoștințe, evaluarea propriei experiențe și testarea în situații simulate a diferitelor modele de relaționare.

Grație colaborării între Centrul Internațional „La Strada” și Ministerul Educației, pe parcursul a patru ani, disciplina a fost elaborată, pilotată, ajustată și dotată cu suportul didactic necesar, ajungând să completeze în noul an de învățământ cadrul curricular existent. În acest context, în luna august curent, Centrul Internațional „La Strada” a organizat Școala de vară *Formarea profesorilor pentru predarea cursului opțional „Relații armonioase în familie” în anul de învățământ 2016-2017*. Astfel, participanții – 23 de cadre didactice din 12 instituții de învățământ din mediul urban și 10 din mediul rural – au luat cunoștință de principalele repere conceptuale ale disciplinei și de strategiile didactice de realizare a demersului la clasă.

Conținutul educațional *Relații armonioase în familie* reprezintă o ofertă curriculară centrală de disciplină opțională pentru liceu, proiectată pe durata unui an școlar. Disciplina poate fi predată în orice clasă de liceu, cu ajustarea activităților la particularitățile de vârstă ale elevilor.

Demersurile de educație nonviolentă propuse prin prezentul curriculum răspund cerințelor formulate în *Codul educației*, iar conținutul său include următoarele elemente:

- *Curriculum pentru învățământul liceal (clasele a X-a – a XII-a);*
- *Suport metodic (notele de curs și setul de proiecte didactice corespunzătoare);*
- *Ghidul profesorului;*
- *Caietul elevului.*

La finele anului de învățământ, va fi organizată o conferință științifică cu participarea atât a cadrelor didactice care au implementat disciplina *Relații armonioase în familie*, cât și a elevilor care au urmat-o. Vocea lor va fi cotată din perspectiva calității conținutului disciplinei, dar și a viitoarelor campanii de prevenire a violenței în familie și de promovare a relațiilor nonviolente în societate per ansamblu. În cadrul conferinței științifice va fi încurajat schimbul de opinii și de experiențe într-o îmbunătățirea conținutului disciplinei, precum și a procesului de implementare a acesteia în alte instituții de învățământ din republică. O atenție aparte va fi acordată evaluării efectelor produse de disciplina în cauză asupra elevilor, ceea ce va constitui obiectul unei cercetări speciale derulate pe tot parcursul anului.







Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA  
Nr. 4 (98), 2016

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA  
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"  
S.R.L., mun. Chișinău  
Tiraj: 800 ex.

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional  
PRO DIDACTICA

## QUO VADIS?

Constantin CUCOȘ	
<b>Mai e nevoie de o educație pentru valorile identitare?</b> (Is there a need for an education for identity values?)	2
Adela SCUTARU-GUȚU	
<b>Educația pentru integrare europeană – un domeniu în educația adulților?</b> (Education for European Integration – is it an area for Adult Education?)	3

## EX CATHEDRA

Gabriel ALBU	
<b>Autosuficiența, obstacol în calea autoeducației</b> (Self-sufficiency – an obstacle in the way of self-education)	9
Petro KENZDOR	
<b>The role of the multicultural component of teacher training in Ukraine</b> (Rolul componentei multiculturale în formarea profesorilor în Ucraina)	14
Olga ALCAZ	
<b>Model de implementare a învățămîntului centrat pe necesitățile elevului în școala profesională tehnică</b> (Implementation model of education centered on student needs in technical vocational school)	18

## CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Emilia SLAVENSCHI	
<b>Valorificarea potențialului unităților paremiologice în gimnaziu</b> (Harnessing the potential of paremiological units during the gymnasium level)	22
Larisa PLĂMĂDEALĂ	
<b>Basmul – un text fundamental în formarea cititorului</b> (Fairy tale – a fundamental text for the formation of the reader)	28

## EDUCAȚIE DE GEN

Loretta HANDRABURA	
<b>Dilemele „secretarului de stat” și „secretarei”, dar și ale „spălătoresei lenjerie” și „șefului spălătorie”. Despre șanse egale, tratament nediscriminatoriu și conservatorism lingvistic</b> (Dilemmas of “state secretary” and “secretary” and a “washerwoman underwear” and “head laundry”. About equal opportunities, non-discriminatory treatment and linguistic conservatism)	33

## EXERCITO, ERGO SUM

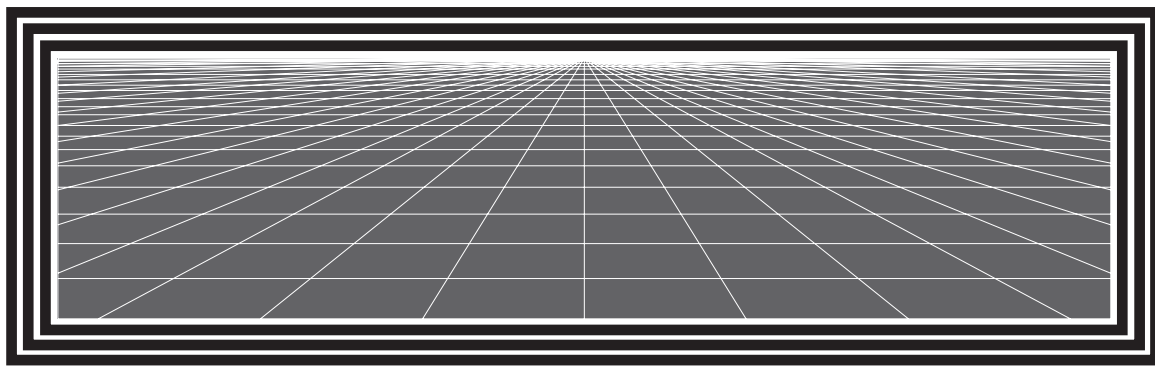
Maria Eliza DULAMĂ	
<b>Sensibilizare și expresie culturală în activitățile de învățare la geografie</b> (Cultural awareness and expression in learning activities at geography lessons)	38
Eugenia NEGRU	
<b>Valorificarea interdisciplinarității istorie-geografie în activitățile nonformale: excursia școlară</b> (Harnessing the interdisciplinarity of geography-history in non-formal activities: school trip)	44
Adina Florica NICOLAE	
<b>Educational policies for European Integration. Developing equality among students</b> (Politici educaționale pentru integrare europeană. Educarea egalității la elevi)	49

## EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
<b>Certificarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru integrare europeană</b> (Teacher's certification in the field of education for European Integration)	51
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
<b>Învățătorii de pe ambele maluri ale Nistrului continuă să învețe cum să educe mai eficient cultura bunei vecinătăți</b> (Teachers on both sides of Dniester river continue to learn how to teach the culture of a good neighborhood in a more efficient way)	52
Lilia NAHABA	
<b>Program de formare pentru profesorii interesați de predarea disciplinei opționale Educație pentru echitate de gen și șanse egale</b> (Training program for teachers interested in teaching the optional subject Education for gender equity and equal opportunities)	53

## DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
<b>Educație pentru integrare europeană</b> (Education for European Integration)	54



## QUO VADIS?

### Mai e nevoie de o educație pentru valorile identitare?



Constantin CUCOȘ

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

Într-o lume bulversată din punct de vedere valoric, educația trebuie să asigure o formare a persoanei spre un ax care îi dă răspunsuri și sens la marile întrebări existențiale, în concordanță cu repere care să conducă la o constanță și securitate psiho-comportamentală. În lipsa acestui orizont pot surveni dislocări, indeterminări interioare în ce privește construcția identității. Important este ca această formare să ia în calcul reperele proximale, reliefurile culturale ale comunității din care face parte, ceea ce îl definește ca individ și apartenență la o anumită formă de sociabilitate. E

foarte important ca un dispozitiv de formare să asigure atât o intrare a persoanei în cultura proprie, dar și raportare convenabilă la spiritualitatea celorlalți, a celor cu care individul intră în relație sau conviețuiește la un moment dat. Educația presupune multireferențialitate, adică o simultaneitate sau corelativitate în ce privește absorbția stimulilor culturali: după ce ți-ai apropiat propriul referent cultural, e bine să tragi cu ochiul la ce este în jur. A neglija sau minimaliza unul dintre acești poli poate conduce fie la o închidere etno-centristă, păguboasă, fie la o pulverizare a persoanei într-un spectru valoric în care totul este ambiguu, imprecis, indecis.

Din păcate, strategiile intervenționiste, de formare a persoanei, nu pornesc întotdeauna de la oameni concreți, cu nevoi sau apartenențe spirituale bine precizate. Pedagogia pe care o profesăm, ca teorie despre fenomenul educațional, este gândită și „calibrată” la situații generice, universal-valabile, previzibile, în care se elimină particularul, accidentalul, unicitatea. Din această cauză, ea are un caracter relativ abstract (ca orice știință, de altfel), neizbutind să dea răspunsuri convenabile la ceea ce este specific, atipic, nonstandard, ce iese dintr-un model sau tipar. Or, se știe prea bine că educația, prin multiplele ei fațete acționale, procesuale, presupune particularizare, contextualizare, luare în calcul a situațiilor concrete, date, ultime. Într-un fel apare descris copilul într-un manual de pedagogie sau de psihologia educației, altfel se manifestă ca atare într-o sală de clasă. Una dintre variabilele ce trebuie vizată este cea dată de apartenența culturală a educatului la o anumită identitate spirituală, la un topos cultural ce se caracterizează tocmai prin particularitate și unicitate. Procesul formativ, dincolo de introducerea în universalitatea cunoașterii, presupune și o conexiune în cunoștință de cauză la perimetrul valoric al comunității din care persoana face parte. De aceea, este bine să reflectăm la degajarea unor posibile piste strategice și de bune practici și în acest sens.

Topica interculturalității, atât de mult clamată în ultimele decenii, nu este încă „stabilizată” din punct de vedere epistemologic, ideatic, practic. Dacă inițial ea a fost imediat și cu larghețe îmbrățișată și adoptată, astăzi, după multiple derapaje în plan sociocomunitar (unul fiind ilustrat de teribilele atentate din ultima vreme, în care componenta cultural-spirituală ar fi fost unul dintre factorii motorii), discursul asupra multi- și interculturalității s-a mai moderat, s-a mai subțiat, nelipsind, desigur, și atitudini extreme, de punere la zid, de condamnare, de eliminare a acestei filozofii educaționale. O perspectivă critic-constructivă poate revitalizeza orice periplu teoretic, mai ales că cel cu privire la educație are reverberații în mod evident, imediat, dar și pe termen lung. Ca orice racursiu ideatic, discursul interculturalist s-a ideologizat, devenind, din păcate, un instrument politic sau strategic ce a pierdut sau a neglijat legătura cu substratul umanist și științific al acestei poziționări generoase.

În ce privește educația, credem că interogațiile asupra gestionării apartenențelor multiple din punct de vedere cultural își păstrează temeinicia și necesitatea, dat fiind că în acest spațiu, în mod obiectiv, se vor întâlni purtători cu profiluri culturale diferite, care vor aduce cu ei bagaje ce trebuie să fie percepute, evaluate, valorizate corespunzător. Școala este și un perimetru al întâlnirilor, al „negocierii” valorilor, al concretizării lor în cunoștințe, crezuri, conduite. Aducerea laolaltă a unor persoane presupune o compatibilizare a priori a unor coordonate axiologice (la nivel curricular, dar nu numai), pe care diferenții indivizi sau grupuri le poartă.

Dar acest lucru implică, mai întâi, apropiere și ratașare la propriile repere culturale, simultan cu o minimă poziționare comparativistă în raport cu ce au alții. A propaga un învățământ maniheist, bazat pe

presupoziția (falsă) că „superioritatea” noastră culturală derivă din „inferioritatea” altora, este deosebit de păguboasă, chiar periculoasă. În materie de cultură nu putem opera palmaresuri axiologice. Fiecare perimetru cultural este valoros ca atare, pentru că reprezintă un răspuns particular la realități date.

Așadar, e nevoie de o formare pentru un spațiu valoric particular? Credem că da, pentru că un astfel de mod de vizare a educației îmi asigură conturarea și interiorizarea unei identități prin care mă pot compara cu alții, mă particularizez, mă definesc. Prin diferențiere îmi subliniez specificitatea, și nu printr-o disoluție într-o masă amorfă de gesticulații culturale. În măsura în care îmi conturez ființa, din acest punct de vedere, mă îndrept spre altul, vreau să îl cunosc, să relaționez cu el într-un mod demn, transparent și respectuos.

## Educația pentru integrare europeană – un domeniu în educația adulților?



Adela SCUTARU-GUȚU

dr., Reprezentantă în R. Moldova a Asociației Germane pentru Educația Adulților (DVV Internațional Moldova)

**Rezumat:** *Articolul constituie o reflecție asupra unor aspecte care pot reprezenta relevanță pentru educația în favoarea integrării europene în contextul educației nonformale pentru adulți. Însuși conceptul de „educație a adulților”, ca parte a rivnitei strategii de învățare pe tot parcursul vieții în Moldova, nu este deocamdată un fenomen întru totul acceptat în tabloul educațional al țării. Educația adulților este vehiculată la nivel verbal, în practică însă experiențele care au fost dezvoltate, lansate și susținute în principal prin*

*eforturile finanțatorilor internaționali sînt considerate ca fiind niște apariții dispersate, mai mult de natura unei străfulgerări de moment decît parte a unui sistem coerent. Să sperăm că Strategia învățării pe tot parcursul vieții (Strategia LLL) pentru Moldova, care este actualmente în curs de elaborare, va contribui la unificarea pieselor și la instituirea unei abordări mai integratoare. Între timp, furnizorii de educație nonformală din Moldova pot învăța de la partenerii lor din democrațiile din UE o serie de experiențe și truisme verificate: insuficiența resurselor este aplicabilă chiar și pentru economiile dezvoltate și proiectele comunitare presupun întotdeauna un efort susținut, factorul persuasiunii în atragere de fonduri este la fel de important atît în economiile în tranziție, cît și în cele prospere, adevăratele rezultate se produc prin cooperare pe mai multe niveluri și prin generare de idei creative. Educația adulților este o zonă în care tradiția este construită printr-un efort de durată în identificarea domeniilor relevante de învățare pentru potențialii clienți; este, de asemenea, puternic axată pe valori cum ar fi calitatea, relevanța, aplicabilitatea și respect pentru experiența formabilului. Cooperarea între o gamă largă de potențiali parteneri este mult mai eficientă atunci cînd părțile (în special agenții de stat) nu își asumă rolul de structuri de control, ci se poziționează ca generatori de soluții, implementatori participativi, apți să conlucreze cu actorii din sectorul nonguvernamental.*

**Abstract:** *Proposed article is a reflection on what aspects might be of relevance in terms of Education for European Integration in the context of non-formal adult education. The very concept of Adult Education, as part of strived-for lifelong learning (LLL) in Moldova is still not very customary in the educational picture of the country. It is perpetuated verbally, but in praxis various experiences that have been developed, piloted and supported mainly through international donor efforts, are still regarded as scattered and are more of a flash-light type than part of any coherent system. Hopefully the Lifelong Strategy for Moldova that is currently being developed will bring pieces together and will contribute to a more integrative approach. In the meantime, Moldovan non-formal education providers can learn from their partners in EU*

*democracies a series of experiences and verified truisms: scarcity of resources is applicable even to developed economies and community-based projects are always subject to hard work, persuasion in funding acquisition, multilevel cooperation and generation of creative ideas. Adult Education is an area where tradition is built through sustainable effort in identifying relevant areas of learning for potential customers; it is also strongly built on values like quality, relevance, applicability and respect for the experience of the learner. Cooperation among a wide variety of potential partners is much more effective when parties (especially state agents) disclaim their role of controlling agencies and feel more like solution-generators and doers hand in hand with actors from non-governmental sector.*

**Keywords:** Education for European Integration, Adult Education, lifelong learning, non-formal education.

În realitățile adesea suprarealiste în care funcționăm zi de zi, în care relativitatea lui Einstein devine aproape copleșitoare și în care *timpul* – ca dimensiune și resursă – este din ce în ce mai costisitor și mai puțin disponibil, tot ce ne dorim pare a fi puțin răgaz și liniște. Probabil, aspirația spre pauze este un deziderat al tuturor vîrstelor, dar mai ales al tinerilor din învățămîntul formal și al persoanelor implicate în activitatea de muncă – elevii măsoară intervalul dintre vacanțe în weekenduri și în după-amiezi fără teme, iar adulții scrutează calendarul pentru eventuale sărbători naționale și minivacanțe autorizate. Aducem aceste considerente în atenție doar ca detaliu de context la un subiect de discuție care are deja o anumită uzanță: *învățarea pe tot parcursul vieții ca viziune europeană și aplicare la nivel național*. Am afirmat și cu alte ocazii că sintagma *învățare pe tot parcursul vieții* sau echivalentul englezesc al acesteia – *lifelong learning*, exprimat și prin abrevierea *LLL*, a fost preluată de rînd cu alte expresii de bon-ton proeuropean și încep a deveni chiar supărătoare prin persistența auditivă, dar inconsistență de punere în aplicare. Învățarea la orice vîrstă este *o valoare veritabilă* pentru localnicii de pe palma noastră de pămînt sau un accesoriu verbal, care ne ajută să ieșim din impas atunci cînd ne batem cu pumnul în piept că sîntem europeni? Mai avem nevoie de argumente pentru o atitudine sincer proeuropeană? Ne deosebește ceva de felul de a fi al oamenilor crescuți în democrațiile mai cu vechime de pe continent? Am reușit deja să ne formăm competența de *a fi europeni* și să ne manifestăm ca semenii noștri din spațiul comunitar? Propun aici un exercițiu de introspecție colectivă în ceea ce sîntem, o scrutare a unor practici europene, să vedem cum ni se potrivește ținuta de europeni în materie de educație nonformală și să constatăm ce eventuale ajustări mai trebuie să facem.

În spațiul nostru, educația este, prin tradiție, oarecum raportată în special la copiii și tinerii și, implicit, la domeniul ei formal: (uneori) grădiniță – negreșit școală – și, ca încoronare, treptele învățămîntului superior. Și învățămîntul *nonformal* tot la spațiul școlar se raportează în temei – la o primă abordare a subiectului mulți pun semnul egalității între educația nonformală și activitatea extracurriculară a tineretului. Cînd vine

vorba de adulți, experiențele de învățare sînt, de cele mai multe ori, corelate cu perfecționarea în domeniul profesiei, recalificare și alte stagii care asigură performanța în carieră. Deși realitatea combate percepțiile învechite, existînd multe opțiuni educaționale în care adulții participă nu în scop de creștere profesională, ci pentru o mai bună cunoaștere de sine și pentru dezvoltarea unor competențe sociale sau talente personale, aceste implicări nu sînt percepute ca formare. Parțial prin asta se explică cota extrem de mică a respondenților din Republica Moldova (1,03%<sup>1</sup>, comparativ cu 8,9% media europeană) care cred că participă în activități de învățare. Bineînțeles, lipsa de percepție publică asupra fenomenelor de educație a adulților nu este dictată exclusiv de propria experiență a fiecăruia din noi. Existența în Germania sau Danemarca (sau în oricare alt stat din UE) pe durata a peste o sută de ani a rețelelor de instituții specializate în educația nonformală a adulților exprimate în așa-numitele *universități populare (folk high schools)* reprezintă nu doar o tradiție, ci și un factor de influențare a mentalității: oamenii știu că acolo se face educația adulților și, odată întrebați, reacționează cu ”da” mai curînd decît cu negare sau ezitare.

În Republica Moldova, de la declararea independenței înapoi, s-au acumulat mai multe practici, ce-i drept dispersate, atît teritorial, cît și temporal, dezvoltate de diverse proiecte internaționale și organizații comerciale și nonprofit, dar care sînt percepute ca inițiative separate, mai mult cu efect de străfulgerare de moment decît de element al unui sistem. Coagularea acestora și încadrarea lor într-o structură coerentă, acceptată pe larg mai rămîne un deziderat la ora actuală. Poate elaborarea curentă a Strategiei de învățare pe tot parcursul vieții (Strategia LLL) pentru Republica Moldova, crearea rețelelor de instituții cu rol de centre de educație a adulților și asigurarea unei interacțiuni sincere între actorii educaționali va schimba situația într-un viitor previzibil. Deocamdată însă, deși ne dorim a fi membri ai comunității europene, împărtășim cu fermitate ideile în teorie și manifestăm ezitare la

1 [http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/publications\\_Moldova/studiu\\_cercetare\\_EA.pdf](http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/publications_Moldova/studiu_cercetare_EA.pdf)



punerea lor în practică.

Pentru ca declarațiile de mai sus să nu dea impresia de acuze, vom propune câteva exemple din spațiul comunitar cu invitația să măsurăm pe noi propria noastră funcționare.

Adesea ne lamentăm de lipsa resurselor naturale, a căror vânzare ar contribui la bunăstarea generală. Însă, pe lângă faptul că extragerea nemăsurată a resurselor se consideră nocivă pentru mediu și nu mai e în vogă în statele care au o gândire ecologică, abundența subterană este mai degrabă o excepție de la regulă decât o permanență. Așa că, din acest punct de vedere, nu pare să fim nedreptățiți, ci mai curând în rînd cu lumea. Și districtul Cham din Bavaria nemțească este la fel de "înzestrat" cu bogății de adîncuri ca și noi. Excepție o fac poate doar spațiile forestiere mai generoase. Însă, spre deosebire de noi, acum circa 30 de ani, cînd zona părea la un pas de colaps economic, cu șomaj de aproape 40% la sută, cu tineri care emigrau și cu perspective foarte vagi, localnicii, probabil cei mai vizionari dintre ei, au mizat pe educație și deschidere pentru abordări mai puțin convenționale. Tinerii nu își găseau rostul în școlile formale – nici o grijă, în decor au apărut diverse unități de educație nonformală: de exemplu, tradiționalele VHS (Volkshochschulen – germ.), adică universități populare sau centre comunitare de educație a adulților, care au oferit și oferă programe personalizate pentru diverse categorii. Uneori, unui vizitator din afară îi poate părea ciudat că, după absolvirea unei școli de șofat, o persoană tot nu are curajul să urce la volan, iar acest fapt poate îi periclitizează angajarea. Ce face VHS? Fie creează un curs pentru cîțiva beneficiari din aceștia ca să le dezvolte încrederea de sine la volan, fie chiar desemnează un instructor care să stea alături de formabil pentru a face scurte deplasări cu mașina prin oraș pînă acesta prinde la curaj și începe să funcționeze firesc. Sau un alt exemplu: crește numărul persoanelor cu nevoi de îngrijire la domiciliu. Cui să îi încredințezi această sarcină ca membrul familiei să rămînă în familie, să fie bine îngrijit, iar rudele să își poată continua activitatea de muncă? Bineînțeles unei persoane pregătite. Și dacă școlile nu fac astfel de pregătiri? Atunci VHS în colaborare cu agenția forței de muncă sau cu o altă instituție (de exemplu, o școală medicală sau un centru medical) își asumă responsabilitatea elaborării unui curs de *nursing*, adică de îngrijire medicală calificată, după caz își certifică absolvenții și îi mai ajută să facă legătura cu persoanele care solicită astfel de servicii. Probabil, nu mai este nevoie de argumente în plus despre beneficiul tuturor și al fiecăruia în acest proces – persoana în îngrijire are parte de atenție și asistență, familia își caută liniștit de propria muncă și de altă activitate,

dar și infirmiera are un loc de muncă și o remunerare să se poată întreține.

Dacă e să privim și aspectul organizațional, nu doar cel personal, avem și aici aspecte oarecum surprinzătoare pentru gândirea noastră: colaborarea între organizații și între persoane în cadrul organizațiilor este mult mai puternică decât concurența și competiția. Bineînțeles, nimeni nu își poate imagina că cineva își face munca cu delăsare. Pedantismul și simțul calității par a fi înnăscute și benefice pentru asigurarea calității. Și nu doar în Germania, ci în multe alte state, cel puțin în țările baltice, cum ar fi Letonia și Estonia, desprinse din același trecut URSS-ist ca și noi. Acolo parcă nici nu e vorba de capitalism, cel puțin nu atît de sălbatic ca prin părțile noastre. Este evident că fiecare își apără interesele proprii, însă împărtășește cu deschidere propriile experiențe. Lumea pare să nu aibă frică să genereze idei de proiecte sau să invite la colaborare parteneri dintre cei mai diferiți – ca nu cumva cineva să profite de munca altcuiva oarecum fraudulos. Fără supărare pentru spațiul nostru, dar aici gestul de a strînge la piept, figurat vorbind, propriile produse, mai ales intelectuale, este aproape unul emblematic. Să aibă colegii noștri mai multe experiențe pozitive decât dezamăgiri în materie de colaborare? Sau poate au un grad de competență profesională atît de temeinică încît orice fraudă nu le poate submina rolul pe piață? Sau poate însăși piața serviciilor educaționale este mai încăpătoare și mai puțin discriminatorie? Nu știm cu exactitate care este temeiul, poate toate luate la un loc, însă ne-am dori și în Republica Moldova mai multă seninătate în fapte și abordări. Și multă perseverență. Avem șansa de a dezvolta (căci educația este un instrument al dezvoltării sociale) o cultură a învățării ca un bun comun. Probabil, nu vom observa efecte imediate, însă insistența ne poate duce la izbîndă. Dacă tot am început acest discurs sub semnul gândirii lui Einstein, de ce să nu-l mai ascultăm o dată în plus pe autorul teoriei relativității: "Nu e vorba că aș fi atît de deștept, pur și simplu zăbovesc asupra unei probleme mai mult timp".

Atunci să mai zăbovim și noi asupra unor exemplificări. În timpul unor schimburi de opinii și experiențe cu colegii din vest, am observat că pe specialiștii în educație din spațiul european nu prea îi preocupă ce fel de cursuri oferă: formale, nonformale – de fapt, adesea sînt realizate în cadrul colaborărilor dintre instituții de stat și private. În cazul nostru, delimitările sînt oarecum parcă mai importante – cele din învățămîntul formal sînt luate în serios, cele din cadrul proiectelor sau desfășurate în afara „școlilor” de tot calibrul sînt tratate cu suspiciune și cu aplicare de stigmat: e vorba mai mult de distracție, nu se face lucru temeinic, nu poate fi recunoscut ca învățare etc. Colegii din democrațiile

europene sînt chiar nedumeriți de delimitările pe care noi punem atîta preț, întrucît ei nu se frămîntă de sînt acestea ”formale-nonformale”, important este să fie relevante, să existe cursanți motivați, care după absolvire să poată pune în uz personal sau comunitar ceea ce au învățat. Și nici diplomele sau certificatele de absolvire nu sînt o dilemă – există stagii care presupun certificare (în special cele aplicabile la locul de muncă), iar uneori certificările sînt precedate de unul sau mai multe examene, adesea solide și riguroase. Alteori, de fapt – de cele mai multe ori, învățarea se face din plăcere și dintr-un imbold personal. Poate gravitatea noastră excesivă și aerul de importanță îndepărtează oamenii de la carte și mențin valabilitatea spuselor lui Cantemir de acum cîteva secole despre neîndemnul nostru la carte. Poate în dezvoltarea noastră ca europeni urmează să învățăm arta descreșterii frunților și a hedonismului intelectual. Părintele relativității a formulat încă un gînd care se raportează într-un fel deloc relativ la educație, mai ales la cea nonformală: ”Învățarea trebuie făcută în așa fel ca să fie percepută ca un dar de valoare, nu ca o datorie grea”.

Probabil, percepțiile trebuie schimbate atît în cazul formabililor, cît și al formatorilor. Experiențele cele mai recente demonstrează cu prisosință că oamenii merg cu plăcere la evenimente unde se simt bine, unde au parte de comunicare, de interacțiune, de experiențe noi. Adulții ar putea avea ei înșiși amintirea unor experiențe de învățare traumatizante sau poate „obosesc de școală” ducîndu-și copiii și nepoții la învățătură. Poate dacă învățarea ar fi desfășurată în spații mai puțin convenționale, dar confortabile, alternate cu evenimente publice (festivaluri ale învățării, tîrguri ale diverselor competențe etc.) și tragerea la ”carte” ar fi alta? Să fie iarăși locul dintr-un citat de Einstein? ”Eu niciodată nu-mi dăscălesc discipolii, eu doar încerc să le creez condiții în care să poată învăța”. Crearea unor astfel de zone de învățare ar putea fi costisitoare din punctul de vedere al resurselor și investițiilor, dar numai în cazul în care insistăm pe zidirea din talpă a unor centre de educație a adulților. Dacă însă nu înălțarea și tencuirea pereților ne preocupă, ci dezvoltarea unor servicii noi în spații existente este ceea ce ne dorim, atunci lucrurile nu mai sînt atît de complicate. Întrucît prin învățare dorim, în primul rînd, să scoatem oamenii din impas economic, să îi motivăm să descopere ce pot face – eventual, altceva decît au fost obișnuiți să facă pînă adineauri pentru a-și asigura existența, unele locuri pot fi îmbunătățite prin stagii de învățare. Ca să nu vorbim doar în termeni abstracti, o comunitate poate să nu aștepte neapărat fonduri din proiecte de modernizare a infrastructurii, ci să facă acest lucru în etape în procesul, de exemplu, de învățare a unor meserii de finisaje în construcții sau amenajări de in-

terioare, îmbunătățind o parte din biblioteca sătească sau o încăpere din casa de cultură, sau un colț de casă rămasă oarecum neutilizată și pe care o putem salva de la ruinare. Am văzut acest mod de funcționare în țările baltice: deși accesează fonduri europene – prin eforturi mari de scriere și implementare de proiecte, letonii și estonienii nu mizează doar pe interesul finanțatorilor. În perioada dintre proiecte, liderii comunitari din statele Uniunii Europene contează pe sprijinul parțial din bugetele locale (lucru care nu este de la sine înțeles, ci care vine tot din colaborări anterioare și încredere reciprocă cimentată prin efort comun) și prin menținerea și dezvoltarea unor inițiative cu adevărat necesare semenilor din comunitate, aceștia din urmă fiind de acord să și cotizeze pentru cursuri și acțiuni care sînt cu adevărat necesare. Bineînțeles, acestea sînt perioade de austeritate, de frămîntări și incertitudine, însă dacă lucrurile se fac cu sinceritate și cu încredere în valoarea produsului creat, de obicei, opțiuni de finanțare apar. Iar dacă proiectele pornesc din nevoi realmente existente dar nu din acțiuni situaționale și adaptare la așteptările eventualului finanțator, atunci și mesajul organizației este mai convingător și mai credibil.

Categoric, educația adulților, inclusiv educația pentru acceptarea valorilor europene, nu se poate face forțat. Adultul este o persoană cu experiență și doar valorificarea propriei practici de viață, corelată cu aspecte utile pentru dezvoltarea ulterioară pot aduce omul matur într-un spațiu de învățare. Și nici formatorul nu poate să-și asume rolul de predicator atotștiutor, adultul are nevoie stringentă de a-și exprima eu-l propriu, de rînd cu a asculta spusele semenilor. Pentru dezvoltarea educației adulților avem, așadar nevoie de *domenii relevante* de învățare, de *conținuturi corelate* cu experiența de viață și de muncă, de *abordări participative* în procesul de învățare și, nu în ultimul rînd, de *formatori* pregătiți, care ar fi facilitatori ai procesului, mai curînd decît instructori, care dau indicații. De fapt, într-o formulă de succes în lucrul cu adulții formatorii integrează toate aspectele enumerate mai sus: fac analize de nevoi de învățare, propun conținuturi semnificative pentru participanți, aleg abordări care ar presupune implicarea și participarea formabililor. Pare o axiomă, însă în procesul de implementare adesea lucrurile esențiale se pierd undeva în cotidian. Discutînd cu colegii europeni despre profilul formatorilor, prima caracteristică nominalizată este cea de *bun cunoscător al domeniului*. Întru totul de acord: cunoașterea temeinică a domeniului de activitate este indiscutabilă; însă pentru spațiul nostru unde dorim să cultivăm o cultură a învățării permanente, care abia se întrevește pe fundalul preocupărilor de supraviețuire acerbă, în care motivația formabililor trebuie descoperită cu multă sîrguință și scoasă în prim-plan, considerăm că profesionalismul în



domeniul de cunoaștere trebuie neapărat susținut și de *empatie*. Formatorul în educația non-formală este sortit la *identificare afectivă* cu cel pentru care proiectează și desfășoară învățarea. Specialiștii în andragogie de la Universitatea din Tallinn ne-au mărturisit în cadrul unui stagiu că *omenia*, adică aceeași empatie doar exprimată în limbaj mai colocvial, este unul dintre criteriile de admitere la masterat și doctorat în domeniu, iar seminariile și lucrările aspiranților sînt, de fapt, cercetări sau proiecte practice de natură ”*prêt-à-porter*” pentru aplicare imediată. Poate prin empatie învățăm a face lucrurile așa cum ne-ar place nouă să ni se ofere. Aplicînd aceste două componente categoric avansăm și spre alte competențe dintr-un eventual cod deontologic al formatorului: nu plagiezi, nu citezi sau faci cursuri în bază de materiale preluate neautorizat, nu desconsideri efortul colegului tău și nu faci decît lucruri de calitate. Apropo de calitate, care este măsurată în lung și-n lat și în țările europene. Calitatea este asigurată *din interior* și nu corelează, cum se întîmplă uneori în accepția noastră, cu *controlul* și nici cu *sanționarea*. Instituțiile de stat nu au rol implicit de supraveghere, ci de diriguitori de politici pentru crearea unui cadru prielnic. Principalul votant al calității este participantul la stagiul de formare. Dacă acesta VINE și mai ales dacă REVINE la centrul de educație, înseamnă că instituția nu are nevoie de alte acreditări. Bineînțeles, nu sînt excluse certificatele care conțin credite sau alte validări, sînt valabile toate sistemele internaționale de asigurare a calității, iar unii prestatori dezvoltă propriile sisteme de măsurare a nivelului de performanță. Dar dacă ne dorim neapărat o corelare a conceptului de calitate, atunci este cazul să ne gîndim la *recunoaștere* și *validare* din partea beneficiarilor și a *stakeholderilor* (parteneri de proiecte, finanțatori, instituții comunitare, autorități publice locale). Fiecare instituție de educație, inclusiv de educație a adulților, este responsabilă de calitatea serviciului pe care îl oferă.

În contextul înțelegerii spațiului european și promovării valorilor europene, putem învăța multe și descoperi rețete ale dezvoltării noastre. Mai menționez o corelație pe care am avut plăcerea să o sesizez împreună cu alți colegi acum mai puțin de o lună în nordul Letoniei. Pe lîngă plăcerea unei plonjări în istorie și în spiritul veritabil național leton, păstrat parcă nealterat de vreme în orașelul Cesis și împrejurimi, revelația cea mare a fost o constatare aparent fugitivă, scăpată parcă în treacăt de gazda noastră – o entuziastă a activismului comunitar și a demersurilor de învățare nonformală. După ce ne-a convins că autoritățile locale apreciază educația pentru toate generațiile și alocă resurse pentru menținerea acestor demersuri fie și doar în limita de 30-50% din strictul necesar, directoarea centrului de educație a adulților

a articulat și rostul acestor colaborări fructuoase: facem în așa fel ca Cesis să fie un loc unde se trăiește bine, iar educația face parte din această bunăstare. Și în aceeași după-amiază încă o constatare cu referire la un alt centru de educație a adulților, creat în baza unei ferme ecologice, diriguată și muncită zi de zi de către o familie de gospodari letoni, a căror întregă suflare parcă promovează armonia cu universul: este *una dintre regiunile cele mai cumsecade și de aceea este și una dintre cele mai prospere*. Ce frumos ar fi să învățăm și noi să devenim prosperi prin cumsecădenie și corectitudine, iar educația făcută cu plăcere și profesionalism s-o apreciem ca pe un bun care *produce* bunăstare.

Cu regret, asistăm la exodul masiv al oamenilor care încearcă și reușesc să-și afle rostul în afara țării noastre. Nu pretindem a deține rețeta împlinirii, însă, după mai multe interacțiuni cu experiențele din spațiul comunitar european, mai avem niște scîlpiri de încredere în perspectiva învățării pentru toate vîrstele. Poate să învățăm de la cei mai statornici europeni să descoperim avantajele locului unde sîntem? Nemții din Cham ne-au convins că a fi situat la ”un capăt de țară” poate fi un avantaj – aflarea la frontieră cu regiunea Plzen din Cehia nu este o povară, ci o posibilitate de a derula proiecte comune de dezvoltare și a suplini forța de muncă, care emigrează din regiune. Nici afluxul de imigranți din orient nu pare să sperie, ci este mai curînd un prilej să descopere felul de a fi al străinilor din alte culturi, pe care, prin ajutorare de integrare, se creează premise pentru contribuția nou-veniților la bunăstarea țării în condițiile îmbătrînirii generale a populației continentului.

Ceea ce mai putem învăța de la colegii din Europa într-un proces de descoperire de sine, de fapt, este că lucrul bine făcut din prima denotă maturitate și că nimeni nu este mai autorizat să asigure calitatea decît însuși producătorul. Nu avem nevoie să pierdem timp, eforturi și alte resurse pentru a institui posturi de supraveghetori ai calității, mai bine să creăm produse de calitate fiecare în domeniul în care se știe mai bun. Nu hărnicia refacerii repetate a unor drumuri sau construcții ne poate scoate din impas, ci ”lenea” de a face lucrul bun din prima ne poate determina avansarea. Intenționat am apelat la un exemplu cu drumuri și alte lucruri făcute cu mîna, pentru a sublinia că în domeniul educației, ca și în alte arii ale muncii intelectuale, efortul susținut, de fapt, nu denotă lene, ci perseverență și aspirație la calitate. În țările UE, unde tradiția perceperii învățării ca bun de valoare este instituită și unde parcă confortul este de la sine înțeles ne-am convins că orice instituție durabilă se întemeiază pe efortul susținut și îmbunătățire continuă. Chiar dacă autoritățile locale susțin în limita maximumului admisibil practicile avansate, de

exemplu, de educație nonformală pentru toate vârstele, liderii organizațiilor de succes sînt entuziaști incurabili, cu priviri scilpitoare și aflați mereu în acțiune. Nu există o acalmie a confortului, ci doar căutare neobosită și plăcerea unor abordări ieșite din tipare.

În cadrul unui eventual curs de integrare europeană poate ne-ar fi de folos și niște stagii de încredere și apreciere reciprocă. La noi, parteneriatele, interacțiunile în rețea par uneori oarecum impuse de instituțiile donatoare externe. Tot fiecare are maximă încredere doar în sine. În țările din UE am văzut că încrederea în partener poate fi foarte sinceră și incomparabil mai aducătoare de sinergii decît sîntem obișnuiți noi. Colaborarea stimulează creșterea mai multor actori comunitari și conduce spre economie de efort – mai ales din partea instituțiilor de stat, care nu se simt împovărate de responsabilitatea de control și avizare, ci de identificarea de soluții de mai bună funcționare în condiții de austeritate, care nu se elimină în nicio societate, oricît de prosperă economic ar fi.

Firește, nu ne putem compara cu țările europene la capitolul venituri – nici pe dimensiunea *viață privată* (individ și familie), nici la nivel comunitar (localitate, organizație, instituție). Însă la o abordare mai subtilă a lucrurilor ne convingem de axioma economiștilor că penuria este un fenomen mult mai general decît pare la prima vedere: comunitățile din spațiul vestic generează mai multe venituri, dar au și cheltuieli adesea mai mari decît la noi<sup>2</sup>. Dacă este să ne referim la organizații și instituții, în pofida oricăror iluzii de acces facil la fonduri și un mai mare spațiu de manevră în atragerea acestora pentru activități nonprofit – datorită culturii filantropice și a unui buget de stat mai bănos, realitatea se dovedește a fi comparabil de dificilă: concurenți mulți, proceduri birocratice, multă muncă de argumentare și dovada fezabilității ideii și integrității instituției-solicitante. În fond, aceleași probleme, doar într-un cadru de referință ușor modificat și la o altă scară de resurse.

Ceea ce ne dorim, probabil, să învățăm de la colegii noștri din democrațiile mai cu tradiție este asumarea libertății, care vine întotdeauna la pachet cu responsabilități, riscuri și incertitudini. Crearea unui curs de degustare a vinului ar ieși din tiparele conceptului nostru de învățare și, categoric, nu ar fi o prioritate de finanțare a unei fundații educaționale din vest. Însă poate că acest curs ar trezi interesul și ar stimula comunicarea între gospodarii-vinificatori. Poate cursul ar deveni un imbold la colaborare și oamenii s-ar întruni cu de la sine contribuție fără a aștepta susținerea donatorilor. Poate s-ar dezvolta nu doar sensibilitatea pentru nuanțare în producerea vinului, ci și o dorință de continuare a învățării în alte domenii.

Înterupem aici firul ipotezelor și lăsăm pe seama inițiativelor inovatoare generarea de efecte. Cert este că cea mai bună învățătură pentru integrarea europeană este încercarea temerară și perseverența în identificarea propriului traiect de dezvoltare prin învățare hedonistă și neîncetată.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Educația europeană a adulților în afara UE. Uwe Gartenschlaeger (ed.). Traducere din engleză. Chișinău: Epigraf, 2010.
2. Seria ”Perspective internaționale în educația adulților” – IPE 71 – ”Educația adulților într-o lume a interconexiunilor”. Cooperare în cadrul învățării pe tot parcursul vieții pentru dezvoltare durabilă. Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.), Bonn, 2015.
3. Seria ”Perspective internaționale în educația adulților” – IPE 75 – ”Agenda 2030: Educația și învățarea pe tot parcursul vieții în cadrul Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă” (ediție în limba engleză). Heribert Hinzen și Sylvia Schmitt (Eds.), Bonn, 2016.
4. Adult Education and Development. Global Citizenship Education. Nr. 82/2015. DVV International, Bonn.
5. Strategia Estoniei de învățare pe tot parcursul vieții. <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020>.

2 [http://www.numbeo.com/cost-of-living/country\\_result.jsp?country=Moldova](http://www.numbeo.com/cost-of-living/country_result.jsp?country=Moldova)



Gabriel ALBU

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

## Autosuficiența, obstacol în calea autoeducației

**Rezumat:** C-o știm sau nu, că ne place sau nu ne place, sîntem mereu pînă în de jos de autosuficiență. Ea este aceea stare (în care tindem să ne complacem) de acceptare docilă, fără să reflectăm sau să ne întrebăm, a ceea ce gîndește, crede și face „lumea”, este o stare de automulțumire (adoptată fie din comoditate, fie din aroganță). Studiul încearcă să arate că autosuficiența descurajează inițierea și desfășurarea autoeducației, după cum autoeducația reprezintă antidotul instalării autosuficienței. Totodată, studiul încearcă să demonstreze

faptul că, spre deosebire de autosuficiență – prin care ne limităm/descurajăm gîndirea, înțelegerea și distincția faptelor –, prin autoeducație ne oferim șansa creșterii sufletești și a înnobilării spirituale.

**Abstract:** Whatever we know it or don't, whatever we like it or don't, we are lurked by self-sufficiency. It defines the state (when we tend to indulge ourselves) of docile acceptance, without reflection or to wonder what the “world” thinks, believes and does. It is a state of complacency taken either out of laziness or arrogance. The study tries to present that the self-sufficiency discourages self-education initiation and development, as the self-education is the antidote of the self-sufficiency installation. Therewith, the study attempts to show that self-education provides the opportunities of spiritual growth and ennoblement, unlike self-sufficiency that limits/discourages the thinking, understanding and distinguish of facts.

**Keywords:** self-sufficiency, self-education, acceptance, complacency, thinking, spiritual growth.

### INTRODUCERE

O realitate foarte răspîndită printre noi, oamenii, este (și) autosuficiența. În educație și în cercetarea ei, nu tratăm (și cu atît mai puțîn, nu analizăm) un atare concept (și starea pe care el o desemnează). Și poate că nu am avea nicio legătură (critică, reflexivă) cu el, poate nici nu ne-am apropia de el, dacă nu ne-am apropia cu mai multă atenție, mai profund și cu un interes special de conceptul de *autoeducație* (și de starea pe care o desemnează el).

### AUTOSUFICIENȚA, CÎTEVA REPERE POSIBILE DE CERCETARE

Pe lîngă interesantele și încă nestudiatele raporturi ale autoeducației cu dezvoltarea personală, cu abilitatea de observație și autoobservație, cu perfecționarea și autoperfecționarea, autoeducația poate fi studiată și în raport cu autosuficiența.

Pe urmele căutărilor lui Aristocles (plecat la război ca Aristocles și întors ca Platon), în dialog cu Socrate, R. Riemen (2008) notează că autosuficiența desemnează starea de *automulțumire*, în care trăim și în care ne complacem cei mai mulți dintre noi și în cea mai mare parte a vieții noastre (dacă nu, chiar pe întreaga durată a acesteia). Automulțumirea constă în puterea a ceea ce este considerat drept normal, adică a ceea ce *credem* că *trebuie* să fie și/sau să se întîmple/să aibă loc. Ea ține de „ușurința seducătoare cu care oamenii se acomodează în orice moment la manierisme, opinii și ordinea prestabilită; ține de credința fermă că totul este cum trebuie să fie”. Cultivarea dorinței de a duce o viață lipsită de gînduri – continuă fondatorul și președintele Institutului Nexus –, de a lua totul așa cum este, de a săvîrși așa cum ni se cere sau așa cum am fost obișnuiți, „face ca uimirea în legătură cu tot ceea ce există și întrebările critice să fie considerate nu doar bizare, ci de-a dreptul indezirabile” [*idem*, p. 130].



Marea majoritate a oamenilor trăiesc în cadre conceptuale și reperate valorice date, își urmează impulsul și cursul vieții potrivit stării social-axiologice generale, considerând că nimic și nimeni nu poate contesta sau (măcar) pune la îndoială statu-quo-ul habitual și mental existent, împărtășit de cei din rețeaua socială la care – direct sau indirect – au acces. Ei își construiesc atât de impecabil viața din certitudini și din lucruri înțelese de la sine, se lasă seduși și duși de pasiuni și de dorinți vremelnice (v. *Lupta cu patimile*, 2015), încât sînt dispuși „să creadă orice, preferînd să facă asta, decît să gîndească cu mintea lor” [5, p. 130].<sup>1</sup>

La prima vedere, în lumea noastră obișnuită, concretă, rutinieră, copleșitoare și sufocantă, a vorbi despre gîndirea cu mintea proprie poate părea, dacă nu o ciudățenie, atunci o insolență. Căci, în sinea noastră, toți credem că gîndim cu propria minte și că – de fapt – nici nu ar putea fi altfel. La o privire însă mai atentă, ne-am putea da seama că lucrurile nu stau întotdeauna chiar așa, oricît de mult am crede că ne folosim permanent propria minte și că produsele ei sînt propriile noastre gînduri.

Invocînd originile cuvîntului (și detașîndu-se de sensul lui psihologic), G. Liiceanu (2016) susține că *a gîndi* se referă la „a evada din preocupările curente în perimetrul cărora se desfășoară viața fiecăruia dintre noi” [p. 26]; ea presupune *a lua pauză, a lua răgaz*, a ieși în marginea „unuia sau altuia dintre lucrurile care-mi acaparează viața”, a ne extrage din *lumea lui a face*. Retragerea din lumea preocupărilor curente „ne deschide drumul către starea gîndirii”, scrie G. Liiceanu [3, p. 27].

Pe scurt, a gîndi presupune a intra în ceea ce latiniile denumeau prin *otium*. Avem de-a face cu acea stare „care rezultă după ce a avut loc despărțirea de orice agitație cotidiană și de gîndire pragmatică ce o însoțește” [*idem*, p. 27], este „pur și simplu faptul de *a sta pe gînduri*” [*ibidem*, s.a.].

În acest context, gîndirea (oțioasă) este locul în care „singura acțiune este gîndirea însăși, iar singurul efect al acesteia este *înțelegerea*” [*idem*, p. 26, s.a.]. Evadînd din lumea preocupărilor cotidiene, a trecătorului și a perisabilului, ea – gîndirea (oțioasă) – este *dătătoare de sens*. „Ca ființă nevăzută a lucrurilor – notează autorul lucrării *Nebunia de a gîndi cu mintea ta – sensul* este isprava pură a minții, transmisibilă ca atare și, la rîndul ei, nemuritoare. Sensul nu are «timp» și nu se înscrie în timp, ci, în măsura în care trece de la o generație la alta, el trăiește în perpetua lui posteritate” [3, p. 38, s.a.]. Prin urmare, aflăm că – în esență – gîndirea (oțioasă) este „capitalul nostru de nemurire” [*idem*, p. 35], sursa noastră de perenitate.

Într-o vreme în care avem de-a face – zicînd precum

1 Aflați în starea de autosuficiență, ne-am putea trezi chiar că a gîndi cu mintea noastră ar putea fi o nebulie (Liiceanu, 2016).

G. Liiceanu (2016) – cu „jungla spectacolului lumii, a flecărelii neîntrerupte, a prostiilor devastatoare ce guvernează lumea, a modelelor și a «tendurilor»” [p. 11], pare că sîntem puternic expuși – oricît ar părea de paradoxal – la a nu gîndi cu mintea noastră, pericol devenit iminent. Mai mult, am putea zice că nu numai în aceste lunecoase și nebuloase vremuri, ci de cînd ne știm. Autorul bucureștean precizează: „Adevărul e că noi nu gîndim îndeobște cu gîndurile noastre, cu «primul gînd», și cu atît mai puțin putem spune că am fi preocupați să gîndim ceva «pînă la capăt». Noi, oamenii, gîndim – și grecii din cetățile Greciei antice nu făceau excepție – cu gîndurile tuturor, cu gîndurile tradiției sau ale opiniei publice” [*idem*, p. 59].

Cum se vede, autosuficiența – ca stare de a lua lucrurile așa cum sînt și cum ni se prezintă – ne-a caracterizat, cel puțin în spațiul occidental, pe întreg parcursul existenței noastre sociale. Ea este produsul gîndirii obișnuite, „gîndirea «medie» a comunității”, cum o definește G. Liiceanu [3, p. 59]; „gîndim în categorii publice și impersonale” (*ibidem*). Constatăm, așadar, că putem distinge între gîndirea obișnuită, comună și gîndirea originală, proprie.

*Gîndirea comună* este „ghidată de lumea vizibilă din jur, de preocupări cotidiene și de «afaceri»”; ea saltă, mai mult sau mai puțin coerent, „de la un lucru la altul, urmînd formele unui peisaj extrem de divers. Gîndirea aceasta – precizează autorul *Jurnalului de la Păltiniș* – poate pleca de oriunde și poate ajunge oriunde”. La capătul ei, tot ceea ce poate fi transmis este „o suită de «practici»” [*idem*, p. 63].

În mod curent, marea majoritate a oamenilor iau drept gîndire, în general, și gîndire proprie, în particular, acest tip de gîndire. Fără niciun dubiu, ei identifică gîndirea cu gîndirea comună. Reflecțiile și (auto)exigențele lor conceptuale nu merg mai departe. Gîndirea este pentru a ne descurca în viață. Socrate arată că „oamenii iau părelnicia lor drept adevăr”; că sînt contradictorii și – de fapt – niște închipuiți [*idem*, p. 66].

Gîndirea obișnuită este gîndirea subînțelesului, a preluării autosuficiente a datelor, obișnuințelor și practicilor existente deja (în care ne-am născut, ne-am format, am crescut și lucrăm). Ea este (puternic) impregnată de ideologie [*idem*, p. 72]. Ea se mișcă în cercul învățării și imitației sociale. „Noi moștenim mereu – menționează G. Liiceanu (2016) – o lume gata înțeleasă. Mintea care bîjbîie în lăuntru unui nou efort de înțelegere și care vrea să rezolve încă o dată, pe cont propriu, ecuația lumii apare mereu ca abatere de la un drum deja bătătorit” [p. 84]. În inerență și necesar exercițiu de înțelegere a realității, în care (ne-a fost dat sau ne-am dorit să) trăim, „cei mai mulți dintre noi înțelegem cu mintea altora, trăim după o stilistică de împrumut și ne exprimăm în formule moștenite”.

*Gîndirea originală*, prin căutările și construcțiile ei, „atacă de fiecare dată *regiunea subînțeleșului*” [3, p. 79, s.a.]. Ea este cea care îi diferențiază cel mai mult pe oameni, „ceea ce – ne avertizează eseistul bucureștean – poate irita, poate stîrni”. Începutul și sensul gîndirii originale este *mirarea*. Ea are în vedere „să atingă *ființa lucrurilor de care nimeni nu se miră*. Iar lucrurile de care nimeni nu se mai miră sînt tocmai cele pe care le întîlnim la fiecare pas și care, prin îndelungata lor frecvență, au căzut direct în subînțeleș” [*idem*, p. 77, s.a.]; cu alte cuvinte, acest fel de a gîndi dă aparența pe față ca aparență [*idem*, p. 66] și sondează ceea ce marea majoritate crede că n-are de ce sonda.

Gîndirea originală este gîndirea care se naște „inventîndu-și drumul din mers”; e o gîndire orientată, austeră, sobră [*idem*, p. 63], desprinsă din starea noastră de autosuficiență cognitiv-spirituală. Ea se ivește „la capătul unei strădării mentale”, iar ideile produse sînt „carne din spiritul nostru” [*idem*, p. 65]. A ne găsi gîndul propriu înseamnă, potrivit lui G. Liiceanu (2016), a ne stîrni adîncul din noi, înseamnă a intra în pivnițele sine-lui nostru. „Gîndirea este stîrnirea adîncului cultivat”, notează autorul [*idem*, p. 121].

Într-o asemenea rafinată abordare (culturală), apariția gîndului propriu este înțeleasă ca „un moment de grație, este momentul cînd viața se închide frumos, venind din adîncul cultivat al omului la propria ei înțelegere de sine” [*idem*, p. 115]. Gîndirea originală înseamnă „imunitatea la orice denaturare a gîndului propriu de către gîndirea de turmă” [*idem*, p. 142]]. Ea este acea gîndire care „nu mai poate fi intoxicată și abătută de la drumul drept de nicio ideologie a lumii, de nicio propagandă, de nicio manipulare istorică” [*ibidem*].

Gîndirea cu mintea proprie este astfel o gîndire eliberată, dispusă la un dialog cu sine. Pe parcursul acestuia, precizează autorul *Jurnalului de la Păltiniș*, „ne formăm un caracter”; apare „relația cu adevărul sau cu falsul vieții noastre: cu calitatea de mărturisitor, cu răspunderea, cu regretul și căința. Sau, prin anestezierea ființei morale din noi, cu nimic din toate acestea” [*idem*, pp. 228-229].

Precum se vede, nu este vorba doar de a gîndi cu mintea proprie, într-un cerc suficient sieși, ci și de strînsa legătură cu personalitatea noastră, „cu modul nostru de a trece prin viață, de a negocia cu noi și cu ceilalți de pe o poziție fermă, de cum vom putea gîndi sau nu cu *mintea noastră*” [*idem*, p. 221, s.a.].

Între (multe) altele, în viață intrăm într-un proces strîns și determinant de a ne cuceri propria minte. În urma acestuia, „majoritatea oamenilor rămîn să gîndească «cu mintea altora»” [*ibidem*], rămîn și trăiesc autosuficient. „Există, neîndoielnic – notează G. Liiceanu (2016) –, *mintea eternă a altora*, așa cum există și o minte a altora ca «spirit al timpului» nostru. Ne

aliniem la moduri de gîndire, la teorii la modă, la epoca în care trăim. «Mintea altora» ne domină de fapt într-o asemenea măsură, încît există riscul ca, în economia ființei noastre, să nu mai rămînă niciun loc liber pentru «mintea mea»” [3, p. 225, s.a.].

Urmare a acestei analize, ar putea reieși faptul potrivit căruia, în lipsa autoeducației, întreaga noastră viață nu ar fi altceva decît produsul gîndirii altora. Oscilăm între a avea o gîndire comună, autosuficientă (comodă) și una proprie, autoeducată. Iar direcția spre care tinde ea depinde, în mod hotărîtor, de: (a) jocul dintre educație și autoeducație; (b) decizia/opțiunea fiecăruia dintre noi. (a) Într-o primă instanță, putem spune că, cel mai adesea, educația însăși termină „prin a deveni (și ea) un mod de a uniformiza mințile, de a le îneca în plictis și mediocritate, dacă nu mai rău, într-o formă sau alta de ideologie” [3, p. 227]. (b) Într-o a doua instanță, „prinși în jocul rațiunii și al libertății, sîntem (noi înșine – n.n – G.A.) răspunzători pentru harta creierului nostru cugetător, pentru ideile cu care-l hrănim și pentru cele pe care le produce, așa cum sîntem răspunzători pentru hotărîrile ce decurg din ele la capătul unui act solitar de gîndire” [*idem*, p. 185].

Putem spune, astfel, că destinul nostru ține, semnificativ, de ce vrem de la noi înșine: de a pune în operă un proiect de înțelegere a vieții sau de a accepta de-la-sine-înțelesul-lucrurilor. Din acest punct de vedere, pe urmele unui gînd al lui C. Noica, G. Liiceanu susține faptul că „lumea oamenilor se împarte între cei care au primit provocarea vieții, au pășit în arena ei și au înfruntat-o, talmăcind-o cu gîndul și înțelegerea lor; și cei care s-au mulțumit să fie spectatori ai vieții, care n-au atacat-o cu o idee și a căror viață nu s-a putut rotunji în ea însăși, nu s-a putut întoarce, ca înțelegere, asupra ei” [3, p. 120]. Viața celor mai mulți dintre noi nu (mai) crește. Nu avem o gîndire a minții proprii. Rămînem aserviți unei anumite ideologii; adică, în înțelegerea lui G. Liiceanu (2016), unei anumite forme a gîndirii hrănită de afecte, „alimentată din dorințe de afirmare refulate și de ostilitate la adresa gîndirii căutătoare” [p. 186].

Așadar, sîntem mereu amenințați de autosuficiență și în confruntare cu ea. Autosuficiența se referă la acea stare mentală și atitudinală de *a crede* că ceea ce știm, înțelegem și percepem (din lumea asta) la un moment dat este ceea ce ni se evidențiază ca necesar, clar, dar și ca suficient în a ști, a înțelege și a percepe. Ea constă în *a crede* că ceea ce știm, înțelegem și percepem reprezintă suficient-necesarul pentru prosperitatea și rostul vieții noastre. Altfel spus, în starea de autosuficiență sîntem convinși că ceea ce știm, înțelegem și percepem este tot ceea ce este de știut, de înțeles și de perceput.

Autosuficiența ne dă (și ne amăgește cu) *impresia*, pe temeiul căreia ne abordăm și ne petrecem viața, că sîntem posesorii unicului (și celui mai sigur) mod de a ști, a înțelege și a percepe lucrurile, evenimentele și

provocările existenței (noastre), pe de o parte, și – deopotrivă – că sîntem posesorii ultimului și exclusivului adevăr, în ceea ce privește cunoașterea, înțelegerea și reprezentarea fondului ei, pe de altă parte.

Din cele deslușite pînă acum, putem deduce faptul că modalitatea autosuficienței de a se insinua și de a se contopi cu stările noastre mentale și/sau atitudinale este aceea a siguranței și încrederii în ceea ce știm, pricepem, percepem și facem. În aceste (posibile, dar și credibile/verosimile) circumstanțe, trăim cu atari convingeri, fără să ne mai întrebăm asupra lor, fără să ne propunem să ne detașăm de ele, pentru a (ni) le privi și evalua (în mod) critic. Înțelegem, așadar, că – de regulă – autosuficiența nu se lasă atacată, compromisă, îndepărtată (cu [prea mare] ușurință). Ea nu se lasă subminată cu întrebări, căutări, îndoieli, împarantezări (fundamentale).

Autosuficiența este puternic întretesută cu sașietatea cognitivă, comprehensivă și perceptuală; ea există în anatomia și fizionomia noastră sufletească. Putem spune – cu titlu de ipoteză – că autosuficiența reprezintă o tumoare (malignă) mentală și/sau atitudinală, pe care – probabil, în mod potențial – o avem toți.<sup>2</sup> Dacă sîntem de acord cu acest punct de vedere, înseamnă că, pentru a ne trata de autosuficiență, avem nevoie de administrarea unui îndelungat, atent, perseverent și dorit tratament al minții și sufletului nostru.<sup>3</sup> Pentru existența cunoașterii, înțelegerii și percepțiilor noastre, luată drept elemente individuale și individualizatoare, dar și pentru oportunitatea de completare, corectare și sporire a acestora înseși, autosuficiența este o amenințare letală.

- 2 De aici, ar putea reieși și, implicit, am putea descoperi faptul că noi, ființele umane, avem nu numai un potențial de creștere și de autorealizare/autoactualizare, dar și unul de dezmembrare, de autoanulare psihologic-sufletească. Plecînd de la ideea lui G. Bachelard (1986) potrivit căreia *cine nu mai urcă, coboară*, am putea spune – parafrazîndu-l pe celebrul om de știință și eseist francez – că *cine nu-și (mai) deschide mintea, și-o închide*, cine nu (mai) întreabă și nu (se) mai întreabă (asupra *fondului* datelor, experiențelor și problemelor vieții sale), se oșilește, se chircește mental-comprehensiv.
- 3 De regulă, în trecerea noastră obișnuită printre oameni, și în interacțiunile cu ei, *în autosuficiența noastră, ne credem toți pe toți autosuficienți*; credem că autosuficiența ne caracterizează pe toți deopotrivă, întru condiția noastră de oameni. Constatăm însă că ne putem sau că ne-am putea trata de o atare tumoare cultural-spirituală. Sînt oameni care, înțelegînd seducția autocomplacerei specifică autosuficienței, se luptă cu ea. În fond, privită din acest unghi, viața umană este o constantă și neobosită confruntare cu propria (auto)suficiență și cu (auto)suficiența celorlalți. Posibilitatea tratamentului antiautosuficiență întemeiază speranța și atitudinea autoactualizării, a exprimării nebănuțului potențial (unic și irepetabil) al fiecăruia dintre noi.

Pe scurt, viața mării noastre majorității nu este decît „o adaptare docilă la moravurile și obiceiurile dominante” [*idem*, p. 131], validate de contextul ideologic dat.<sup>4</sup>

În acest moment al cercetării, putem identifica mai multe forme (posibile) ale autosuficienței:

*Din punct de vedere al raportării la ceilalți și la noi înșine*, distingem: a) autosuficiența prin raportare la ceilalți – este starea prin care nu punem la îndoială modul celorlalți de a fi, de a gândi, de a acționa, de a alege, de a crede, de a se descurca și de a se adapta, modul lor de a-și vedea viața și de a (supra)viețui; b) autosuficiența prin raportare la noi înșine: este starea prin care nu (ne) punem la îndoială modul de a fi (pe care îl credem cel mai bun, cel mai eficient, cel mai valid, oportun și desăvîrșit) de a acționa, de a gândi, de a decide, de a crede, de a acumula experiențele de viață, de a face față problemelor și încercărilor existenței personale; pe scurt, credem că ceea ce sîntem, ceea ce gîndim și ceea ce facem este ceea ce trebuie să fim, ceea ce trebuie să gîndim și ceea ce trebuie să facem.

În virtutea acestui (prim) criteriu, *încrederea* în modul celorlalți și/sau al nostru (pe urmele lor) de a fi, a gândi, a aprecia, a acționa, a crede, a ne descurca și adapta este, dacă nu absolută/exclusivă, atunci copleșitoare în raport cu *îndoiala* față de toate acestea.

*Din punct de vedere al conștientizării*, distingem: a) o autosuficiență arogantă, afișată, atotștiutoare și atotcuprinzătoare; una care face parte din manifestarea personalității noastre și din raportarea obișnuită, constantă la ceilalți; b) o autosuficiență neafișată, dată ca atare, una a acceptării (inconștiente, tacite) a clișeelelor și obișnuințelor (predominante, extinse) existente în societate, venită din comoditate (mentală) și întreținută de rutina cotidiană; este vorba de o autosuficiență naivă, a autosecurizării și a autoprotejării.

Provocat de către Socrate, Platon (în talmăcirea lui R. Riemen, 2008) își dă seama „cît de găunoasă este orice formă de autosuficiență”; mai mult, își dă seama că putem fi erudiți, dar totuși ignorați [*idem*, p. 131]. În această surprinzătoare ordine de idei, în apărarea sa, marele filosof atenian arată faptul că este mai înțelept să știm ce ne știm decît să ne prefacem că știm ceva, iar în cele din urmă se dovedește că nu știm.

*Formularea întrebărilor potrivite* (și stare fertilă de îndoială) ne ajută să înțelegem mai bine ființa umană decît repetarea necritică a răspunsurilor pe care ni le dau alții [*idem*, p. 134]. Într-un atare context și într-un asemenea mod de a privi și interpreta lucrurile, o viață

- 4 Pentru B. Hours (2010), ideologia reprezintă „concepțiile împărtășite de marea majoritate a societății noastre, un fel de credință în valorile colective ce provoacă și legitimează comportamente, analize de situații, acțiuni” [p. 9]; ea se referă la „un ansamblu de reprezentări dominante” asupra oamenilor, lumii, vieții [*ibidem*].



lipsită de reflecție, de îndoială (profunde), de interogație permanentă și onestă „nu este doar stupidă, ci și rea, iar cunoașterea care ne învață *cum* să trăim este de departe cea mai importantă cunoaștere” [*ibidem*, s.a.].

Raportându-se mereu cu suficiența la ea însăși și convinsă de ea însăși, autosuficiența (noastră) nu își declină (și nici nu își poate declina) statutul; ea nu intră în procesul autodubitativ, nu se îndoiește de sine. Autosuficiența – mereu deplină și încrezătoare – își este sieși mereu teme și reper de înțelegere și înfruntare a problemelor vieții. Ea implică două momente:

- Mai întâi și la început, este un act de (auto) neglijență. Trăim, trecându-ne cu vederea rostul fundamental, persoana (profundă), semenii (în fondul, complexitatea și individualitățile lor), gândurile, sensibilitatea, încordările, îndoielile, umanitatea adâncă și nemărginită;
- Apoi și întru final, este *un act de autoanulare*: ne pierdem sensul fundamental, ne ucidem gândurile, căutările (esențiale), vitalitatea și noblețea sufletești; trăim „biometric”, existăm doar ca ființă fizică, ca număr într-o mulțime, iar nu ca ființă *umană*, aflată în autoconstrucție și/sau în autoreconstrucție spiritual-culturală.

Oricât ar părea de paradoxal sau de neînchipuit, la prima vedere, putem susține (ca posibilă ipoteză de cercetare) faptul că educația – prin intermediul imperativului ei cel mai important, acela al integrării noilor generații în societate, al adaptării lor la cerințele și condițiile economice existente, la convingerile comune împărtășite de majoritatea covârșitoare a oamenilor și la ideologia timpului – participă în mod substanțial la formarea și interiorizarea autosuficienței. Ca instituție, nu acceptăm vitalitatea și originalitatea noilor generații decât în limitele acestei impuse și legitimize adaptări, în numele găsirii unui loc de muncă, a unei surse (cât mai sigure și cât mai consistente) de venit, al prosperității material-financiare.

De asemenea, în atmosfera instituției școlare și având în vedere normele ei, pare că – în mare măsură – modul de prezentare de sine și modul de predare sigur și autosuficient, autoritar și neexpus unui posibil comentariu (niciunei interogații) din partea elevului, întîlnite la cei mai mulți dintre profesori, creează premisa formării la discipoli a modului autosuficient de a fi și de a se raporta la experiențele/evenimentele vieții lor, la inerțiile și obișnuințele întîlnite pretutindeni. Fără să ne dăm seama, ca profesori autosuficienți predăm autosuficiența, nu fermecătoarea tensiune a vieții. Viața înseamnă interogație. *Sîntem interogațiiile noastre*. Ele ne individualizează și ne întrețin adevărata vitalitate.

#### AUTOSUFICIENȚA ȘI AUTOEDUCAȚIA ÎN MANIFESTAREA INDIVIDULUI

În ceea ce o privește, autoeducația este demersul

căutărilor și al clarificărilor<sup>5</sup> (parțiale și temporare), al întrebărilor (fundamentale) permanente fie despre lumea exterioară, fie despre cea interioară. Ele reprezintă tot atâtea căi de a descoperi (mereu și mereu) viața, sensurile ei, sufletul și frământările lui. În fond, precum notează R. Riemen [5], cultura este „suma numeroaselor căi pe care oamenii le pot urma în căutarea adevărului despre ei înșiși și despre existența omului” [p. 138].

Prin autoeducație:

- este pus la îndoială, interogată ceea ce este considerat „*normal*”; credințele și comportamentele marii majorități nu îl legitimează, nici nu-l validează;
- avem mereu de căutat și de clarificat existența noastră socială și individuală, de străpuns aparențele/suprafețele/valorile existențiale;
- sîntem mereu pe cale de a ne testa sistemul de concepte, propriile siguranțe, certitudini, înțeleșuri, stabilimente ideologice;
- ne dăm șansa de a ieși din autosuficiență; în felul acesta, ne dăm seama cât este ea de restrictivă pentru o minte și un suflet *vii*, doritoare să(-și) lămurască ceea ce este *aparent* sigur și „*normal*”, de a afla ceea ce este *aparent* clar și distinct.

Pe scurt, nu putem fi – simultan – și în actul autoeducației, și autosuficienți. Autoeducația îndepărtează autosuficiența, după cum autosuficiența îndepărtează autoeducația (iar în cazul multora dintre noi, o poate chiar elimina); de vreme ce s-a instalat ca mod exclusiv și deplin de a fi, ea – autosuficiența – nu-i mai acordă autoeducației (aproape) nicio șansă.

#### POSIBILE CONCLUZII

Din cele prezentate și din modul în care le-am prezentat, am putea extrage următoarele (posibile, dar verosimile) concluzii:

- Autosuficiența este acea stare (general-umană) care ne încețoșează mintea și cugetul (fără a ne da seama că, de fapt, trăim cu o minte și un cuget difuze, precare); ea ne tocește acuitatea cognitiv-investigativ-dubitativă, ne anulează febrilitatea vieții spiritual-sufletești;<sup>6</sup>
- În acest context, propunem cititorului atent și interesat să aprofundeze acest concept și lucrarea noastră, apărută în anul 2016 la Editura Institutul European din Iași, intitulată *Autoeducația. Căutări și clarificări*.
  - Precum s-a observat, am avut în vedere autosuficiența cognitiv-spirituală, nu pe cea materială. Desigur, din punctul nostru de vedere, ar fi interesantă o analiză mai amănunțită, mai nuanțată, mai complexă între cele două moduri de a fi autosuficienți. La o primă vedere și ca punct posibil de plecare, putem spune că, în măsura în care ne preocupăm, *exclusiv* și *obsesiv*, bunăstarea material-financiară, cu atât avem tendința să ne manifestăm autosuficient cognitiv-

- b. Fără nevoia autoeducației și în absența demersului autoformativ însuși, marea noastră majoritate – *crezînd* în importanța și în valoarea modului său unic de a fi, de a gândi, de a acționa, de a crede, de a se adapta – trăim autosuficient. Existăm, pur și simplu, doar prin raportarea noastră la prezent și la problemele prezentului, prin acceptarea ideilor, convingerilor, stereotipurilor și comportamentelor celorlalți, a marii lor majorități (ce se complac, ei înșiși, în autosuficiență).

Autoeducația este antidotul autosuficienței, demersul de zădărnirii ei; prin desfășurarea autoeducației, avem posibilitatea să ne dăm seama și să ne eliberăm de propria-ne autosuficiență. Autoeducația ne dăruiește (sau ne redă) vieții sufletești, nobleței spiritului, problemelor profunde ale existenței (umanității).

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bachelard G. Dialectica spiritului științific modern. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
2. Hours B. Ideologia umanitară sau Spectacolul alterității pierdute. Iași: Institutul European, 2010.
3. Liiceanu G. Nebunia de a gândi cu mintea ta. București: Humanitas, 2016.
4. Platon. Opere. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1974-1986.
5. Riemen R. Noblețea spiritului. Un ideal uitat. București: Curtea Veche, 2008.
6. Lupta cu patimile. București: Sophia, 2015.



Petro Kendzor

PhD., Institute of the Up-bringing problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

## The role of the multicultural component of teacher training in Ukraine

**Abstract:** The article presents the characteristic features of the modern teacher training and its multicultural component development in Ukraine. The author's view on the content of polycultural education efficiency in the system of pre- and in-service teacher training is outlined. The conditions and criteria of polycultural education efficiency in the system of teacher training both in formal and informal education are provided.

**Rezumat:** Articolul prezintă trăsăturile caracteristice ale formării moderne a cadrelor didactice și statutul componentei sale multiculturale în Ucraina. Este prezentată viziunea autorului privind conținutul educației interculturale în cadrul sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. De asemenea, sînt expuse condițiile și criteriile de eficiență ale educației interculturale a profesorilor, atât în cadrul formal, cât și în cel informal.

**Keywords:** teacher, student, multicultural education, teacher training, higher pedagogical institution, in-service teacher training institute, school.

The analysis of the efficiency of teachers training for their work in multicultural environment should be conducted taking into account the national situation and globalization tendencies conditioning respective changes in multicultural space of Ukraine. A characteristic feature of the modern social development is ambivalence of civilization processes, which foresees, on the one hand, the development of social unification tendencies (the phenomena of

spiritual; cu cît sîntem mai nemulțumiți de statutul nostru material-financiar, cu atît sîntem mai puțin /mai vag preocupăți de tratarea autosuficienței cognitiv-spirituale.

De asemenea, am putea spune și faptul că, în măsura în care ne preocupă confruntarea cu autosuficiența cognitiv-spirituală (în sensul limitării, depășirii ei), starea material-financiară nu mai constituie o prioritate, o acaparantă preocupare. Pe scurt, considerăm că autosuficiența material-financiară este un mediu sufletec favorabil ponderării și subminării autosuficienței cognitiv-spirituale, după cum autosuficiența cognitiv-spirituală este un mediu favorabil susținerii și/sau încurajării demolării autosuficienței material-financiare.

Putem remarca și faptul că, pe lîngă cele două moduri de manifestare a autosuficienței, mai există și o a treia: *autosuficiența sociorelațională*. Ea se referă la starea în care nu avem nevoie de nimeni, ne descurcăm singuri, ne pricepem la tot ceea ce ne este necesar pentru a duce o viață liniștită, mulțumitoare, echilibrată. Nu ne interesează celălalt, n-avem nevoie de prezența și/sau de sprijinul lor.

globalization, close international cooperation in various spheres, mass migration processes, etc.), and on the other hand, – the aspiration of each person for preserving his/her own national identity and uniqueness. These processes play an important role not only in the world politics, but also in everyday life. We face an increasing diversity of points of view, values, meanings, ways of organizing activities.

Thus the modern processes turn teacher training for activity in a multicultural society into being crucial nowadays. In particular, there are tendencies for increasing multi-ethnic structure of population of Ukraine, some manifestations of conflicts between nations, expansion of migration streams and accordingly – growth of intercultural contacts and international cooperation, change the ethnic composition of school classes and student groups.

These changes promote reinforcement of integration processes of the world educational space which becomes more and more open for intercultural interaction and foresee enrichment of multicultural aspects of the professional teacher training.

The above-mentioned give us understanding that the problems of cultural interaction and intercultural dialogue play a considerable role in the modern, social and scientific discourse of Ukraine. In modern philosophy the dialogue of cultures is considered as interpenetration of various cultures' meanings in the process of interaction with the aim of transforming senses, meanings, concepts. Cultural dialogue foresees realizing of cultural diversity by individual, finding out peculiarities of the Other culture, positive perception of differences, tolerant attitude towards the Other, mutual influence and enrichment in the process of cognition. In scholars' opinion, the history and culture of Ukraine are characterized by dialogical character as an internal direction of one culture to cooperate with another culture, the ability of creative interaction and openness.

These deliberations give us understanding of the fact that diversity is perceived as a certain challenge and a task for the modern society and for the system of professional teacher training.

According to social and pedagogical needs for professional training of teachers for their activity in a multicultural environment, modern science researches various aspects of problems of multicultural education. In particular, aspects of pre-service teacher training (Yu.Kostiushko, M.Rybakova, V.Semichenko, T.Ustyenko).

At the same time, theoretical analysis of the researched problem of multicultural education in psychological and pedagogical sciences allows us to point out that the main concepts of this problem are considered differently by scholars and a precise and generally

acknowledged definition of this concept has not been worked out yet. The problem of defining the role of professional training in multicultural education, working out effective technologies of forming teachers' professional competence by means of intercultural dialogue still needs further researching.

The current state analysis of theoretical and methodological aspects of students training has shown certain lagging and imperfection of future teachers' motivation sphere regarding their mastering the basic knowledge in multiculturalness. This aspect influences negatively the further level of developing in students the concept of the leading components of pedagogical knowledge, abilities and skills.

This analysis showed a low level of teachers' readiness for practical activity in a multicultural region. Young teachers are incompetent to solve the problems of conflicts between nations, not being aware of the importance of these problems, because there is no system of professional training for intercultural interaction, excepting some elements. Not only motivation is insufficiently developed, but also the system of knowledge, abilities and skills of intercultural interaction of future specialists. Besides that the system of scientific-methodological materials for training to work in this sphere has not been worked out.

So, the objective regularity of multicultural education institutionalization in higher pedagogical institutions comes into contradiction with its *real state*, which has been discovered on the basis of the complex analysis of normative documents, methodological materials and practical experience. Among its drawbacks are: structuring the content of the humanities' courses following the logic of academic science and not pedagogical activity, preserving the reproductive model of the learning process, unjustified reduction of the number of hours on the curriculum, insignificant taking into account possibilities of variation approach to individual needs of students, insufficient stimulation of future teachers' needs in cultural self-development.

In Ukraine the ideas of multiculturalness and understanding of the necessity for their realization have been reflected in the following strategic legislative and educational state documents (the Constitution of Ukraine, the laws "On general secondary education", "On higher education", the National doctrine of education development, etc.) where the principles of multiethnicity and multiculturalness are declared. The "National doctrine of education development in the XXI century" emphasizes the necessity of bringing up the individual with democratic world outlook who adheres to civil rights and freedoms, treats respectfully traditions, cultures, religions and languages of communication of the world nations.

These documents stress the importance of secu-



ring the right of different nationalities to satisfy their educational needs in their native language, to preserve and develop ethnic culture, and have it supported and protected by the state". In particular, we would like to point out that during the years of independence there have been created favorable conditions for securing equal rights for every nation, for satisfying their needs and interests, for free development of national cultures and languages, for the rebirth of the educational system of national minorities which needs the improvement of professional pedagogical education taking into account multicultural peculiarities of separate regions.

The essence and social mission of future teachers' multicultural education is realized most fully in the conditions of pedagogical education at universities. That is directed to make more active the processes of developing universal multicultural education of students, forming their thinking system and experience of their creative activity.

The system of initial teacher training is characterized by the correlation of normative disciplines of humanities and socio-economic direction, optional courses as well as extra-curricular forms of educational work. Curricula are developed in universities according to the standards and recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine and "Provision on educational process organization in higher education institutions".

Curricula consists of the normative (compulsory) part which is determined by specific standard of higher education in a certain sphere as a component of educational professional training programme (preserving the names of subjects and proper volume of knowledge is compulsory for universities), and the optional part according to students' specialization which is fixed by the university and constitutes a part of the standard of higher education institutions.

The analysis of the compulsory part of curriculum in higher educational institutions of various levels of accreditation allows us to distinguish humanities disciplines which have potential possibilities for multicultural component realization. It is important to mention the role of cultural studies in education and history of education in the realization of multicultural component of initial teacher training.

The cultural studies component of future teachers' education is realized in higher educational institutions through the normative courses "History of Ukrainian culture", "Ukrainian and foreign culture" and "Cultural studies" which influences positively the process of ensuring future teachers' readiness for fulfilling socio-cultural functions of the teacher's profession and formation of all components of their pedagogical culture. Tolerance of cultural studies knowledge foresees an equal status of cultural and world outlook traditions

of different time and space, dialogical character of their perception and creative mastering, various ways of solving life problems [1, 3].

This course has also a practical direction at forming the students' skills of: cultural studies analysis of texts and life phenomena; critical evaluation of current cultural situation in Ukraine; creative interpretation of works of science, philosophy and art, perceiving their national specificity; representation of national values in the intercultural communication discourse.

History is still very influential in forming systematically in a young person's mind a certain image of the historical past of the national community with which they identify themselves. Integrating the intercultural approach to the course of History of Ukraine aims to give students opportunities to study how the past helped to form different identities, common cultures, values and to form tolerant attitude towards diversity. Consequently, the students have to receive knowledge on historical past but also to get ready for a constructive dialogue with bearers of different historical memory, representatives of different cultures, to develop a tolerant attitude, respect to their views and interests.

Despite the topicality of multicultural education of future teachers the integration of intercultural approach in the professional teacher training system depends on individual abilities and scientific interests of lectures, teachers and it not become a general practice in higher education in Ukraine.

On the basis of theoretical analysis of the researched problem of multicultural education in psychological and pedagogical sciences we consider the following aspects of initial teacher training for their activity in a multicultural environment conditions: as a *pedagogically organized process* of university students' assimilation of world cultural experience which is an essential factor of forming pedagogical culture of specialists; as a *totality of cultural studies' knowledge, skills and abilities* which makes possible involving students in culturally determined ways of solving the tasks of their professional activity; as a *value* which determines forming students' motivation for independent enrichment of their cultural knowledge, for self-development in social and cultural processes.

The topicality of multicultural education of students in the system of higher educational establishments determines preconditions to form a specialist who is able to realize socio-cultural functions of the profession, to perceive a child as the main value of pedagogical process, to put into practice permanently professional and personal self-improvement.

The essence of teachers' education is realized in its professional-pedagogical culture where general cultural and specialist skills interact in a fundamental

way. It practically directs the process of training of future teachers in the system of professional education not only at mastering the principles and technologies of professional activity, but also at assimilating by them the whole general cultural experience of the mankind at the personal level [2, p. 297].

Accordingly, in modern socio-cultural conditions by forming the content of professional teacher training it is important to apply intercultural dimension to understanding the essence of socio-cultural process's phenomena, which foresees directing a personality toward mastering the values and achievements of multicultural heritage of Ukraine and the world, positive perception and recreation of generally acknowledged socio-cultural norms, forming on this basis socio-communicative ability of constructive conflict solving, applying in practice non-violent models of behavior.

It determines directing the researched phenomenon at formation of a student's need for active cultural self-development, the experience of realization of culturally determined ways of professional activity, as well as willingness for professional mobility in the conditions of modern labor market. These abilities are manifested in high personality's sensitivity to the multicultural environment problems, creative interpretation and positive perception of social changes, revising their own position which is realized in their willingness for changes, personal professional improvement. It gives an opportunity not only to develop corresponding abilities in students, to adapt them to realities of modern world, but will also contribute to solving their own personal and professional tasks.

As it was mentioned in spite of its topicality, the integration of multicultural component of initial teacher training into the courses has not become a general practice in the Universities of Ukraine. Optional unit includes special courses and seminars, optional courses and is realized by means of a system of modules of intercultural interaction, which enriches the essence of professional training of a modern teacher, modernizes its content, improves pedagogical technology, contributes to forming intercultural competence of a specialist [4, p. 17]. Such courses are introduced mainly by lectures who has a professional interest in developing such topic.

The most significant challenge for in-service teacher training is lack of human resources, trained specialists, who are able to develop the content of the materials and practically realize it. That's why the experience of Kherson "academy of life-long education" is very useful for the in-service teacher training in Ukraine. "Kherson academy of life-long education" at Kherson region council (the former South-Ukrainian regional in-service teacher training institute) defines formation of multicultural competence of teachers as

one of directions of its work. In the period of training lectures are delivered and practical lessons are conducted for the teachers of all subjects. Such courses are developed by specialists.

Practical lessons cover the following themes: "Multicultural peculiarities of Kherson region from ancient to present time", "Multicultural education at school", "Development of a modern teacher's multicultural competence", "Methods of forming tolerant behavior of a modern teacher", "Influence of stereotypes on interaction of individuals in multicultural society", "Bringing up the culture of interethnic relations in high school", "Challenges of multiculturalness: youth extremist movements", "History of world religions", "Ethics of world religions". Annually in the period between the courses there are planned and held the seminars for history, law and ethics teachers and principals of the minority schools and for heads of non-government organizations of national minorities.

A teacher's role is of paramount importance in this case, because his willingness for the dialogue is essential, as well as his critical thinking, professional and civic competences, civic culture, ability to organize such a dialogue at different levels. The solid impetus for enhancing teachers' knowledge and skills in teaching controversial and sensitive issues is given by informal education, NGOs and international cooperation with Council of Europe, EUROCLIO.

Among the most interesting educational materials – "Together in One Land. Multicultural History of Ukraine" – a textbook developed by authors-members of All-Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies "Nova Doba" is aimed at meeting challenges – conflict of history memory in Ukrainian society – and bridging the gap between standards, new visions of history educators, innovative methodology, based on the European approaches to history teaching. The problem of dialogue approach, interaction of cultures and intercultural dialogue is the leading idea of the manual which runs throughout the whole book. The concept of organizing the manual's educational material is based on overcoming stereotypes, reinterpreting the experience of the past in interrelations not only of ethnic and religious communities on the territory of Ukraine, but also with the neighbouring nations. The themes reflecting various images of the world, cultural diversity and intercultural contacts are presented in the content of historical sources. The manual's content is focused on a concrete individual with his/her right to life, freedom of thinking, as well as various dimensions of his/her life: ethnic-social, political, cultural, religious, gender ones and everyday history. Ethnic, religious, mental peculiarities are considered in the historical plane of the country, region, place of settling and residence of various ethnic-

religious communities (www.novadoba.org.ua).

To a certain extent, this task is realized by the specialized course “New approaches to history education in multicultural environment conditions” for students of speciality “History” in pedagogical and classical universities developed also by members of Nova Doba Association. It is aimed at forming multicultural competence in future history teachers, in particular, in those teachers who will teach history in a multicultural environment. This manual is directed at helping lecturers and students of history department to organize the teaching and learning of the course “New approaches to history education in multicultural environment conditions” as an independent special course, and as a thematic component of the courses “Methods of history teaching in school”, “School history course” which promote formation of multiculturalness and subject (history) competences of a future history teacher.

**Conclusions:** The performed analysis proves the necessity for further theoretical and experimental research of this problem. The following aspects of the above-mentioned problem need to be researched further: working out complex of educational and methodological supplies of the system of future teachers’ professional training according to separate profiles, directions and specialties; in particular curricula, educational programs, textbooks and manuals, methodological recommendations; means and forms of conducting pedagogical monitoring; training teach-

ers for solving and correcting conflicts in the situations of intercultural interaction.

#### REFERENCES:

1. Ivanova T. V. Kulturologicheseskaya podgotovka budushchego uchitelia [Cultural training of a future teacher]. Kyiv, 2005. 282 p.
2. Kalinin V. O. Formuvannia profesiynoyi kompetentnosti maybutnioho vchytelia inozemnoyi movy zasobamy dialohu kultur [Building professional competences of a future foreign languages teachers by means of intercultural dialogue]. In: Naukova shkola: tsentr profesiynoyi pidhtovky pedahohichnykh kadriv. Ed. by Prof. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Publishing of Zhytomyr State University named after I. Franko, 2005. pp. 296-311.
3. Shevniuk O. L. Kulturolohichna osvita maybutnioho vchytelia: teoriya i praktyka [Cultural education of the future teacher: theory and practice]. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University, 2003. 232 p.
4. Yaksa N.V. Profesiyna pidhtovka maybutnikh vchyteliv [Professional training of future teachers: theory and methods of intercultural interaction in the context of the Crimean region]. Zhytomyr, Publishing of Zhytomyr State University named after I. Franko, 2008. 568 p.



Olga ALCAZ

doctorandă, Universitatea Tehnică a Moldovei

## Model de implementare a învățămîntului centrat pe necesitățile elevului în școala profesional tehnică

**Rezumat:** Caracteristica esențială a învățămîntului centrat pe elev constă în plasarea în prim-planul procesului instructiv-educativ nu a materiei de studiu, ci a elevului. În învățămîntul profesional tehnic, procesul învățării implică interacțiuni cu ceilalți elevi, inclusiv învățare în grup, în

cadrul căreia formabilii discută, procesează și multiplică cunoștințele dobîndite. Astfel, învățarea devine o activitate mediată și facilitată social. Predarea-învățarea centrată pe elev ușurează transferul de cunoștințe și aplicarea lor în viața de zi cu zi, în situații variate, fapt care pregătește absolventul școlii profesionale pentru o integrare mai eficientă în activitatea de muncă.

**Abstract:** The essential feature of student-centered education is to place the student into the center of the learning process but not the educational material. Technical vocational education has its specifics, thus centering the student in the learning process involves interaction with other students, including peer learning, when students discuss, acquire, process and multiply the learned knowledge. Learning becomes a social activity mediated and facilitated. Student-centered learning facilitates knowledge transfer in learning through the teacher’s role to provide useful and realistic information, that can be applied daily in varied situations, which prepares graduate of professional school to more efficiently integrate into work.

**Keywords:** student-centered education, technical vocational education, professional school, knowledge.



*Învățarea centrată pe elev (ÎCE)*, numită și *învățare activ-participativă*, se distinge prin câteva caracteristici: transformă elevul din obiect în subiect al învățării și îl face coparticipant la propria sa devenire; angajează și valorifică toate forțele psihice de cunoaștere; asigură elevului posibilitatea de a se manifesta individual, dar și ca membru al echipei; contribuie la dezvoltarea gândirii critice, a motivației intrinsece pentru învățare; stimulează autoevaluarea, având și un rol formativ [apud 1, p. 22].

În opinia lui C. Rogers [apud 5, p. 26], conceptul de *educație centrată pe elev* presupune o abordare axată pe *nevoile celor educați*, dar nu pe *nevoile celorlalți actori* ai procesului educațional, cum ar fi profesorul ori managerul instituției. Această abordare are multiple implicații în designul curriculumului, în conținuturile cursurilor și în ceea ce privește nivelul de interactivitate a participanților în procesul educațional.

Trăsătura esențială a învățămîntului centrat pe elev constă în plasarea în prim-planul procesului de învățămînt nu a materiei de studiu, ci a elevului. Aceasta ar însemna „să pornim de la *interesele* și *treburile* copiilor, să le stimulăm efortul în formarea competențelor”, opinează Mircea Ștefan [ibidem]. Predarea centrată pe elev îi permite cadrului didactic să își focuseze atenția pe realizarea parteneriatului profesor-elev. În această situație, munca profesorului devine mult mai solicitantă, întrucît el nu este doar transmițător de cunoștințe și evaluator, ci și facilitator, mediator, monitor, care ghidează și coordonează activitățile. ÎCE permite crearea unui mediu de învățare apropiat de realitate, spre deosebire de cel tradițional. Astfel, școlile profesionale oferă elevului posibilitatea de a rezolva probleme din viața reală/profesională și îl pregătesc pentru a face față situațiilor din activitatea practică. De asemenea, această abordare implică interacțiuni cu ceilalți elevi, inclusiv învățare în grup, în cadrul căreia formabilii discută, procesează și multiplică cunoștințele dobîndite. Predarea-învățarea devine o activitate mediată și facilitată social, care ușurează transferul de cunoștințe și aplicarea lor în viața de zi cu zi, în situații variate, fapt care pregătește absolventul școlii profesionale pentru o integrare mai eficientă în activitatea de muncă.

Savantul E. F. Melniceniuk definește învățămîntul centrat pe elev ca fiind „*metodologie* de orientare a activității didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoidentificare și autorealizare a personalității copilului, dezvoltîndu-i individualitatea irepetabilă” [5, p. 26]. Raportînd această opinie la specificul învățămîntului profesional tehnic și la finalitățile acestuia, ne dăm seama că centrarea pe elev oferă numeroase oportunități de autodesoperire, autocontrol, autodisciplină în timpul realizării sarcinilor profesionale.

Învățămîntul centrat pe necesitățile elevului presupune o abordare complexă a mediului educațional și urmărirea progresului în atingerea obiectivelor instruirii. Totodată, responsabilitatea pentru învățare este plasată pe umerii elevilor, în timp ce profesorul își asumă răspunderea pentru calitatea predării și facilitarea procesului educațional. Tratarea respectivă tinde să fie una flexibilă, bazată pe formarea de competențe, variată ca metodologie și nu întotdeauna constrînsă de rigorile timpului și spațiului. De aceea, în învățămîntul profesional tehnic, cultivarea responsabilității pentru rezultate se înscrie printre obiectivele principale în pregătirea unui meseriaș competitiv pe piața muncii. ÎCE are la bază ideea potrivit căreia personalitatea însumează un ansamblu de calități psihologice din care se constituie identitatea acesteia; prin urmare, tehnologiile educaționale aplicate trebuie să aibă la temelie principiul abordării individuale, în funcție de particularitățile fiecărui elev [7, p. 126]. Considerăm că această trăsătură favorizează integrarea mai eficientă în procesul de învățare a elevilor pentru care educația nu a constituit o prioritate nici în școlile în care au studiat, nici în familiile din care provin. Astfel, ÎCE reprezintă pentru formabilii care au fost neglijați sau marginalizați anterior o modalitate de a-i ajuta să se cunoască, să se identifice ca persoane de referință, cu potențial încă nevalorificat. *Metodologia* centrată pe elev solicită implicarea subiectului în învățare, dezvoltîndu-i aptitudinile intelectuale, inclusiv capacitatea de a rezolva probleme în comun cu ceilalți colegi. Avantajele metodologiei constau în posibilitatea de implicare a formabililor în evaluarea eficacității procesului de învățare și în stabilirea obiectivelor de dezvoltare personală ulterioară, favorizînd pregătirea pentru o inserție mai eficientă în cîmpul muncii, precum și cultivarea abilităților de autoformare continuă, pe parcursul întregii vieți.

R. Cannon susține că ÎCE presupune reflecții asupra predării și învățării, cu accent pe responsabilitatea elevului pentru interacțiunile sale cu profesorii și colegii, pentru planificarea și evaluarea învățării, pentru cercetare [2]. În școlile profesionale, procesul de învățămînt oferă posibilități reale de a le cultiva elevilor responsabilitatea pentru lucrul făcut, iar implicarea lor în proiectarea activităților are drept consecință accesibilitatea realizării sarcinilor propuse, satisfacția și bucuria succesului, conștientizarea propriei responsabilități.

Învățarea centrată pe elev prevede atît activități realizate individual, cît și în grup. Or, școala profesională are drept scop să pregătească indivizi capabili să se integreze în colectivele de muncă, demersurile de învățare prin cooperare facilitînd atingerea acestui deziderat. De aceea, ÎCE propune o abordare extinsă și presupune înlocuirea prelegerilor cu demersuri de învățare activă, cu implementarea unor programe individualizate și de cooperare, care, în ultimă instanță, îi conferă elevului

responsabilitatea pentru propriul progres.

Cercetătorul englez G. Gibbs definește ÎCE drept „un proces ce oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit asupra alegerii disciplinelor, a metodelor și a ritmului de studiu” [*ibidem*]. Această perspectivă subliniază ideea că elevilor trebuie să li se ofere șansa de a decide ce învață, cum învață și de ce învață. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul **le va spune ce, cum, unde și când să gândească**, deoarece trebuie să o facă singuri. Practica ne arată că acolo unde cadrele didactice demonstrează prin argumente utilitatea cunoștințelor și abilităților profesionale pentru succesul ulterior în câmpul muncii, rezultatele încadrării elevilor în procesul de învățare sînt mult mai mari. Recomandarea pentru **trecerea responsabilității de la profesor la elev** este la zi în pedagogia contemporană. Caracteristicile **unei persoane care învață eficient** sînt [*apud* 3]: are scopuri clare; posedă o gamă vastă de strategii de învățare și știe cînd să le utilizeze; folosește resursele disponibile în mod eficient; știe care îi sînt punctele forte și slabe; înțelege procesul de învățare; își controlează sentimentele; își asumă responsabilitatea pentru învățare; planifică, monitorizează, evaluează și adaptează procesul de învățare. După Philip C. Candy, „persoanele care învață continuu sînt capabile de a corela dimensiunile cunoașterii și de a-și dirija propria învățare”. Malcolm Knowles evidențiază elementele învățării specifice adulților și identifică rolul profesorului în cadrul ÎCE. Elevii trebuie să fie implicați activ în actul învățării și să își asume responsabilitatea personală în acest sens. Knowles consideră autocontrolul ca fiind esențial în instruirea adulților, întrucît „necesitățile și experiențele persoanei care învață sînt mai importante decît ofertele instructorului” [6, p. 52]. Clasen R.E. & Bowman W.E., referindu-se la mediul specific ÎCE, menționează că acesta „se concentrează asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul ce plasează în prim-plan materia de studiu se concentrează asupra însușirii unui set de cunoștințe” [*ibidem*].

Prin urmare, identificăm, în toate aceste abordări, trăsătura definitorie a ÎCE – de a plasa învățarea înaintea predării, moment crucial pentru regîndirea organizării și desfășurării învățării în școala profesională. De altfel, R. Cannon susține că ÎCE nu este un concept nou: la o astfel de formă de învățare s-a referit încă Socrate [4, p. 11]. Observăm că aceasta este, mai degrabă, o paradigmă a modului de predare, ce presupune o gamă largă de metode, iar o parte dintre ele pot îmbrăca, uneori, forma predării tradiționale. Trăsătura esențială a viziunii date constă în *satisfacerea nevoilor elevului și în crearea condițiilor de învățare în conformitate cu ritmul propriu, specific fiecăruia* [*ibidem*]. În același timp, învățămîntul centrat pe elev poate fi abordat și ca viziune strategică a școlii profesionale.

Examinînd diverse teorii/principii, putem contura imaginea generală a ceea ce reprezintă *învățămîntul centrat pe elev* specific sectorului profesional tehnic. Vom porni de la ideea că învățămîntul profesional tehnic poartă un caracter reflexiv continuu. Schimbările ce se produc în afara școlii îi impun pe toți participanții la proces (profesori, elevi și membri ai echipei manageriale) să mediteze permanent asupra predării și învățării, asupra îmbunătățirii continue a condițiilor de studiu (infrastructura, baza tehnico-materială și cea metodică), încît să asigure obținerea rezultatelor așteptate, care corespund cerințelor angajatorilor.

Din perspectiva ÎCE, procesul educațional este o arenă unde participanții au stiluri diferite de predare și învățare. La fel de divers este și mediul în care se desfășoară activitatea de predare-învățare. Din acest motiv, nu poate exista un model unic pentru toate cazurile, însă pot fi aplicate modele flexibile, adaptabile la situații concrete. Un alt aspect al ÎCE este faptul că elevii au diferite stiluri de învățare: unii învață mai bine atunci cînd citesc de sine stătător, cînd participă la discuții/dezbateri, iar alții – cînd exersează. În plus, elevii au și interese diferite, manifestate în afara procesului de învățămînt (activități sportive, culturale etc.), care au un impact major în formarea lor personală și profesională.

ÎCE prevede adaptarea procesului de învățare în funcție de experiența personală a fiecărui elev, încurajîndu-i pe cei mai pregătiți să se manifeste prin transmiterea de cunoștințe celor mai puțin experimentați. În ÎCE, elevii sînt parteneri implicați activ în procesul de determinare/proiectare a conținuturilor, în scopul mobilizării și concentrării lor pe autoformare. În acest mod, ei își asumă responsabilitatea, avînd posibilitatea de a analiza, sintetiza, aplica cunoștințele dobîndite. De asemenea, ÎCE vizează relația profesor-elev, care presupune înțelegere reciprocă, cooperare în soluționarea problemelor parvenite în procesul de învățare. Astfel, se asigură un mediu favorabil de învățare/predare, care are un impact major asupra reușitei academice. Ca urmare, învățămîntul centrat pe elev reprezintă o strategie cu caracter evolutiv, ce presupune ameliorarea calității învățămîntului profesional prin implicarea și participarea activă a elevilor în propria formare, iar aplicarea metodelor alternative de predare facilitează formarea competențelor necesare în vederea soluționării problemelor apărute în situații diverse din domeniul meseriei. ÎCE oferă flexibilitate și libertate în ceea ce privește timpul și structura învățării, cooperare strînsă între cadrele didactice și elevi, responsabilitate asumată de ambii subiecți. Este un proces de optimizare permanentă (pregătirea continuă a cadrelor didactice, îmbunătățirea materialelor curriculare și a bazei tehnico-materiale), cu impact și asupra formării atitudinii pozitive și echitabile față de elevi.

În Figura 1 este prezentată corelația dintre elementele

principale ale procesului de învățămînt: conținutul (reglementat de curriculum), timpul consacrat dezvoltării competențelor profesionale și finalitățile procesului de învățămînt (competențele). În mod ideal, cele trei componente sînt stabile, constante. În practică însă, o astfel de situație este imposibilă, întrucît, avînd aceleași conținuturi și alocînd instruirii aceeași unitate de timp, nu pot fi obținute aceleași rezultate de cître elevi. Este evident faptul că, în cazul păstrării acelorași conținuturi și a aceleiași durate de timp necesare realizării lor, elevii vor atinge rezultate diferite – situație specifică învățămîntului tradițional (aceleași conținuturi, aceeași durată de timp, dar rezultate diferite). Însă dacă ne dorim ca elevii să obțină aceleași performanțe, sa aibă aceleași competențe profesionale formate, trebuie să schimbăm durata de timp alocată fiecărui elev în parte. Aplicînd principiile ÎCE, putem oferi fiecărui formabil timp suficient pentru a-și dezvolta competențele solicitate. Toți elevii sînt capabili să însușească conținuturile prevăzute de curriculum, să-și formeze aceleași competențe, doar că fiecare are propriul ritm de învățare, iar ÎCE oferă condițiile și posibilitățile necesare ca actul învățării să se desfășoare în conformitate cu aceste ritmuri.

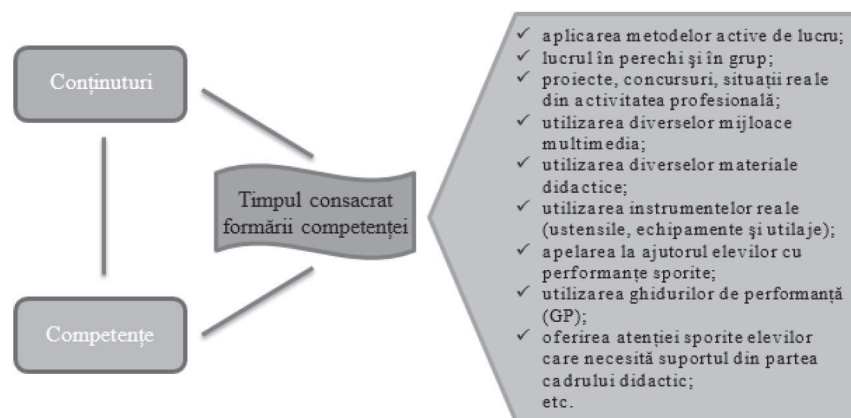
**În concluzie:** În învățămîntul centrat pe elev pot fi modelate diverse situații, avînd drept constante *conținuturile și competențele celor educați* și drept variabilă *timpul consacrat formării competențelor*, care pot fi modelate în funcție de metodele și mijloacele didactice aplicate, de mediul de învățare creat etc. Cu siguranță, aplicarea ÎCE în învățămîntul profesional tehnic își are specificul său și este o necesitate, care oferă numeroase beneficii atît elevilor și cadrelor didactice, cît și societății în ansamblu.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ardelean D.M., Pop V.L. Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. [Figura 1. Corelarea celor trei elemente ale procesului de învățămînt](http://men-</a></li>
</ol>
</div>
<div data-bbox=)

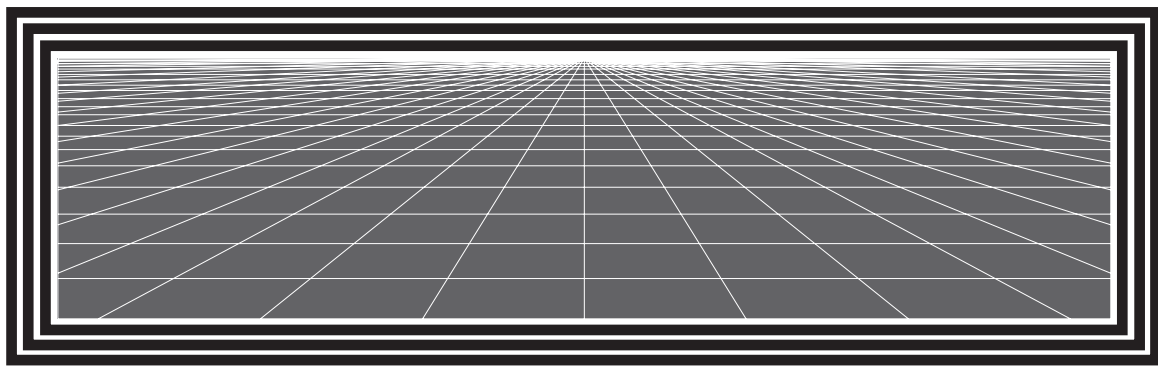
CONȚINUTURI	TIMPUL consacrat formării competenței	COMPETENȚE	
Stabile	Stabil	Stabile	Învățămînt ireal și imposibil
Stabile	Stabil	Instabile/diferite	Învățămînt centrat pe cadru didactic
Stabile	Instabil/diferit	Stabile	Învățămînt centrat pe elev

Figura 2. Model de implementare a principiilor ÎCE în școala profesională



toratrural.pmu.ro/sites/default/files/ (Accesat la 14.06.2013).

2. Cannon R. Guide to support the implementation of the Learning and Teaching Plan Year 2000. Australia: The University of Adelaide, 2000.
3. De la Harpe B., Kulski M., Radloff A. How best to document the quality of our teaching and our students' learning? In: Martin K., Stanley N., Davison N. (Eds.) Paper presented at 8th Annual Teaching Learning Forum, Perth (2006): The University of Western Australia Retrieved, 1999.
4. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. Proiectul PHARE: RO, 2005. [http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%](http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20) (Accesat la 16.07.2014).
5. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. <http://terec.usarb.md/files/2913/6121/8746/> (Accesat la 03.03.2014).
6. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia, 2012. 72 p.
7. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского педагогического университета, 1997. 126 с.



Emilia SLAVENSCHI

gr. did. I, gr. manag. I,  
Liceul Teoretic Iulia Hasdeu, mun. Chișinău

## Valorificarea potențialului unităților paremiologice în gimnaziu

**Rezumat:** *Articolul oferă un model pedagogic al abordării treptate și consecvente a unităților paremiologice pe parcursul studiilor gimnaziale. Sînt reperate avantajele predării proverbului, întrucît ansamblul de concepții, mentalități, convingeri și atitudini, prezente în acest tip de text, inițiază elevul în procesul de însușire a valorilor acumulate, printr-o experiență colectivă, de-a lungul existenței societății umane.*

*Privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidențindu-se implicațiile acestora pentru aplicațiile didactice, utilizate ca texte originale în dezvoltarea competenței de comunicare, proverbele devin un mijloc puternic de educare și instruire spirituală a elevului.*

**Abstract:** *The article presents a pedagogical model of gradual and logical study of paremiological units during the gymnasium level. It reveals the advantages of teaching the proverbs, since, the variety of concepts, mentalities, attitudes and believes present in such texts, initiates the students into the process of learning the values, gathered through a collective experience, in the course of social existence of the human. The proverbs have become a great means of spiritual education of the students, if taken as specific linguistic phenomena, used from the original texts and help the development of communicative competence during the lessons.*

**Keywords:** *curriculum, communication, competence, proverb, micro texts, education, learning, pupil/student, process, values.*

*“În proverb există o cunoaștere a lumii, cumulată în vorba de duh,... și o cunoaștere de sine.”*

(Vasile Vetășanu)

Schimbările cotidiene devin o realitate inevitabilă, iar lucrul cel mai permanent în viața umană este continuitatea neîntreruptă a schimbării. Educația de azi trebuie să răspundă nevoilor generațiilor viitoare. Se impun noi abordări în contextul unor schimbări de paradigmă sociale și economice, care își au originea în perceperea omului ca subiect al propriei deveniri, cu dreptul de autoedificare și autoactualizare. Este încontestabil că învățămîntul constituie factorul primordial în dezvoltarea societății, o formă importantă de progres a unei națiuni, care stimulează abilitățile și competențele, care contribuie plener la formarea unor personalități creative și prospere. Însă procesul

de racordare a sistemului educațional la valorile și standardele lumii moderne necesită antrenarea resurselor umane prin formarea de competențe, ce se vor integra în noțiunea umană de a fi.

Competențele-cheie, conturînd profilul absolventului, cuprind o paletă extinsă de competențe, adaptate specificului educațional [4, p. 7]. Dar dintre toate tipurile, primează competența de comunicare în limba de instruire (în cazul nostru – româna), indispensabilă oricărui fel de activitate profesională, deoarece elevul, studiînd de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viață prin comunicarea eficientă în diferite situații, aptă să își exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătită să achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate.

În clasele gimnaziale, educația lingvistică și literară



a elevilor se orientează spre texte reprezentative din literatura națională și universală. Printre acestea, credem că trebuie să își facă loc o serie de texte aforistice, în primul rând – proverbele, pe care elevul să le asimileze și să le poată utiliza firesc în comunicare [2, p. 24]. Practic, am vedea proverbul, în memoria elevului, așezat alături de unitățile de vocabular și cele frazeologice, constituind o structură numită de Eugen Coșeriu „discurs repetat”: „...tot ceea ce în vorbirea unei comunități se repetă într-o formă mai mult sau mai puțin identică, de discurs deja făcut, ceea ce s-a spus deja” [3, p. 258]. În acest context, pledăm pentru dezvoltarea competenței de comunicare în baza proverbului, „un microtext autonom, aparținând literaturii populare, dar și un element de construcție textuală, utilizat pe larg de literatura cultă” [6, p. 3], pentru că didactica actuală, cu toate tehnologiile informaționale performante, ar fi incompletă fără etica, estetica și învățătura creației populare, indispensabile demersului educațional. Elevul format în baza acestor adevăruri simple, dar sigure, clare și nestrămutate, are gândirea temeinică, sănătatea cugetului și demnitatea personalității. Ansamblul de concepții, mentalități, convingeri și atitudini, prezente în acest tip de text, inițiază elevul în procesul de însușire a valorilor acumulate, printr-o experiență colectivă, de-a lungul existenței societății umane, fiind un mijloc puternic de educare și instruire spirituală.

De ce ar trebui explorate, sistematic și explicit, proverbele în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române în gimnaziu? Pentru că astfel elevul intră în contact permanent cu un cod de adevăruri și de valori pe care nu le găsește actualizate în alte texte, pentru că paremiile îi creează profesorului oportunități didactice variate, deoarece: sînt o categorie importantă a culturii orale, cu mari disponibilități cognitive și educative, îmbogățind, diversificînd și nuanțînd mijloacele de expresie ale elevului [4]; pot fi privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidențindu-se implicațiile acestora pentru obiective didactice certe; pot fi utilizate ca texte originale în dezvoltarea competenței de comunicare, în orice clasă; conferă o valoare semnificativă unui act de comunicare; angajează

relații contextuale cu componentele mesajului sau ale situației narative, descriptive, într-un act de comunicare (oral sau scris); pot servi ca modele educaționale, de cultură, ocupații, obiceiuri specifice poporului; sînt o experiență repetată, o întîmplare care s-a (re)produs; înmagazinează modele comportamentale, reflecții de natură filozofică, principii etice, situații social-istorice generale [6, p. 7].

În acest sens, profitul intelectual devine substanțial atunci cînd atît profesorul, cît și elevul conștientizează că acest scurt text folcloric este rezultatul unui act de reflecție, este o cugetare ce fixează și perpetuează sisteme de precepte morale, juridice și religioase. Altfel spus, elevul va fi capabil să analizeze, să interpreteze proverbe și să le integreze în discursul său (reflexiv, argumentativ etc.) doar dacă va defini și va evalua pe cît se poate mai larg, clasă de clasă, tabloul teoretic al speciei [6, p. 3]. Privit ca un conglomerat de sensuri și valori, proverbul oricînd va deveni epigraf sau titlu pentru o lucrare a elevului, va fi raportat la personaje literare și acțiuni, va fi utilizat pentru exprimarea mesajului unui text și în situații de comunicare cotidiană, detașate de studiul instituționalizat și monitorizat al limbii și literaturii [2, p. 25]. Ne-am dori ca elevul devenit adult cu studii să nu raporteze proverbul și zicătoarea, ca noțiuni, doar la opera lui Ion Creangă, ci să înțeleagă și faptul că oricine operează cu unități paremiologice are o comunicare mai expresivă și mai plastică, edificată pe experiențele ancestrale ale omenirii.

Dar cum putem atinge acest ideal? Pentru a răspunde la întrebare, propunem un model al abordării treptate și consecvente a unităților paremiologice, în procesul căreia, prin realizarea obiectivelor didactice urmărite, elevul își dezvoltă/formează competențe specifice disciplinei, pornind de la conținuturile curriculare adecvate. În viziunea noastră, promovată pe parcursul multor ani, proverbul devine un prilej de lectură, scriere, discuție, cercetare, creație nu doar atunci cînd în curriculumul pentru clasa respectivă stă scris negru pe alb „Proverbele”: el este abordat, utilizat, valorificat continuu. Prezentăm sarcini prin care profesorul poate filtra proverbul printre conținuturile curriculare stabilite (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Modalități de valorificare a textului paremiologic prin prisma exigențelor curriculare

Conținuturi adecvate	Obiective didactice urmărite <i>Elevii vor fi capabili:</i>	Exemple de sarcini
<b>Clasa a V-a</b>		
Cartea – obiect cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să selecteze proverbe despre carte și învățatură, accesînd surse tipărite și electronice;</li> <li>– Să înțeleagă global conținutul proverbului citit, exprimîndu-l în alți termeni lexicali;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultă un dicționar de proverbe și extrage 5 care se referă la învățatură.</li> <li>Modifică proverbul dat, înlocuind 2 cuvinte prin sinonimele lor.</li> <li>Scrie/găsește 3 proverbe echivalente cu proverbul <i>Cine știe carte are patru ochi</i>.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să comenteze proverbe, determinând mesajul transmis și situația de comunicare adecvată utilizării.</li> </ul>	<p>Explică, în 2-3 enunțuri, proverbul <i>Cine-nvață în tinerețe se odihnește la bătrânețe</i>.</p> <p>Expune, în cuvinte proprii, cu ce ocazie ai putea utiliza proverbul dat într-o comunicare cu părinții și ce mesaj vei transmite.</p>
Dialogul. <i>Vizită...</i> de I. L. Caragiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să identifice/selecteze proverbe cu tematica indicată (comportamentul uman; educația copiilor);</li> <li>– Să facă aprecieri ale comportamentului personajelor, utilizând proverbe;</li> <li>– Să raporteze proverbele la anumite trăsături de caracter;</li> <li>– Să argumenteze utilizarea proverbului în caracterizarea personajului.</li> </ul>	<p>Din lista dată de proverbe, alege-le pe cele care se potrivesc situației din schița <i>Vizită...</i></p> <p>Selectează, din lista propusă, câte un proverb care să caracterizeze personajele din text.</p> <p>Scrie câte un proverb care ar începe cu o literă din prenumele personajului principal, aplicând tehnica <i>Acrostihul</i>.</p> <p>Apreciază comportamentul lui Ionel, utilizând un proverb despre părinți și copii.</p> <p>Exprimă-ți atitudinea față de comportamentul lui Ionel printr-un proverb.</p> <p>Expune-ți părerea: proverbul <i>Ce n-a învățat Ionică, nu mai învață Ion</i> ar fi potrivit textului?</p>
Teme, mesaje ale textului literar. <i>Balada celor cinci motănași</i> de I. Druță	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să-și exprime preferința pentru unele proverbe despre animalele domestice, care vizează relația părinți-copii;</li> <li>– Să aprecieze manifestarea grijii părințești la oameni și la animale.</li> </ul>	<p>Adresează întrebarea „De ce?” proverbelor despre pisică și puilul ei, răspunzând într-un enunț.</p> <p>Raportează mesajul unuia dintre proverbe la relațiile dintre oameni (părinți-copii).</p> <p>Din lista de proverbe, selectează/alege câte unul potrivit pentru fiecare idee principală din <i>Planul simplu de idei</i> elaborat.</p>
<i>Scrierea imaginativă. Povestirea</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să înțeleagă semnificația generală a proverbului, pornind de la situația din spatele lui;</li> <li>– Să alcătuiască mici texte narrative, pentru a ilustra situațiile de viață cotidiană, reflectate în proverbe.</li> </ul>	<p>Relatează oral ce i s-a întâmplat persoanei care a formulat enunțul (proverbul) dat.</p> <p>Scrie o povestire de 10-15 rînduri, pornind de la situația din proverbul <i>De șapte ori măsoară și o dată taie/ Prietenul la nevoie se cunoaște</i>.</p> <p>Ilustrează printr-un desen situația descrisă în proverb.</p>
<i>Scrierea reflexivă. Scrisoarea familială. Discursul de felicitare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să elaboreze o scrisoare familială, utilizând un proverb care să rezume esența celor relatate;</li> <li>– Să țină un discurs de felicitare adresat unui coleg, utilizând un proverb purtător de mesaj.</li> </ul>	<p>Potrivește câte un proverb dintre cele date la situațiile cotidiene descrise.</p> <p>Alcătuieste un text în care folosești proverbul dat pentru formularea mesajului.</p> <p>Scrie, în 8-10 rînduri, o scrisoare bunicii, intercalînd un proverb care ar caracteriza starea în care te afli.</p>
<b>Clasa a VI-a</b>		
Relațiile între cuvinte după conținut: sinonimia, antonimia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să valorifice manifestarea fenomenului antonimiei lexicale în proverbe;</li> <li>– Să utilizeze corect și nuanțat sinonimele în proverbe;</li> <li>– Să facă observații, aprecieri în legătură cu rolul categoriilor semantice învățate în proverbe.</li> </ul>	<p>Selectează proverbe care conțin antonime și explică, în câte un enunț, în ce constă opoziția.</p> <p>Compară câteva variante ale aceluiași proverb și delimitează perechile de sinonime.</p> <p>Rescrie proverbele, înlocuind toate cuvintele posibile cu sinonimele/antonimele lor, comentînd oral rezultatul (de ex., <i>Munca te ridică, iar lenea te strică; Orice început este greu; Prietenul cel mai vechi este cel mai bun</i> etc.).</p> <p>Citește proverbele și alcătuieste enunțuri cu unele perechi de antonime (de ex., <i>Bun de gură și rău de lucru; Cînd se duce parcă vine; Cît dai, atîta iei; Cine caută găsește</i> etc.).</p>
Parabola. Fabula. Caracterizarea personajului literar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să stabilească legături tematice între proverb și parabolă, proverb și fabulă;</li> <li>– Să găsească afinități între proverb și parabolă, proverb și fabulă;</li> <li>– Să utilizeze proverbe în caracterizarea personajului literar.</li> </ul>	<p>Citește fabule din <i>Povestea vorbii</i> de Anton Pann și identifică situațiile cînd proverbul rezumă mesajul fabulei.</p> <p>Formulează mesajul fabulei printr-un proverb.</p> <p>Utilizează un proverb despre viciile umane ca epigraf pentru a caracteriza un personaj literar.</p>

<p><i>Scrierea reflexivă.</i> Argumentarea simplă</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să exprime argumentat opiniile în raport cu proverbele solicitate;</li> <li>– Să elaboreze textul argumentativ în baza unui proverb.</li> </ul>	<p>Pornind de la proverbul dat (<i>Cine știe câștigă</i>), completează Graficul T cu argumente <i>pro</i> și <i>contra</i> afirmației. Elaborează un text argumentativ în baza proverbului <i>E mai bine să întrebi de două ori decât să greșești o dată</i> (vezi algoritmul din manual, p. 122).</p>								
<p>Părțile de vorbire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să comenteze proverbele propuse, identificând părțile de vorbire învățate;</li> <li>– Să selecteze proverbe potrivite subiectului lecției;</li> <li>– Să interpreteze potențialul expresiv al părților de vorbire în proverbe.</li> </ul>	<p>Selectează un proverb care să conțină atâtea părți de vorbire diferite câte cuvinte are. Identifică un cuvânt care asigură expresivitatea acestui proverb, argumentându-ți opinia. Selectează 4 proverbe din poezia <i>Despre leneși</i> de Anton Pann, pentru a ilustra modurile personale ale verbului, numind modul și timpul.</p>								
<b>Clasa a VII-a</b>										
<p>Situația de comunicare dialogată/monologată</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să înțeleagă semnificația generală a unui mesaj dintr-un proverb;</li> <li>– Să-și adapteze vorbirea la situațiile speciale de dialog, recurgând la proverbele învățate.</li> </ul>	<p>Începe un dialog cu clasa, prezentându-te printr-un proverb care te caracterizează. Răspunde cu un proverb la întrebarea colegului/profesorului. Improvizază un dialog pentru situația <i>La bibliotecă/La recreație</i>, pornind de la proverbul dat (de ex., <i>Altoiul face pomul pom și școala omul om; Cine are carte are-n viață parte; Când doi se ceartă, al treilea câștigă; Dacă nu-i cap, vai de picioare etc.</i>).</p>								
<p><i>Scrierea funcțională.</i> Reportajul</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să elaboreze texte, bazate pe experiența proprie, utilizând proverbe;</li> <li>– Să selecteze proverbe adecvate situației de comunicare.</li> </ul>	<p>Consultă un dicționar de proverbe și extrage 3 pe care le-ai utiliza în realizarea unui reportaj de la un eveniment școlar; Pregătește un reportaj de 2-3 minute de la un eveniment școlar, întitulându-l cu un proverb/ încheindu-l cu un proverb. Redactează textul unui reportaj despre concursul <i>Cunosc cel mai bine proverbul!</i>, utilizând 3-4 proverbe.</p>								
<p><i>Scrierea reflexivă.</i> Argumentarea unui punct de vedere</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să-și sprijine punctul de vedere, utilizând un proverb care îi redă mesajul;</li> <li>– Să dezvolte un proverb într-un text coerent argumentativ.</li> </ul>	<p>Alcătuiește un colaj cu 5-7 proverbe care transmit același mesaj. Pregătește un discurs oral (acord-dezacord) în baza proverbului dat. Ilustrează proverbul printr-o imagine, argumentând, în 6 enunțuri, opțiunea.</p>								
<p>Caracterizarea personajului literar: portretul fizic și portretul moral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să selecteze proverbe potrivite pentru fragmente de text;</li> <li>– Să recurgă la proverbe în realizarea portretului fizic și moral al personajului;</li> <li>– Să raporteze proverbe la texte studiate.</li> </ul>	<p>Selectează proverbe potrivite pentru comportamentul personajului principal din fragmentele textului studiat. Alcătuiește portretul unui personaj din 5-6 proverbe și prezintă-l clasei, ghidând procedura de recunoaștere. Caracterizează, într-un text coerent de 1-1,5 pagini, personajul principal, utilizând 3-4 proverbe din cele selectate.</p>								
<p><i>Scrierea imaginativă.</i> Povestirea</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să interpreteze situațiile reperate în proverbe;</li> <li>– Să redacteze o povestire în baza unui proverb.</li> </ul>	<p>Citește proverbele propuse și răspunde la întrebările: Ce vezi la auzul acestui proverb? La cine crezi că se referă? Ce se va întâmpla cu personajul? Care e problema? etc. Describe situațiile ce stau în spatele proverbelor:</p> <table border="1" data-bbox="725 1589 1315 1808"> <thead> <tr> <th>Proverbul</th> <th>Situația</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>În ziua de Paști, s-a dus să vîndă fasole.</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>De oaspeți se bucură de două ori: cînd vin și cînd se duc.</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Cine deschide ochii după ce cumpără, cumpără totdeauna marfă proastă.</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Scrie o povestire, în 15-20 rînduri, imaginîndu-ți o situație narativă în baza proverbului <i>În ziua de Paști, s-a dus să vîndă fasole</i>. Întitulează textul.</p>	Proverbul	Situația	<i>În ziua de Paști, s-a dus să vîndă fasole.</i>		<i>De oaspeți se bucură de două ori: cînd vin și cînd se duc.</i>		<i>Cine deschide ochii după ce cumpără, cumpără totdeauna marfă proastă.</i>	
Proverbul	Situația									
<i>În ziua de Paști, s-a dus să vîndă fasole.</i>										
<i>De oaspeți se bucură de două ori: cînd vin și cînd se duc.</i>										
<i>Cine deschide ochii după ce cumpără, cumpără totdeauna marfă proastă.</i>										

Clasa a VIII-a														
Cuvîntul și contextul. Sensul propriu și figurat al cuvîntului	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să identifice sensul cuvîntului în proverb;</li> <li>– Să interpreteze situația de comunicare adecvată utilizării proverbului;</li> <li>– Să explice mecanismul transferului de sens;</li> <li>– Să comenteze proverbul în baza unui algoritm.</li> </ul>	<p>Definește, fără a apela la sinonime, cuvintele semnificative din proverbul dat.</p> <p>Selectează cuvintele folosite cu sens figurat în proverbe, precizînd sensul propriu.</p> <p>Comentează proverbul conform algoritmului.</p>												
Cartea – obiect cultural. Biblioteca virtuală/electronică	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să extragă proverbele cu tematica soliditate din sursele electronice indicate;</li> <li>– Să elaboreze un discurs despre rolul cărții în formarea personalității, utilizînd proverbe, maxime, aforisme.</li> </ul>	<p>Continuă proverbele: <i>Acela e adevărat înțelept...</i> (care de la toți învață); <i>Ce înveți la tinerețe...</i> (aceea știi la bătrînețe); <i>Nu învățăm pentru școală...</i> (dar învățăm pentru viață) etc., verificînd corectitudinea prin accesarea unui site specializat.</p> <p>Accesînd un site specializat, selectează 10 proverbe care transmit același mesaj, în diferite culturi și limbi.</p> <p>Construiește un discurs, utilizînd proverbele selectate.</p>												
Proza narativă. <i>Sania</i> de I. Druță. Teme, subiecte, mesaje ale textului literar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să delimiteze valoarea expresivă și etică a proverbului în interpretarea textului literar;</li> <li>– Să rezume esența textului studiat într-un plan de idei alcătuit din proverbe.</li> </ul>	<p>Alcătuiește o listă din 5 cărți citite recent, rezumîndu-le tema/mesajul/învățătura în cîte un proverb.</p> <p>Elaborează planul simplu de idei al textului din 5-6 proverbe.</p> <p>Citește proverbele din listă și subliniază-le pe cele care reflectă mesajul textului <i>Sania</i> de I. Druță, argumentîndu-ți opțiunea în 2-3 enunțuri. (<i>Meșterul se cunoaște la lucru; Munca e brățara de aur; Lucrul bun, care-ți place, nu-ntrebi în cît timp se face; De multe ori limba taie mai rău decît sabia; Lucru bun nu se face în grabă; Omului cu sîrguință toate-i sînt cu puțință</i>)</p>												
Caracterizarea personajului literar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să raporteze proverbul la viața cotidiană;</li> <li>– Să recurgă la proverbe în caracterizarea personajului.</li> </ul>	<p>Completează tabelul:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Personajul</th> <th>Fragmente</th> <th>Trăsături fizice/morale</th> <th>Proverb relevant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Scrie în dreptul fiecărui nume al personajelor un proverb care să caracterizeze o istorie în care a fost implicat personajul (dintr-o operă/ opere diferite).</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Numele personajului</th> <th>Proverbul</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fata moșneagului</td> <td><i>Bine faci, bine găsești.</i></td> </tr> </tbody> </table> <p>Relatează subiectul unui film vizionat recent, folosind proverbe pentru aprecierea evenimentelor și caracterizarea personajelor.</p>	Personajul	Fragmente	Trăsături fizice/morale	Proverb relevant					Numele personajului	Proverbul	Fata moșneagului	<i>Bine faci, bine găsești.</i>
Personajul	Fragmente	Trăsături fizice/morale	Proverb relevant											
Numele personajului	Proverbul													
Fata moșneagului	<i>Bine faci, bine găsești.</i>													
Tipurile de subordonate	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să selecteze proverbe care conțin diverse tipuri de propoziții subordonate, aplicînd cunoștințele de morfosintaxă.</li> <li>– Să interpreteze valoarea expresivă a unor structuri sintactice.</li> </ul>	<p>Potrivește propozițiile subordonate la regentele date, restabilind proverbele. Motivează opțiunea prin referire la sensul unităților lexice și relațiile dintre ele.</p> <p>Analizează mesajul a 10 proverbe care conțin subordonate condiționale și explică frecvența lor în proverbe.</p> <p>Comentează proverbele românești construite după modelul <i>Mai bine... decît...</i>, concluzionînd: Ce este preferabil și de ce?</p>												
Clasa a IX-a														
Limba – principalul mijloc de comunicare umană	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să elaboreze un discurs cu genericul <i>Limba – principalul mijloc de comunicare</i>, utilizînd proverbe;</li> <li>– Să contureze verbal situațiile de comunicare adecvate utilizării proverbelor.</li> </ul>	<p>În baza a 7-10 proverbe despre limbă, definește sensurile acestui cuvînt.</p> <p>Elaborează planul de idei din proverbe al discursului <i>Limba – principalul mijloc de comunicare</i>.</p> <p>Raportează proverbul <i>Omul se cunoaște după grai ca clopotul după sunet</i> la propria relație cu limbă, elaborînd, în 10-12 enunțuri, un eseu meditativ-reflexiv.</p>												



<p>Tipuri de dicționare. Serii de dicționare ale limbii române</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să prezinte diverse ediții ale dicționarelor de proverbe în baza unui algoritm;</li> <li>- Să compare dicționarele tipărite și resursele electronice în domeniul paremiologiei.</li> </ul>	<p>Pregătește o prezentare PPT a unui site specializat în maxime, aforisme, citate, proverbe.                  Demonstrează, utilizând calculatorul, diverse căi de identificare a resurselor electronice necesare.                  Prezintă sensurile cunoscute ale cuvântului <i>ochi</i>. Consultând dicționarele de proverbe și de proverbe comentate, selectează 5-6 proverbe cu lexemul <i>ochi</i>, interpretând transferul de sens al cuvântului.</p>
<p>Temele literare:  <i>Patria/Limba română.</i>  <i>Familia/Școala.</i>  <i>Copilăria/Adolescența.</i>  <i>Universul/Natura.</i>  <i>Dragostea/Prietenia.</i>  <i>Călătorii/Lumi fantastice.</i>  <i>Timpul/Istoria</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să selecteze proverbe potrivite temei;</li> <li>- Să descrie situațiile care stau în spatele proverbelor selectate;</li> <li>- Să interpreteze un proverb conform nivelurilor de interpretare;</li> <li>- Să selecteze imagini/caricaturi reprezentative pentru fiecare proverb;</li> <li>- Să realizeze un desen în baza unui proverb;</li> <li>- Să elaboreze o compunere de caracterizare a personajului literar, utilizând proverbele învățate;</li> <li>- Să utilizeze corect, în comunicarea scrisă și orală, unitățile paremiologice;</li> <li>- Să recepteze corect mesajul din orice proverb citit;</li> <li>- Să stabilească legături tematice între textele studiate și proverbe;</li> <li>- Să redacteze diferite tipuri de texte, utilizând proverbe.</li> </ul>	<p>Prezintă diverse aspecte, probleme, motive ale temei literare studiate, utilizând proverbe a cel puțin 5 popoare.                  Interpretează un proverb, într-un discurs pregătit, conform algoritmului.                  Ilustrează, în două desene, sensul direct/mesajul proverbului.                  Caracterizează personajul literar numit prin 4-5 proverbe adecvate comportamentului, valorilor și trăsăturilor sale de caracter.                  Intitulează fiecare modul tematic studiat în clasa a IX-a cu câte un proverb românesc.</p>

**În concluzie:** Modelul elaborat nu este în nici un caz singura viziune posibilă asupra demersului didactic privit din perspectiva valențelor formative ale unităților paremiologice, dar este unul rodat și verificat, preț de mai mulți ani, nemijlocit la clasă, conștientizând că simpla memorizare și reproducere, la ocazie, a proverbelor, precum și recunoașterea lor ca texte, manifestată plenar de elevi, nu poate să satisfacă așteptările noastre profesionale. Lectura și studierea proverbelor va constitui un prilej de meditație și un mijloc de cultivare a minții, de formare a unui profil moral pozitiv, va contribui la o mai bună cunoaștere a firii omenești, la aprofundarea și confruntarea unor principii, va îndemna spre o viață profund umană, spre cumpănire și ideal. Tratat, în general, de profesori și elevi ca un fel de „piesă sacră”, de „patrimoniu”, proverbul nu așteaptă, de fapt, elogiul sau venerație, ci să fie *descoperit* (la nivel tematic), analizat, descifrat și *inserat într-un anumit act de comunicare*. Procedând astfel, lectura și studierea proverbului se va transforma, în cadrul orelor de limba și literatura română, într-un proces de identificare a sensului codificat în această specie capabilă să ilustreze o împrejurare la care s-ar putea raporta. În consecință, elevii vor trece prin însăși ființa lor înțelepciunea și adevărul pe care îl aduce cu sine un enunț cu vîrstă seculară sau milenară.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Ciobanu M. Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a VII-a. Chișinău: Știința, 2007.
2. Cezar T. Poetica proverbului. București: Minerva, 1982.
3. Coșeriu E. Lecții de lingvistică generală. Chișinău: Arc, 2000.
4. Curriculum școlar pentru disciplina. Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2010.
5. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățămînt. Chișinău, 2011.
6. Leahu R. Proverbul în exerciții și jocuri didactice. Chișinău: Arc, 2008.
7. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2008.



Larisa **PLĂMĂDEALĂ**

gr. did. I, gr. manag. II,  
Liceul Teoretic Iulia Hasdeu, mun. Chișinău

## Basmul – un text fundamental în formarea cititorului

**Rezumat:** Articolul prezintă importanța studierii basmului în gimnaziu și valoarea acestuia în formarea personalității elevului. Specia propune cititorului o multitudine de aspecte ale vieții din care se poate învăța și ilustrează diverse modele de comportament uman, permițându-i profesorului să proiecteze lecții pentru a motiva elevii să se implice în procesul devenirii lor, în acord cu adevăratele valori, construindu-și propriul sistem axiologic. Propunem profesorilor un instrument util – un tabel și o schemă – prin

care demonstrăm că basmul este un text absolut necesar în formarea cititorului, pentru a preda noțiunile de teorie literară, pentru a explora un text epic, dar și pentru temele de comunicare.

**Abstract:** The article presents the importance of studying the fairy tale during the gymnasium level and its significance for the students' personality development. The genre reveals a multitude of life aspects **to learn from**, and illustrates various models of human behaviour, this way, enabling the teacher to plan lessons in order to motivate the students to get involved into their own development and become aware of real values. They build their own value system. The authors offer the teachers who are passionate about fairy tales a useful tool – a table and a scheme to teach terms of literature theory and to explore the epic texts as well as to develop the communication – proving the fairy tale is a really necessary text to develop the reader.

**Keywords:** folk literature, fairy tale, curriculum, competence, education, scheme, vision, holistic approach, texts.

„Oricât de simple și ușoare ar părea aceste povești, ele nasc, fără îndoială, în copii dorința de a fi asemănători cu cei buni, care ajung fericiți; în același timp în sufletul lor se naște teama față de nenorocirile ce li s-ar putea întâmpla dacă i-ar urma pe cei răi.”

(Charles Perrault)

Literatura pentru copii este parte integrantă a literaturii naționale și universale. Aceasta începe cu literatura populară, cu basmul și poveștile, continuă cu legenda, snoava, apoi cu creațiile lirice, cu povestiri și romane cu tematică variată. Dar basmul ocupă un loc aparte, fiind revelația cea mai profundă a sentimentului popular. Nicăieri nu pot vieții atât de direct căile destinului poporului, suferințele-i ascunse, forțele victorioase și dorurile sale cele mai pure ca în basme. Povestite și repovestite, aceste texte alcătuiesc un ferment al vieții noastre afective. Ele acționează în mod creator în acele temelii sufletești din care mai târziu răsar speranțele și se nasc idealuri, devenind cel mai înțelept act de cunoaștere, un text de primă importanță în formarea cititorului [9, p. 21]. Adaptabil la orice vîrstă, în funcție de care didactica îi poate valorifica valențele, basmul ne prezintă cele mai verosimile strategii de acțiune și scenarii ale vieții. E important doar să le înțelegem. Astfel, *valoarea basmelor în procesul de formare a personalității elevului* constă în:

- *Lipsa didacticismului.* Cel mai mult ce își poate

„permite” genul poveștii este aluzia la faptul cum să procedezi într-o situație sau alta de viață. În basm nimeni nu-l învață pe copil cum „să trăiască corect”. Evenimentele derivă în mod firesc și logic unele din altele. Prin urmare, copilul percepe și însușește legăturile dintre cauză și efect, existente în lumea aceasta, urmărind șirul narativ linear al basmului.

- *Caracterul nedeterminat al locului acțiunii și al eroului principal.* Locul determinat al acțiunii, psihologic, îl îndepărtează pe copil de evenimentele care au loc în basm, fiindu-i greu să se transfere într-un loc concret, mai ales dacă n-a fost acolo niciodată. Cititorului îi este mai ușor să se teleporteze imaginar „peste nouă mări și nouă țări” decât într-o localitate concretă. Absența unei personificări stricte și distincte îl ajută să se identifice mai ușor cu eroul principal.
- *O comoară de înțelepciune.* Datorită multitudinii de sensuri, unul și același basm poate să-l ajute pe copil în perioade diferite ale vieții să-și rezolve problemele. Poveștii îi este specific divizarea clară a binelui și răului. O caracteristică a basmului adevărat este sfârșitul fericit: astfel, copilul se simte psihologic protejat, fiindcă, orice s-ar întâmpla în poveste, totul se termină cu bine. Iar eroul, care trece prin toate încercările, își manifestă cele mai frumoase calități și, neapărat, este răsplătit. Anume în aceasta constă legea

vieții: ce atitudine ai tu față de lume, aceeași atitudine are și ea față de tine.

- *Aureola tainei și magicului*. Basmul, precum și viața, este multilateral, interesant. Importanța, necesitatea, fascinația, atractivitatea – toate acestea, în ansamblu, fac din poveste un mijloc efektiv de psihoterapie și psihoprofilaxie [1, pp. 28-29].

În acest context de idei, apare problema: în ce măsură este fructificat potențialul formativ/educativ al basmului de concepetorii de curriculum, autorii de manuale, profesorii de limba și literatura română? Cît din potențialul său formativ este valorificat instituțional și cît rămîne la discreția și latitudinea autoformării, a educației nonformale și informale? Curriculumul la limba și literatura română vizează demersul complex de predare-învățare-evaluare din perspectiva formării unui sistem pertinent de competențe menite să asigure interesele, nevoile educaționale ale elevului, în scopul dezvoltării personalității și al inserției lui active, firești în viața profesională și socială. Așadar, activitățile de predare-învățare-evaluare, în diversitatea lor formativă, *asigură interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual* [6, p. 3]. Structura axiologică a conținuturilor ELA vizează valori fundamentale; valori specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice); valori contextuale (valorile imanente și valorile *in actu*) ale operelor literare [6, p. 7].

Argumentele necesității de a studia basmul din perspectiva *competențelor specifice* ale disciplinei, stipulate în curriculum, „rezidă în faptul că elevii din primele clase de gimnaziu încă nu au ieșit cu totul din vârsta poveștilor; acestea sînt reduse ca volum, subiectul lor se desfășoară linear, iar analiza pare facilă și i-ar putea înarma cu variate motive și tipuri de personaje, aplicabile ulterior la texte literare de altă factură narativă” [2, p. 46]. Observînd trama educațională a elevului care vine din ciclul primar cu anumite competențe formate, ne dăm seama că studiul acestei specii va crea un teren fertil pentru dezvoltarea *competențelor de comunicare și lectorale*, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Ceea ce urmează să se întîmple în gimnaziu, în raport cu poveștile, este descătușarea treptată a elevului-cititor, desprinderea de sub tutela adultului care impune sau recomandă o carte, trecerea de la povești la nuvele, romane, cărți din alte sfere ale existenței umane și eliberarea motivației pentru lectură. Astfel, *poveștile sînt recomandate pentru a învăța, în baza lor, cum să înțelegi și să analizezi un text literar*, formînd/dezvoltînd competențe de lectură [2, p. 46]. Basmul, avînd un rol preponderent educativ, propune cititorului o multitudine de aspecte ale vieții,

din care *se poate învăța*, variate personaje purtătoare de mesaje moralizatoare, de un bogat conținut de idei, nenumărate situații ce ilustrează comportamente umane. Prin interpretarea basmului, un text literar epic autentic, educăm o personalitate integră, îi cultivăm cititorului sentimente, atitudini, reușind să-l influențăm și din perspectiva formării unui cod de valori morale și a concepției despre lume.

În continuare, propunem un tabel prin care demonstrăm că basmul este un text absolut necesar în formarea cititorului, de neevitat pentru a preda noțiunile de teorie literară, pentru a explora un text epic, dar și pentru temele de comunicare. Analizînd conținuturile propuse de curriculum, cu referire la această specie a genului epic, observăm că nu se mai regăsește începînd cu clasa a VII-a. Nici în manuale nu sînt propuse fragmente din textele menționate. Dar credem că basmul permite de a „realiza *de facto* principiile educației literar-artistice prin variate forme de activitate didactico-educatională, care să conducă, în consecință, la formarea competențelor” [8, p. 3].

În clasa a VII-a, unitatea *Temă. Subiect. Mesaj*, la poezia *Balaurul care n-a mai ajuns în poveste* de V. Romanciuc, este inevitabilă actualizarea și fixarea cunoștințelor elevilor cu privire la basm. Atît opera, cît și cuvintele din titlul acesteia, *poveste*, specie a genului epic popular, și *balaurul*, unul din personajele tradiționale ale basmului, fiind regăsite în text alături de alte personaje specifice – împăratul, monstrul *șapteacăpos*, Făt-Frumos, ne oferă un teren fertil pentru a preda noțiunile de *temă, subiect, mesaj*, explorînd poezia prin intermediul basmului, astfel învățînd tema nouă în baza cunoștințelor anterioare. Setul de exerciții din manual (pp.19-21), racordat la basm, va dezvoltă și va realiza transferul de cunoștințe la materia care urmează a fi predată.

În contextul evaluării, după lectura independentă a basmelor culte *Dănilă Prepeleac, Povestea lui Stan-Pățitul și Ivan Turbincă* de Ion Creangă, propunem o temă de portofoliu. Rezolvînd sarcinile, elevii vor identifica asemănările la nivel de *temă, subiect, mesaj* din operele citite și analizate de sine stătător.

Activitățile efectuate în această unitate vor fi o deschidere spre interpretarea textului *Crăiasa din povești* de Mihai Eminescu, unitatea *Poezia lirică*, iar subiectele abordate vor facilita descifrarea operei studiate.

În clasa a VIII-a, pornind de la conținutul curricular *Genuri și specii literare*, vom reveni la basm, prin literatura *fantasy*, într-un atelier de lectură/discuție/într-o conferință de lectură. Elevii preferă s-o citească, întrucît „ideea de ficțiune absolută e perfect realizată în acest gen de scriitură” [3, p. 48]. Vom recomanda spre lectură/interpretare fragmente din *Harry Potter*, J. K. Rowling; *Stăpînul inelelor*, J.R.R. Tolkien; *Vrăjitorul din Oz*, L. Fr. Baum; *Cronicile din Narnia*, C. S. Lewis;

*Alise în Țara Minunilor*; L. Carroll, deoarece acest gen este foarte popular printre adolescenți, basmele fiind o treaptă firească și necesară spre astfel de texte. Datorită faptului că „literatura consumată astăzi de tineri vine atît de des din zona *fantasy*, e bine să găsim prin ea ieșirea cititorului tînr la textele mari (fie pentru început fantastice, de aventuri și călătorii): Jules Verne, Mark Twain, Daniel Defoe ș.a.” [3, p. 48]. Un alt argument în favoarea studierii textelor de acest tip este că, prin depistarea secvențelor narrative fantastice, a personajelor fabuloase, a elementelor magice, a motivelor flotante, elevii identifică asemănările dintre basmele învățate anterior și literatura *fantasy* – „un basm al timpurilor moderne”.

„Specificul studierii limbii și literaturii române în clasa a IX-a presupune promovarea unei viziuni de ansamblu asupra materiei lingvistice și literare, gravitînd spre tematica fundamentală a unității. Oferta de texte din aceeași arie tematică îi lasă profesorului libertatea de a reveni la subiectul în discuție ori de cîte ori va considera necesar să o facă.” [4, p. 5]. Astfel de texte sînt și basmul cult *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă, basmul popular *Sarea în bucate* ș.a. Opfînd pentru aceste povești, creăm o situație de învățare prin

descoperire, o revelație a unei adevărate lecții despre educație și valori: libertatea, adevărata autocunoaștere, responsabilitatea, prietenia, dragostea, devotamentul etc. Trecerea protagoniștilor prin încercări dificile conturează sensul didactic al basmului, iar peripețiile eroilor, drumurile lor sînt lecții fundamentale de viață, în urma cărora ajung edificați, proiectați calitativ pe o orbită superioară a devenirii lor. Elevii pătrund în semiotica textului, interpretează fragmente, urmînd descoperirea altor opere și *integrarea* cunoștințelor în propriul sistem de valori, demonstrîndu-ne competențe de lectură formate.

Orice temă care, într-un mod sau altul, îi propune elevului să citească singur, dezvoltă *subiectul* și competențe acțional-strategice:

- de a-și organiza lectura ca proces (a găsi cartea recomandată; a izbuti să o citească în timpul rezervat);
- de a prelucra textele citite realizînd sarcinile adiacente lecturii;
- de a-și prezenta *produsul* care va demonstra calitatea *procesului* de lectură, într-o formă liberă sau stabilită de profesor [2, pp. 46-48].

*Basmul în curriculumul gimnazial: privire de ansamblu*

Clasa	Conținuturi stipulate de curriculum	Sugestii proprii de texte	Competențe specifice	Strategii didactice
a V-a	Mitul. Miturile lumii antice  Basmul popular. Personajul literar  Proverbul, zicătoarea	<i>Legendele Olimpului</i> , Alexandru Mitru Basmul popular: <i>Prislea cel voinic și merele de aur</i> Basmul cult: <i>Darurile Zinei</i> , <i>Motanul încălțat</i> (Ch. Perrault); <i>Hainele noi ale împăratului</i> , <i>Degețica</i> , <i>Bobocul cel urît</i> (H. Ch. Andersen); <i>Frumoasa adormită</i> , <i>Muzicanții din Bremen</i> (Frații Grimm); <i>Făt-Frumos și Ileana Cosînzeana</i> , <i>Capra cu trei iezi</i> , <i>Punguța cu doi bani</i> (I. Creangă); <i>Fram – ursul polar</i> (C. Petrescu)	8. Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut. 9. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut. 10. Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă.	Interogarea multiprocesuală pe textul epic Jocul didactic Exercițiul Harta basmului Reacția cititorului Harta unei narațiuni Atelier de lectură Cubul
a VI-a	Basmul cult  Planul dezvoltat de idei al textului citit  Caracterizarea personajului literar  Legenda cultă  Fabula	Basmul cult: <i>Fata babei și fata moșneagului</i> , <i>Soacra cu trei nurori</i> (I. Creangă); <i>Soldatul de plumb</i> (H. Ch. Andersen); <i>Cenușăreasa</i> (Frații Grimm); <i>Bambi</i> (F. Salten)  <i>Stînca corbului</i> (Alec Russo); <i>Legenda lacrimioarei</i> , <i>Legenda ciocîrliei</i> (V. Alecsandri)  <i>Doi cîini</i> (Al. Donici); <i>Bucătarul și cîinele</i> , <i>Băiatul care cerea ajutor</i> , <i>Esop și ospățul</i> (Esop)	1. Utilizarea diverselor strategii de informare/documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării orale și scrise. 2. Rezumarea textelor literare și nonliterare. 8. Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut. 9. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut.	Harta unei narațiuni: <i>structură și compoziție</i> Grila lui Quintilian Clustering Exercițiul CV/Fișa biografică a personajului Algoritmul de caracterizare a personajului literar Piramida personajului Pălării gînditoare Atelier de discuție



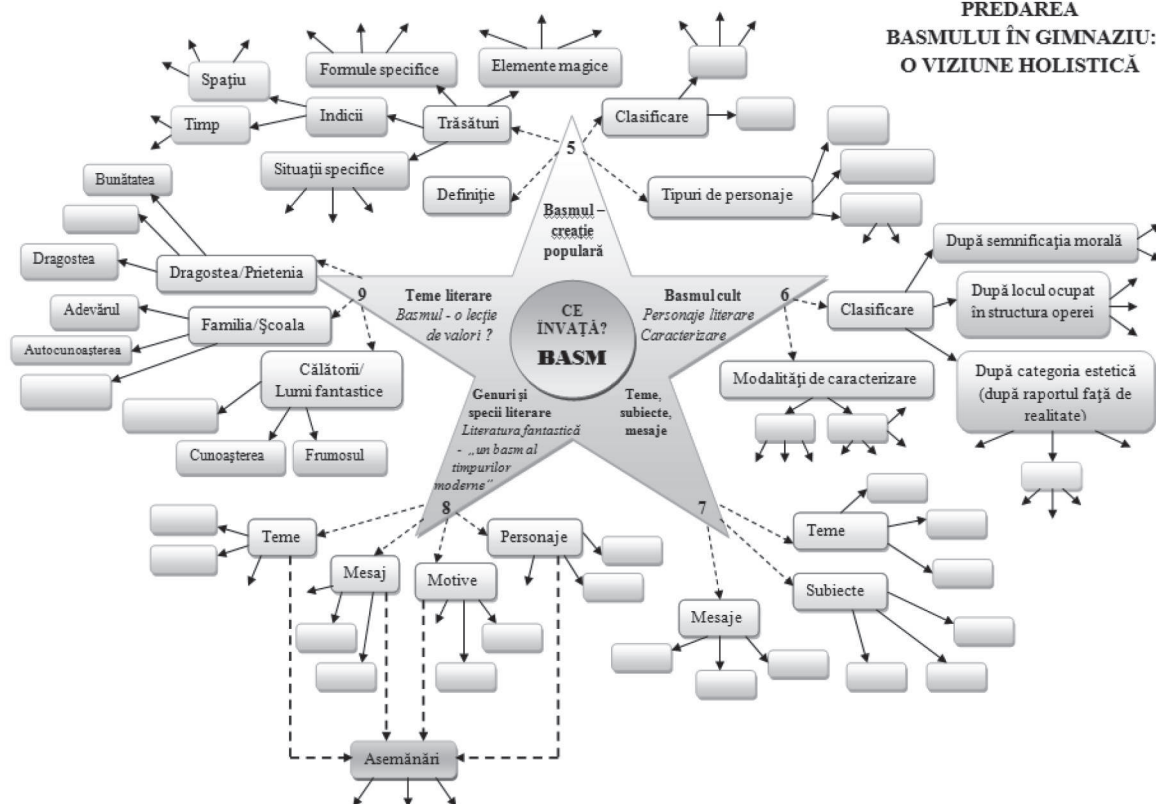
a VII-a	Teme, subiecte, mesaje ale textului literar  <i>Scrierea reflexivă.</i> Argumentarea unui punct de vedere	<i>Dănilă Prepeleac, Povestea lui Stan-Pășitul, Ivan Turbincă</i> (Ion Creangă)	2. Aranjarea/ ordonarea în pagină sau în formular standardizat a textului propriu/ produs. 8. Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut. 9. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut. 14. Identificarea propriilor atuuiri, nevoi și puncte vulnerabile în diferite situații de comunicare orală și scrisă.	Prezentarea grafică a produsului Exercițiul Prezentarea grafică a relației dintre noțiunile studiate Graficul T Lucrare de portofoliu
a VIII-a	Genuri și specii literare. Literatura fantastică	<i>Harry Potter</i> (J. K. Rowling), <i>Stăpînul inelelor</i> (J.R.R. Tolkien), <i>Vrăjitorul din Oz</i> (L. Fr. Baum), <i>Cronicile din Narnia</i> (C. S. Lewis), <i>Alise în Țara Minunilor</i> (L. Carroll)	3. Rezumarea textelor literare și nonliterare. 4. Organizarea/desfășurarea/ utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare. 9. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut. 13. Producerea textelor care reflectă propriile experiențe senzoriale, idei, judecăți, opinii, argumente.	Lectura împotriva Jocul de rol Analiza comparativă Eseul Comerțul cu o problemă Atelier de scriere
a IX-a	Temele literare: <i>Călătorii/ Lumi fantastice;</i> <i>Familia/ Școala;</i> <i>Dragostea/ Prietenia</i>  <i>Scrierea metaliterară:</i> comentarea unui fragment de text epic  <i>Scrierea reflexivă.</i> Argumentarea. Eseul	Basmul cult: <i>Povestea lui Harap-Alb</i> (I. Creangă)  Basmul popular: <i>Sarea în bucate</i>  Textul S.F.: <i>Casa</i> (Ray Bradbury), <i>Micul prinț</i> (A. de Saint-Exupery)	7. Respectarea normelor ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice ale limbii române literare. 8. Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut. 9. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut. 10. Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă. 13. Producerea textelor care reflectă propriile experiențe senzoriale, idei, judecăți, opinii, argumente.	Interogarea multi-procesuală pe textul epic Pînza discuției Colțuri Comerțul cu o problemă Atelier de lectură

În acest context, tabelul atenționează profesorul că basmul este:

- „produs al performanței umane și prin el are loc un proces de transmitere continuă, de la o generație la alta, de la diverși autori la diverși cititori, a unui tezaur uman și spiritual” [5, p. 25];
- specie literară cu eventuale și posibile ecouri în alte specii, sursă de motive flotante și personaje-tip; un text încărcat de semne, semnificații și simboluri, a căror descifrare nu se încheie niciodată, ci este reiterată la fiecare lectură;
- un prilej pentru reflecție și meditație, depășind, cu fiecare clasă tot mai mult, cadrul propriu-zis al narațiunii; „ghid în acțiune, efectuind în permanență o relație comunicativă cu elevul „EU”– receptor, textul fiind „EL”– text-operă” [5, p. 25];
- „cunoaștere, comunicare a elevului și cu elevul, care se conjugă cu intenția didactică a profesorului în receptarea/interpretarea textului” [5, p. 25].

Tabelul n-ar fi complet fără schema în care prezentăm o viziune curriculară holistică a speciei.

**PREDAREA  
BASMULUI ÎN GIMNAZIU:  
O VIZIUNE HOLISTICĂ**



**În concluzie:** Prin schemă, propunem profesorilor un instrument util, care îi va ajuta să răspundă la întrebări, motivînd reîntîlnirea cu *basmul* în clasa a X-a, pentru „a aprofunda conștientizarea procesului de receptare, a achiziționa cunoștințele teoretice necesare demersului interpretativ personalizat al operei” [7, p. 12]:

- *Ce este basmul popular?* în clasa a V-a
- *Cine scrie basme? Cine acționează în basm?* în clasa a VI-a
- *Despre ce este basmul?* în clasa a VII-a (pentru a raporta la textele din această specie noțiunile de *temă* și *mesaj*)
- *Care sînt similitudinile între literatura fantastică și basm?* în clasa a VIII-a
- *Cu ce scop studiem basmul din clasa a V-a pînă în clasa a IX-a?*

Profesorul de liceu va avea în față un elev care a citit o diversitate de basme, care deține anumite competențe de lectură, valorificîndu-le în cadrul studierii fenomenului literar, fiind deja un receptor cu o anumită capacitate de conștientizare a actului lecturii.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Bologa A. Potențialul psihoprofilactic al basmului popular. Chișinău: CEP USM, 2005.

2. Cartaleanu T. Lectura basmelor ca prilej de dezvoltare a competenței acțional-strategice. În: Competența acțional-strategică?! Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012.

3. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a VIII-a. Chișinău: Știința, 2008.

4. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a IX-a. Chișinău: Știința, 2010.

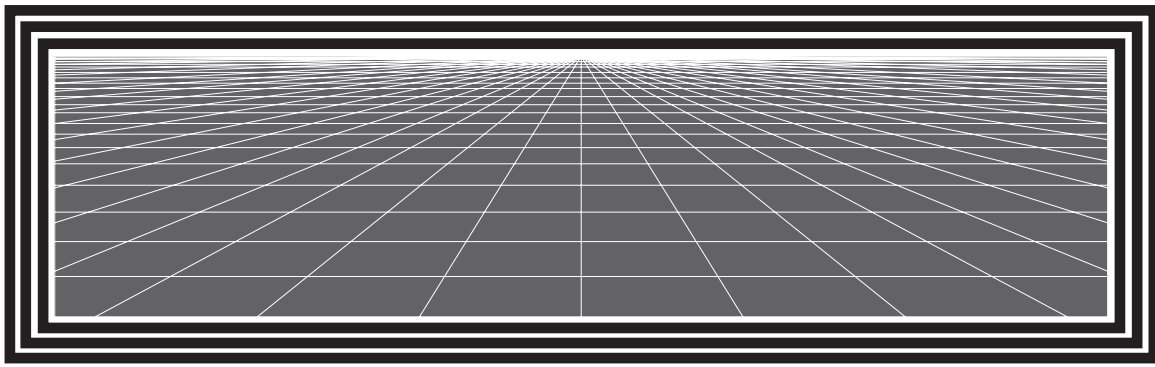
5. Cartaleanu T., Cosovan O., Cristei T., Ghicov A. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățămîntul liceal. Chișinău: Știința, 2007.

6. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2010.

7. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2010.

8. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățămînt. Chișinău, 2011.

9. Meyer R. Înțelepciunea basmelor populare. București: Triade, 2008.



## EDUCAȚIE DE GEN\*



Loretta HANDRABURA

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

### Dilemele „secretarului de stat” și „secretarei”, dar și ale „spălătoresei lenjerie” și „șefului spălătorie”.

Despre șanse egale, tratament nediscriminatoriu și conservatorism lingvistic

**Rezumat:** Discursul public (educație, mass-media, politic) și cel privat păstrează în continuare forme și mărci lingvistice care jignesc, trivializează, marginalizează fie femeile, fie bărbații, ofensând demnitatea acestora. Utilizarea limbajului sexist se produce conștient sau mai puțin conștient. Abia de curînd au apărut prevederi legislative care definesc problema și sancțiunile în caz de nerespectare. Perpetuarea mecanismelor discursive care discriminează, de regulă femeile, se produce din cauza conservatorismului lingvistic, a prescripțiilor gramaticii normative, menținute în dicționare, clasificatoare și nomenclatoare de ocupații. Excluderea limbajului sexist în toate formele lui de manifestare – directe și indirecte, utilizarea numelor de profesii/funcții nu doar la masculin, ci și la feminin, reprezintă un demers absolut întemeiat. Acesta se revendică din asigurarea tratamentului lingvistic egal, nediscriminatoriu, pentru femei și bărbați.

**Abstract:** Public discourse (education, media, politics) and private forms and brands still retains language that offend, trivialize, marginalize either women or men, offending their dignity. Sexist language use occurs consciously or less consciously. Only recently emerged legislative provisions defining the problem and the penalties for non-compliance. Perpetuation discursive mechanisms that discriminate, women usually, occurs due to linguistic conservatism, grammar normative prescriptions, maintained in dictionaries, classifiers and nomenclatures of occupations. Exclusion of sexist language in all its forms – direct and indirect – use names of professions/functions not only male but also female, is a step absolutely unfounded. It is claimed in ensuring equal linguistic treatment, nondiscriminatory, women and men.

**Keywords:** speech, language conservatism, gender discrimination, gender balanced language, sexist language, masculinization functions/professions, trademarks of sexist language.

Preocuparea noastră pentru limbajul echilibrat în privința genului se regăsește, începînd cu anul 2003, în mai multe analize ale dimensiunii de gen în mass-media<sup>1</sup>, în curriculumul școlar și manuale<sup>2</sup>. Am pledat consecvent pentru recunoașterea dezechilibrelor de gen și contracararea sexismului în limbă și în activitatea noastră publică/politică, deoarece este o formă de discriminare de gen frecventă în discursul media, politic, educațional ș.a.

- 1 L. Handrabura. Stereotipuri de gen în mass-media. În: *Didactica Pro...*, Chișinău, nr. 2 (24), 2004, pp. 53-55 (I parte) și nr. 5-6 (27-28), 2004, pp. 114-126 (partea a II-a). L. Handrabura. Gen și mass-media. Studiul *Pentru o presă sensibilă la gen*. Chișinău, 2007.
- 2 D.-O. Ștefănescu, L. Handrabura ș.a. Modele și valori de gen în învățămîntul public din Republica Moldova. Chișinău: ElanPoligraf, 2005, pp. 57, 66-67, 71; Handrabura L., Bodrug-Lungu V. Dimensiunea de gen în domeniul educației. În: *Studia Universitatis*, seria Științele Educației, nr. 5(35), Chișinău, 2010, pp. 9-16.

\* Această rubrică apare cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova, în cadrul proiectului *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

În sfârșit, Legea nr. 71 din 14 aprilie 2016 pentru modificarea și completarea unor acte legislative<sup>3</sup> prevede introducerea unui nou articol în Legea nr. 5-XVI din 9 februarie 2006 cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați<sup>4</sup> și anume articolul 2, prin care se definește: „*limbaj sexist* – expresii și adresări ce prezintă femeia și bărbatul în manieră umilitoare, degradantă și violentă, ofensând demnitatea acestora”. Reținem, de asemenea, că articolul 8. *Egalitatea de șanse în mass-media*, p.2, stipulează: ”Este inadmisibilă și se sancționează conform legislației publicarea oricăror materiale și informații de caracter sexist și utilizarea limbajului sexist”.

**Limbajul sexist** include, așadar, termeni și expresii care jignesc sau trivializează fie femeile, fie bărbații, după caz (încadrarea indivizilor în categorii pe baza stereotipurilor, folosirea de etichete jignitoare, umor deplasat, folosirea cuvintelor care exclud), despre care vom vorbi în continuare, pentru a înțelege mai bine cum se manifestă și de ce trebuie eliminat acesta din orice formă de discurs.

În lingvistică, *discursul* este definit ca limbaj al interacțiunii sociale (definiția funcțională), este cel ce dă formă conștiinței noastre. Limbajul, la rândul său, creează *realitatea socială*, respectiv condiționează modul în care comunitățile lingvistice văd lumea, pe sine și raporturile de putere dintre indivizi. Să ne amintim: Ce efecte produce limbajul? Ce consecințe are abilitatea de a folosi simboluri asupra mediului social și asupra propriei noastre vieți?

Limbajul produce *definiții*, dar și *clasificări, ierarhizări, influențează percepția* noastră prin descrieri, caracterizări, atribuirii, bias-uri (pozitive-negative), *afectează relațiile*. Modul în care gândim și definim relațiile influențează evoluția lor. Totodată, limbajul presupune *evaluări* și poate avea un efect degradant asupra celorlalți (spre exemplu, prin discursul disprețului sau al urii).

Atunci când este utilizat neadecvat în diverse medii (educațional, publicitate, mass-media, politic), limbajul poate discrimina, răni, afecta demnitatea celui alt sau poate contribui la tratamentul corect al oamenilor. Limbajul echilibrat în privința genului, pentru care pledăm, este acela care prin expresiile și conotațiile sale asigură un tratament lingvistic egal, nediscriminatoriu, atât femeilor, cât și bărbaților.

Indiciile ce pot fi imediat observate în discursul public<sup>5</sup>, dar și în cel privat, ca **mărci ale limbajului sexist** și trebuie evitate sînt următoarele:

✓ folosirea **generalizărilor și a termenilor cu caracter absolut**: ”*fetițele preferă să se joace cu păpușile,*

*iar băieții cu mașinile...*”; ”*toți bărbații care dețin puterea sînt obsedați de...*”; ”*toate femeile din politică au în spate...*”; ”*niciodată o femeie care nu este măritată...*”; ”*întotdeauna bărbații sînt mai raționali, iar femeile mai emotive și isterice*” etc.;

✓ **pluralul masculin înglobant**: ”*stimați participanți, jurnaliști*”, ”*dragi studenți, elevi*”, recomandat de regulile limbii române, atunci cînd ne adresăm unui auditoriu format din *n* femei (*n* poate fi oricît de mare) și un singur bărbat, nu este decît forma lingvistică a unei dominări reale;

✓ utilizarea de **apelative stereotipice, eufemistice, peiorative, de diminutive sau de forme excesiv de politicoase**, pentru a desemna persoanele din categoriile discriminate: ”*drăguță sau dragă*”, ”*păpușă*”, ”*stimată și frumoasă doamnă*”, ”*puiculiță*” etc. Atestăm tendința de folosire frecventă a diminutivelor (*bunicușele, reporterița, frizeriță, primăriță ș.a.*) chiar și în titluri, în special pentru fete/femei (”*Ghinion pentru o șoferiță! A încurcat pedalele și a ajuns cu mașina în rîu*”; ”*Mămicile au dat buluc la recalcularea indemnizației de creștere a copilului*”; ”*100.000 de fetițe, injectate cu un vaccin controversat*”, nu și pentru băieți/bărbați vizați în același context sau problemă (”*Tații divorțați vor custodia comună a copiilor*”; ”*Băieții ar putea fi vaccinați împotriva papiloma virusului uman*”). Se întărește, astfel, tratamentul diferențiat față de persoanele de gen feminin, care, indiferent de vîrstă, sînt percepute mereu ca fiind sensibile, lipsite de putere și au nevoie de protecție;

✓ **aplicarea de calificative de întărire a unor stereotipuri**: ”*Mihai Ghimpu despre Maia Sandu: E o păpușă frumoasă. Vreau una deșteaptă*” subl. n.; ”*Doamnei Greceanii vreau să îi mulțumesc pentru participare. Mai rău pentru bărbații din cadrul PSRM și mai departe, de la Kremlin, care s-au ascuns după fusta ei. Trebuiau să iasă în față, așa cum se cuvine într-o asemenea situație. Nu o doamnă care e deja la apusul activității, la 59 de ani, la vîrsta de pensie – hai, du-te și candidează la primăria Chișinău. Eu înțeleg cînd înaintează o doamnă în plină putere de afirmare, și profesională, și personală, cum doriți, și să vină să concureze.*” subl.n., a declarat contra-candidatul pentru funcția de edil al capitalei în 2015;

✓ **referiri stereotipice sexualizate despre vestimentație, aspect corporal** (”*Antonia, cu un decolteu amețitor. Cît de sexy arată în a șasea lună de sarcină*”; ”*Pentru ele merită să te uiți la Olimpiada de la Rio*” – referințe foto la corpurile semidezgolite ale unor sportive, dar nu la performanțele lor), **comportamente, slut shaming (tratarea femeilor ca tîrfe)** (*un concept ce descrie un act de blamare a femeilor pentru comportamentul sexual, și nu numai, pe care îl au și care nu se*

3 <http://lex.justice.md/md/365019/>

4 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=315674&lang=1>

5 Exemplele sînt selectate din manualele școlare, produsele media și discursul politic din Republica Moldova.



încadrează în normele sociale. Cazul cum a fost tratată Domnica Cemortan de unele instituții de presă este un exemplu elocvent în acest sens). Alt exemplu: „Noi știm cum se numește acea categorie de doamne care unuia îi spune că-l iubește, iar pe de altă parte practică sex pe bani”, a afirmat un expert în cadrul unei emisiuni TV, dorind, în acest fel, să ilustreze politica dusă de autonomia găgăuză, care primește bani de la UE, însă se declară pro-Rusia;

✓ **glume, aluzii cu tentă sexuală, vulgarități:** candidatul republican la președinția SUA, Donald Trump, a făcut recent un comentariu extrem de vulgar și sexist referitor la șansele lui Hillary Clinton de a câștiga scrutinul prezidențial, subliniind că ea nu câștigă niciodată. „Chiar și într-o cursă cu Barack Obama, ea a fost învinsă. Nu știi care dintre ei era mai rău. Nu știi cum ar putea fi mai rău? Ea era favorită în 2008, era favorită să câștige în scrutinul intern, dar i-a tras-o Obama, vreau să spun că a pierdut.” subl.n.

Strategiile de marginalizare a experienței feminine, de regulă, sînt dublate, în afară de expresiile abjecte („mama denaturată”, „femeia adulteră”, „fiică răătăcită”, „babă nebună” etc.) și de alte mecanisme discursive, în special în mass-media, care nu trebuie ignorate, ci excluse. Ne referim la:

- **înlocuirea frecventă a identității profesionale cu cea de gen** („femeia” în loc de „judecătoarea X”, „asistenta medicală Y”);
- **numirea indirectă, adiacentă unei personalități masculine** („soția lui...”, „fiica/soacra lui...”, „amanta/concubina lui...”, „Sora ministrului Justiției, acționată în judecată de MoldATSA din cauza restanțelor la un credit preferențial”; „Soția ministrului Transporturilor, condamnată definitiv de justiția din România”);
- **privilegierea indicilor de aparență fizică și/sau de statut marital** („tînăra blondă” sau „mamă singuratică”; „un băiat chipeș”; „burlac irezistibil”; „Top 10 burlăcițe în politica autohtonă 2016”).

**Utilizarea numelor generice și a numelor de profesii/funcții doar la masculin** reprezintă, de asemenea, o marcă a limbajului sexist, despre care se discută intens în ultimul timp, chiar dacă Academia Română de la București, dar și cea de la Chișinău, refuză să recunoască că bărbații au avut monopolul în impunerea limbajului în viața publică<sup>6</sup>, construindu-și astfel o poziție de supremație socială.

Caracterul ideologic al limbii nu este de domeniul conștiinței publice, cred unii/unele lexicologice, lexicografile. Noul Clasificator al ocupațiilor din Repu-

blica Moldova<sup>7</sup>, păstrează în continuare numai forme de masculin pentru 99,9% din profesiile și funcțiile enumerate. Excepțiile sînt puține și foarte sugestive ca mesaj al asimetriei de gen în limbă. În *Indexul alfabetic al ocupațiilor (profesiilor) muncitorilor/Алфавитный перечень занятий (профессий) рабочих* atestăm cu formă de feminin numai 13 meserii:

- Cusătoreasă (industria confecțiilor)/Швея;
  - Cusătoreasă (în secția de umezire-vopsire și blănuri)/Швея (в сырейно-красильных и скорняжных цехах);
  - Dantelăreasă/Кружевница;
  - Dădacă/Няня;
  - Есопоатă/Сестра-хозяйка;
  - Femeie de serviciu/Уборщица помещений;
  - Lenjereasă/Кастеляница;
  - Manichiuristă/Маникюрша;
  - Menajeră/Домработница;
  - Modistă acoperămintele pentru cap/Модистка головных уборов;
  - Pedichiuristă/Педикюрша;
  - Spălătoreasă lenjerie/Прачка белья (вручную);
  - Țesătoare covoare/Ковровщица, dar și Țesător/Ткач, Țesător covoare/Ковровщик.
- Indexul alfabetic al ocupațiilor (funcțiilor) slujbașilor/Алфавитный перечень занятий (должностей) служащих* indică la feminin doar 18 funcții:
- Călugăriță/Монахиня;
  - Dactilografă/Машинистка;
  - Dactilografă limbi străine/Машинистка работающая с иностранным текстом;
  - Dactilografă în redacții/Машинистка редакции;
  - Ghicitoare/Гадалка;
  - Guvernantă/Гувернантка;
  - Infirmeră/Санитарка;
  - Moașă/Акушерка;
  - Secretară/Секретарь;
  - Secretară-dactilografă/Секретарь-машинистка;
  - Secretară prelucrare texte calculator (subl. n., corect computer)/Секретарь обработка текстов на компьютере;
  - Secretară-stenografă/Секретарь-стенографистка;
  - Soră inferioară de caritate/Младшая сестра милосердия;
  - Soră есопоатă/Сестра-хозяйка;
  - Soră medicală/Медицинская сестра;
  - Soră medicală de caritate/Медицинская сестра

6 Recomandăm Dale Spender, *Men Made Language* (Bărbații au făcut limbajul), publ. Routledge&Kegan Paul, 1980; Paul Simpson, *Language, Ideology and Point of View*, Routledge, London and New York, 1994, pp. 161-178.

7 [PDF] Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (www.angajat.md/.../KL\_prof%20Clasificator\_19385A5ACBC143ED920652AAC3A0...Top of Form Bottom of Form)

*милосердия;*

- *Soră medicală inferioară pentru îngrijirea bolnavilor/Младшая медицинская сестра по уходу за больными;*
- *Soră medicală principală/Главная медицинская сестра.*

Reținem ambele forme de gen pentru *Stareț (stareță)/ Настоятель (настоятельница) монастыря* și ne întrebăm: Biserica, cunoscută prin discursul său conservator în genere, a ajuns să fie mai flexibilă decât alte instituții ale statului în acest sens?

Nu putem omite și faptul că pentru treapta preșcolară, unde avem în ultimul deceniu numai femei care îngrijesc și îi educă pe copiii noștri, ca și în cea primară sau în învățământul special, de altfel, funcțiile sînt doar la masculin (sic!): *Educator în învățământul preșcolar/Воспитатель в дошкольном образовании; Educator în învățământul primar/Воспитатель системы начального образования; Educator în sistemul învățământului special/Воспитатель в системе специального образования; Învățător (calificare medie)/Учитель (средней квалификации); Învățător în învățământul primar/Учитель системы начального образования.* Să înțelegem că este corect să recunoaștem că unele ocupații sînt în continuare exclusive și acceptăm – *ghicitoare, dantelăreasă, femeie de serviciu, guvernantă, dactilografă, moașă, soră econoamă* etc., nu și *educatoare, învățătoare!*

DEX-ul, DOOM-ul ș.a. dicționare acceptă „*servitor-servitoare*”, „*secretar-secretară*”, „*muncitor-muncitoare*”, „*mulgător-mulgătoare*”, „*învățător-învățătoare*” „*contabil-contabilă*” ș.a., dar poliția gramaticală ne taxează imediat atunci cînd vorbim de „*europarlamentar-europarlamentară*”, „*deputat-deputată*”, „*ministru-ministră*”, „*ambasador-ambasadoare*” etc. Poți fi „*coafeză-coafor*”, dar în uz el a început a se numi „*stilist*”, mai nou „*hairstylist*”, „ca și cum exercitarea de către un bărbat a unei asemenea profesii lipsite de măreție precum pieptănatul femeilor nu s-ar putea face decât printr-o metamorfozare – lingvistică cel puțin – care să o transforme în artă.”

Poți fi „*prostituată*”, dar nu atestăm „*prostituat*”, căci verbele „*prostitua*” (1. a se vinde. (*O femeie care se ~.*); 2. (înv.) a supune. (*A ~ o femeie.*). Sursa: Sinonime (2002)) și „*a se prostitua*” (mă ~éz intrans. 1) A deveni prostituată; a se deda la prostituție; a se desfrîna; 2) A practica prostituția; a fi prostituată. Sursa: NODEX (2002)) rezervă această ocupație exclusiv femeilor. Pentru bărbații care au aceeași „fișă de post” ca și prostituatele e preferabil „*donjuan*” (Bărbat care umblă întruna după aventuri amoroase; om seducător, afemeiat, crai. Sursa: DEX '09 (2009)), „*gigolo*” (Bărbat cu moravuri dubioase întreținut de o femeie mai în vîrstă decât el. Sursa: DEX '09 (2009)), iar mai nou „*macho*

*man*” (1. Bărbat care are conștiința exacerbată a virilității sale și care proslăvește supremația masculinității. 2 (curent) (Apelativ, adesea admirativ pentru un) bărbat care exhibă o virilitate exagerată, considerată a fi o caracteristică a masculinității și asumată pentru a exprima siguranță, forță, agresivitate în comportament, în modul de exprimare etc; bărbat puternic, viril, dominant. Sursa: dex.ro).

Conservatorismul lingvistic al formelor de masculin pentru funcții sau profesii care social au încetat să mai fie exclusive (fie numai masculine, fie numai feminine) constatăm, așadar, că se menține. Termenii continuă să-și păstreze acest caracter după o logică care nu este în nici un caz cea a limbii. Or, limba este un sistem dinamic, demonstra Eugen Coșeriu, savant de referință în domeniu, un organism viu, influențat de diverse realități, iar unele schimbări sînt justificate!

Spania, Franța, dar și țările anglofone au trecut profesiile, funcțiile și la feminin, deși, în cazul acestora din urmă, reamintim că limba engleză nu face diferențe de gen. Anglofonii au schimbat „*chairman*”, de exemplu, cu „*chairperson*”, iar cînd fac referire la grupuri în care sînt persoane de ambele sexe spun întotdeauna *ea/el, el* sau *ea, femei și bărbați*.

Afta vreme cît femeile participă direct la piața muncii și ocupă posturi, această realitate trebuie consemnată și de clasificatorul ocupațiilor, și de nomenclatoarele de meserii și specialități, și de dicționare. Așa a fost norma inițială, bărbații au ocupat primii mai multe funcții. S-a omis apoi trecerea în actele de reglementare și dicționare a numelor de profesii și la feminin atunci cînd femeile au început să practice meserii, să dețină poziții ocupate altădată numai de bărbați. Astfel, s-a creat și se menține ideea unui standard masculin care alimentează percepția că sîntem pe locurile „rezervate” celuiilalt gen, iar femeile trebuie să se încadreze în acest standard considerat „natural”.

În acest caz, de ce nu utilizăm corespondentul feminin încetățenit de „*manichiuristă*”, „*dădacă*” (livr. „*bonă*”, „*nursă*”), „*moașă*”, „*menajeră*” ș.a. atunci cînd ne referim la bărbați care își câștigă existența din aceste ocupații? Deghizarea acestora în DEX sub termenii „*persoană specializată în facerea manichiurii*”, „*persoană care îngrijește de copii*”, „*lucrător medical care acordă ajutor femeilor în timpul nașterii*”, „*personal de întreținere*” dau, desigur, o altă greutate valorică aceleiași ocupații ca statut social. Totodată, indică direct acceptarea cu scîrț a permutării unor roluri predestinate „istoric, firesc și natural” femeilor (cele care țin de „etica grijii” pentru cineva sau ceva) și „nu doar pentru că este mai puțin obișnuit, ci pentru că este subminant pentru sistemul de valori pe care se sprijină patriarhatul.”

Să recunoaștem însă că alternativa propusă și acceptată normativ demonstrează că se poate să găsim soluții.

De ce atunci continuăm să ținem femeile la respect sau sub tăcere prin menținerea formelor masculinizate pentru mai multe profesii/funcții, dar și alte mărci ale limbajului sexist în limbă conform unor norme gramaticale pe care e timpul să le schimbăm așa cum au procedat specialiștii din țările amintite?

Subscriem ideii avansate de autoarele unei lucrări<sup>8</sup> că rezistența înaltului for academic român la acceptarea formelor de feminin pentru profesii/funcții masculinizate derivă dintr-un ”sexism în practica lingvistică”. La nivelul uzului, acesta este susținut de prescripțiile gramaticii normative (*Gramatica Academiei*; Mioara Avram, *Gramatica pentru toți* etc.). La acestea, de regulă, fac referință, întemeiată s-ar părea, persoanele care nu sînt de acord cu utilizarea și a formelor alternative, de feminin (“doamnă doctoră”, “doamnă avocată”, “doamnă academiciană” etc.). **Prin recomandarea utilizării formei de masculin ca generică, iar acordul între referent și poziție, ocupație să fie făcut întotdeauna la masculin, deoarece așa este corect gramatical, se pierde din vedere faptul că norma lingvistică nu este atemporală și imuabilă.** Or, ea este elaborată de persoane care au și ele prejudecățile lor, precum și o rezistență mai mică sau mai mare la schimbare.

Este, prin urmare, la fel de corect, firesc pentru limba română să spunem și “muncitoare”, “educatoare”, “învățătoare”, “secretară”, “directoare”, “jurnalistă”, “contabilă”, dar și “filozoafă”, “chimistă”, “ingineră”, “președintă”, “deputată”, “ministră” și sună bine din punct de vedere fonetic<sup>9</sup>. În opinia noastră, susținută și de lingvistul Alexei Axan de la Casa Română din Chișinău, și de regretatul savant Anatol Ciobanu, membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei, care mă încuraja să fac o lucrare de abilitare pe acest subiect, sesizarea din 2011 a deputatei Andreea Paul în adresa Academiei Române pentru ”a feminiza funcțiile publice” este absolut întemeiată.

Trebuie să amintim că demersul pentru un limbaj de gen nediscriminatoriu a fost inițiat încă la sfîrșitul sec. XX și este susținut de autoarele unor studii de gen de referință pentru arealul românesc, militantele pentru asigurarea egalității de gen Mihaela Miroiu (prof. univ., teoreticiană și militantă feministă), Laura Grunberg (dr. în sociologie),

8 G. Crețu. Femei din toate limbile, uniți-vă!, <http://GABRIELA.CRETU.ro>, 11/5/2004, accesat în 2005

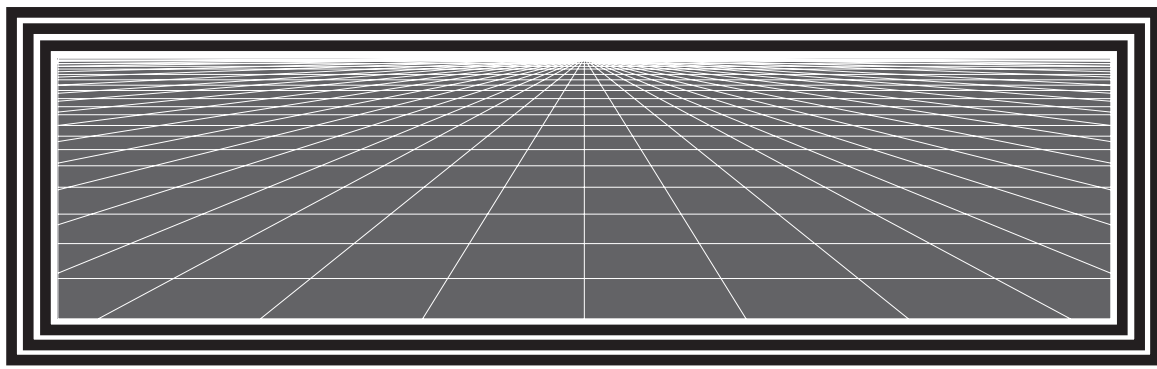
9 Reținem și sinonimia pentru *prostituată* (s. cocotă, curvă, tîrfă, femeie de stradă, (pop. și fam.) damă, madamă, (înv. și reg.) pîrțotină, telălăiță, teleleică, (reg.) lele, madaranță, scorțotină, tearfă, tîrnoață, (prin Transilv.) bandură, bulă, (prin Bucov.) crăiță, (prin Maram.) landră, (prin Mold. și Bucov.) mișarcă, (înv.) magopață, tălaniță, femeie publică, (fam.) fleoarță, fleorțotină, șuleandră, (fig.) buleandră, pupăză, putoare, tîrțură, (reg. fig.) haită, pupezoaică, terfeloagă, (Transilv. fig.) gudă, (prin Mold. fig.) ruptură, (arg.) maimuță, marcoavă, mastroacă. Sursa: Sinonime (2002).

Otilia Dragomir (dr., specialistă în analiza discursului și în studii de gen), Daniela Roventă-Frumușani (prof. univ., dr., specialistă în semiotică, analiza discursului, retorică și argumentare) și alte membre ale societăților AnA, FILIA, precum și de Gabriela Crețu (politiciană), Cristian Pîrvulescu (prof. univ., politolog), Ecaterina Mardarovici (ex-deputată, președintă a Clubului politic 50/50), Alina Radu (jurnalistă, directoare a Ziarului de Gardă), Daniela Terzi-Barbaroșie (psihologă, ex-directoarea Centrului național de studii și informare pentru problemele femeii ”Parteneriat pentru Dezvoltare”), Antonia Fonari (președinta Consiliului ONG-urilor din Republica Moldova), Petru Macovei (director executiv, Asociația Presei Libere din Republica Moldova) și alte persoane din diverse medii – filologie, jurnalism, politică, economie.

**În concluzie:** Atestarea și utilizarea tot mai frecventă a formelor de feminin în discursul public și privat din ultimii doi ani în Republica Moldova denotă că o bună parte din purtătorii limbii române, conștient sau mai puțin conștient, resimt faptul că mobilitatea limbii este mai redusă decît a societății însăși și nu mai tolerează patriarhatul lingvistic încă ”protejat” normativ de înaltul for academic, care, sperăm, să se autoseseze în sfîrșit.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Crețu G. Femei din toate limbile, uniți-vă! Pe: <http://GABRIELA.CRETU.ro>
- Dragomir O., Miroiu M. (editoare). *Lexicon feminist*. Iași: Polirom, 2002.
- Handrabura L. Stereotipuri de gen în mass-media. În: *Didactica Pro...*, Chișinău, nr. 2 (24), 2004, nr. 5-6 (27-28), 2004.
- Handrabura L., Bodrug-Lungu V. Dimensiunea de gen în domeniul educației. În: *Studia Universitatis, seria Științele Educației*, nr. 5(35), Chișinău, 2010.
- Handrabura L. Gen și mass-media. Studiu. Pentru o presă sensibilă la gen. Chișinău, 2007.
- Simpson P. *Language, Ideology and Point of View*. London and New York: Routledge, 1994.
- Spender D. *Men Made Language*. Routledge & Kegan Paul, 1980;
- Ștefănescu D.-O., Handrabura L., ș.a. Modele și valori de gen în învățămîntul public din Republica Moldova. Chișinău: ElanPoligraf, 2005.
- [http://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupatiilor%20\(1\)%20ro.pdf](http://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupatiilor%20(1)%20ro.pdf)
- <https://dexonline.ro/>
- <http://lex.justice.md/md/365019/>
- <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=315674&lang=1>
- <http://www.ziare.com/andreea-paul/pdl/andreea-paul-cere-sa-se-schimbe-dex-ul-academia-sa-feminizeze-functiile-publice-1246781>



## EXERCITO, ERGO SUM



Maria Eliza DULAMĂ

dr., prof. univ., Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

### Sensibilizare și expresie culturală în activitățile de învățare la geografie

**Rezumat:** La începutul lucrării, am prezentat aspecte referitoare la domeniul de competențe-cheie Sensibilizare și expresie culturală. Am definit succint câțiva termeni care au legătură cu această competență și am prezentat unele cunoștințe și competențe integrate acestui domeniu de competențe-cheie. După analiza Programelor școlare de Geografie pentru gimnaziu din România, am extras din document câteva competențe generale și competențe specifice care sînt importante pentru

sensibilizarea și exprimarea culturală a elevilor. După o scurtă clarificare a conceptului de **peisaj cultural** și a importanței cunoașterii acestuia, în partea a doua a lucrării am detaliat câteva activități de învățare în care elevii au posibilitatea să studieze peisaje culturale rurale, să analizeze componentele unui peisaj cultural rural și să explice semnificația și importanța cunoașterii, protejării și conservării lor.

**Abstract:** We present some aspects of a key competence – Cultural awareness and expression. We defined briefly some terms related to the competence and presented some integrated knowledge and skills of key competence in this field. After analyzing the Curriculum of Geography for secondary school of Romania, we extracted from this document some general and specific skills that are important in students' cultural awareness and expression. After a brief clarification of the concept of cultural landscape and the importance of its knowledge, in the second part of the paper we detailed some learning activities in which students have the opportunity to study rural cultural landscapes. Through these activities, students learn to analyze the components of a rural cultural landscape and explain the meaning and importance of knowledge, protection and preservation of them.

**Keywords:** cultural landscape, rural landscape, landscape analysis, landscape interpretation, civilization, landscape conservation, landscape value.

#### INTRODUCERE

Sensibilizarea și expresia culturală definesc unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului care parcurge curriculumul național pentru învățămîntul primar și gimnazial din România (Legea educației naționale, 2011), dar și din oricare altă țară membră a Uniunii Europene. În Cadru european comun de referință pentru limbi (CECR) se precizează că sensibilitatea și expresia culturală implică ”aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor sub diverse forme, în muzică, arta spectacolului, literatură și artele vizuale” [2, p. 150]. Cunoașterea

culturală presupune a cunoaște „patrimoniul cultural local, național și european și locul său în lume” [2, p. 150]. Aceasta include ”o cunoaștere elementară a operelor culturale majore, alături de cultura contemporană populară”. ”Expresia culturală este esențială în dezvoltarea aptitudinilor creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale” [ibidem]. Această sensibilizare și expresie culturală poate influența ”dezvoltarea unei personalități armonioase, tolerante, care îmbină un puternic simț al propriei identități cu respectul pentru diversitate” [4, p. 51] a fiecărui cetățean din Uniunea Europeană, a cărei deviză este *Unitate în diversitate*.



**DE LA CULTURĂ LA DOMENIUL DE  
COMPETENȚE-CHEIE *SENSIBILIZARE ȘI  
EXPRESIE CULTURALĂ***

Pentru înțelegerea conceptelor de *sensibilizare și expresie culturală* este necesară cunoașterea semnificației conceptului de *cultură*. *Cultura* cuprinde totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; ansamblu de activități și modele de comportament proprii unui grup social dat, transmisibile prin educație (DEX, 2009). *A avea cultură* înseamnă a poseda cunoștințe variate din diverse domenii, a avea un nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală (DEX, 2009). *Omul de cultură* este o persoană cu un nivel intelectual ridicat, care are cunoștințe universale multe și temeinice (DEX, 2009). *Civilizația* reprezintă nivelul de dezvoltare socială, materială și spirituală (cultura materială sau spirituală) a societății într-o epocă dată, a unui popor, a unui stat, a unui grup social etc. (DEX, 2009). Se consideră că o *persoană civilizată* are o cultură și o tehnică înaintată, a ajuns la un nivel superior de civilizație, la un standard de viață ridicat, că este manierată, politicoasă (DEX, 2009).

Pe baza acestei prezentări succinte a conceptelor referitoare la cultură și civilizație, deducem unele cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale/abilități, competențe și cunoștințe atitudinale care ar putea fi integrate domeniului de competențe-cheie *Sensibilizare și expresie culturală*. În Tabelul 1, se observă că exemplele incluse în coloana a doua sînt, de fapt, competențe, nu cunoștințe procedurale, iar în coloana a treia, fiecare atitudine este asociată unui anumit comportament. În literatura de specialitate se consideră că atitudinea are o structură integrativă tridimensională formată din *componente cognitive* (cunoștințe, credințe, convingeri), *componente afective* (emoții, sentimente), *componente comportamentale* (intenții, motivații, voință, acțiuni) [9]. Subliniem că, de fapt, domeniul de competențe-cheie *Sensibilizare și exprimare culturală* include atât competențe specifice unor științe sau arte, cât și unele competențe transversale, motiv pentru care unele competențe pot fi formate la diverse discipline din planul de învățămînt, inclusiv la geografie. Pentru ca un elev să își formeze competențele-cheie incluse în acest domeniu, el ar trebui să fie implicat în activități de învățare în care să poată dobîndi aceste cunoștințe și să își formeze abilitățile și competențele integrate acestui domeniu.

Tabelul 1. *Cunoștințe și competențe integrate domeniului de competențe-cheie Sensibilizare și expresie culturală (prelucrare după Dulamă, 2011, p. 51)*

<b>Cunoștințe declarative</b>	<b>Cunoștințe procedurale și competențe</b>	<b>Cunoștințe atitudinale și comportamente</b>
<i>Concepte:</i> cultură, tradiție, obicei, civilizație, artă, literatură, muzică, arte vizuale, film, teatru, arhitectură, modă, dans, identitate, diversitate, multicultural, intercultural, politețe etc.	Analizarea unei lucrări Interpretarea unei lucrări Crearea unei lucrări etc.	Respectarea ideilor, realizărilor, experiențelor și emoțiilor altor persoane Respectarea regulilor de comportare în societate Respectarea tradițiilor, obiceiurilor și valorilor personale și de grup Exprimarea politicoasă a unor idei, opinii Construirea unui dialog într-un mod politic etc.

**SENSIBILIZARE ȘI EXPRIMARE CULTURALĂ DIN PERSPECTIVA PROGRAMELOR ȘCOLARE  
DE GEOGRAFIE**

În *Programele școlare de geografie. Clasele a V-a – a VIII-a* (MECI, 2009) din România se propun pentru a fi formate la elevi două competențe generale specifice geografiei care pot fi corelate cu domeniul de competențe-cheie *Sensibilizare și exprimare culturală*, dar și cu alte competențe.

Tabelul 2. *Competențe-cheie și competențe generale ale geografiei*

<b>Competențe-cheie</b>	<b>Competențe generale ale geografiei</b>
1. Comunicarea în limbă maternă	1. Utilizarea limbajului specific în prezentarea și explicarea realității geografice
5. Competența socială și competențe civice 8. Sensibilizare și exprimare culturală	6. Identificarea și explicarea dimensiunii sociale, civice și culturale a caracteristicilor spațiului geografic

În ciclul gimnazial, la geografie, sînt promovate mai multe atitudini și valori: atitudinea pozitivă față de educație, cunoaștere, societate, cultură, civilizație; interes pentru cunoașterea României, a Europei și a lumii contemporane; respectul pentru diversitatea naturală și umană a lumii contemporane; conservarea și ocrotirea mediului de viață din

România, din Europa și din lume; disponibilitatea pentru învățare permanentă. Remarcăm că aceste atitudini și valori pot fi corelate cu domeniul de competențe-cheie *Sensibilizare și exprimare culturală*.

Din aceste programe școlare am extras mai multe competențe specifice geografiei prin a căror formare se contribuie la sensibilizarea și exprimarea culturală a elevilor. Prin implicarea elevilor în activitățile pe care le vom prezenta în lucrare, se creează condiții adecvate pentru sensibilizare și expresie culturală, dar și pentru formarea competențelor specifice geografiei enumerate în continuare.

#### **Clasa a VI-a: Geografia Europei**

3.2. *Explicarea fenomenelor și proceselor naturale și umane specifice geografiei Europei.*

3.4. *Analiza comparativă a elementelor din realitatea geografică europeană după caracteristicile solicitate, stabilind asemănări și deosebiri.*

5.2. *Prezentarea caracteristicilor geografice ale țărilor pe baza unor date accesate prin internet.*

6.1. *Explicarea importanței mediului geografic european pentru om și societatea continentului nostru.*

6.2. *Explicarea diversității naturale, umane și culturale a Europei realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare.*

7.6. *Caracterizarea elementelor, fenomenelor și proceselor după un algoritm dat.*

7.8. *Analizarea elementelor din realitatea europeană observată (direct sau indirect).*

8.1. *Identificarea soluțiilor de protecție a mediului geografic European.*

#### **Clasa a VIII-a: Geografia României**

1.5. *Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice, utilizând termeni geografici.*

3.2. *Explicarea fenomenelor și proceselor specifice mediului înconjurător din țara noastră.*

6.2. *Explicarea diversității naturale, umane și culturale a țării noastre, realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare.*

7.2. *Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realității oferite de geografia României.*

7.5. *Caracterizarea elementelor, fenomenelor și proceselor după un algoritm dat.*

7.6. *Compararea elementelor, fenomenelor, proceselor și structurilor teritoriale după caracteristicile solicitate, stabilind asemănări și deosebiri.*

7.7. *Explicarea elementelor, fenomenelor și proceselor observate (direct sau indirect).*

7.8. *Explicarea relațiilor între grupuri de elemente fenomene și procese ale mediului geografic.*

7.9. *Analizarea elementelor, fenomenelor și proceselor din realitatea observată (direct sau indirect).*

#### **DE LA CULTURĂ LA PEISAJE CULTURALE**

Peisajul cultural este „expresia completă a unui mod de viață”, a „devenirii unei comunități umane împreună cu teritoriul pe care trăiește”. „Istoria, cultura și teritoriul se împletesc într-un proces al dezvoltării în care peisajul cultural poate fi considerat ca una dintre structurile teritoriului” [7]. Faptul că teritoriul României este situat la intersecția unor mari regiuni ale Europei, a determinat un amestec caracteristic de peisaje culturale, create de populația majoritar română și de numeroasele minorități [8]. Multe peisaje culturale din România sînt afectate negativ prin acțiunile proprietarilor asupra acestora din cauza necunoașterii valorii lor, a lipsei de educație și a resurselor financiare, dar și din cauza nepăsării autorităților locale. Deoarece aceste peisaje culturale istorice sînt periclitate din cauza depopulării, a emigrării unor minorități, a reînnoirilor accelerate și necontrolate se impune colaborarea factorilor de decizie locali și regionali cu diverse organizații în vederea protejării și valorificării lor.

Importanța științifică, culturală și socială a peisajelor culturale are ca efect perceperea lor ca sursă și factori de dezvoltare economică, în condițiile existenței unei medii protectiv, a unui management eficient și a unei planificări pe termen mediu și lung [3, p. 46]. Pînă în prezent, în învățămîntul preuniversitar de geografie din România, la nivelul documentelor oficiale s-a acordat o mică atenție problematicii peisajului cultural. În această lucrare vom prezenta cîteva activități de învățare organizate la disciplina Geografie în care elevii analizează și interpretează peisaje culturale rurale cu scopul de a deveni mai sensibili la frumusețea acestora, de a conștientiza valoarea lor, de a fi capabili să le analizeze și să înțeleagă semnificația păstrării acestor comori moștenite de la generațiile anterioare. Prin intermediul acestor activități, se observă cum se poate realiza educația pentru formarea imaginii rurale, pentru protecția și valorificarea peisajelor culturale rurale în învățămîntul preuniversitar.

#### **SENSIBILIZARE ȘI EXPRESIE CULTURALĂ PRIN STUDIAREA UNOR PEISAJE CULTURALE**

După analiza conținuturilor prezentate în *Programele școlare de geografie. Clasele a V-a – a VIII-a* (MECI, 2009), apreciem că peisajele culturale pot fi abordate în cadrul tuturor lecțiilor destinate studierii țărilor (în clasa a VI-a și a VII-a) și al unor lecții din clasa a V-a (*Așezările umane*) și clasa a VIII-a.

#### **Activitatea de învățare nr. 1**

Această activitate poate fi organizată la clasa a VIII-a, la disciplina *Geografia României*, în cadrul lecției *Așezările rurale*. Analiza unor peisaje culturale rurale poate fi realizată în momentul studierii tipurilor de sate din România și clasificării lor după structura vetrei, a formei vetrei și după funcții. Am ales, spre exemplificare,

peisaje din două sate – Ciocănești (județul Suceava) și Viscri (județul Brașov), ambele fiind considerate modele de succes în turismul din România.

*Studiu de caz nr. 1. Satul Viscri din județul Brașov (România), situat în Podișul Transilvaniei, a fost locuit inițial de secui, iar în secolul al XIII-lea a fost colonizat de sași. Biserica evanghelică fortificată, săsească din sat, este una dintre cele șase înscrise în patrimoniul mondial UNESCO. Biserica și câteva case din sat au fost renovate de Fundația Mihai Eminescu Trust, patronată de Prințul Charles. La sfârșitul anilor '90, doi nemți stabiliți în sat au inițiat proiectul *Șosete din lână naturală* din Viscri. Cele 125 de femei din sat, care participă în prezent la acest proiect, tricotează aproximativ 10.000 de perechi de șosete, mănuși, căciuli, pulovere, papuci de pislă. Aceste produse sînt vîndute la cafeneaua internațională din Viscri și în Germania ([https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,\\_Bra%C8%99ov](https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,_Bra%C8%99ov)).*

*Subiectul:* Satul Viscri

*Competențe specifice:*

1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizînd termeni geografici.

7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realității oferite de geografia României.

7.7. Explicarea elementelor, fenomenelor și proceselor observate (direct sau indirect).

*Obiective operaționale.* La sfârșitul activității de învățare, elevii vor fi capabili:

- să analizeze peisaje culturale rurale (gospodărie rurală, biserică fortificată);
- să explice relațiile dintre componentele peisajului cultural;
- să descrie componentele peisajului cultural.

*Conversație:*

- Ce observați în fotografia din Figura 1?
- În ce parte a dealului este situată biserica?
- De ce este situată biserica în vârful dealului?
- De ce este înconjurată biserica de ziduri?
- Ce înălțime au zidurile din jurul bisericii?
- De ce credeți că în unele locuri, zidurile unesc case foarte înalte?
- Cînd credeți că a fost construită biserica și fortificațiile?
- Cine a construit biserica și fortificațiile?
- După aspectul bisericii, ce stil arhitectural are?
- De ce această biserică a fost inclusă în patrimoniul mondial UNESCO?
- De ce această biserică și fortificațiile sînt vizitate de foarte mulți turiști străini?
- Ați dori să vizitați această biserică și fortificațiile? De ce?
- Unde este situat satul?
- Unde este situat cimitirul?

Figura 1. *Satul Viscri. Biserica fortificată* (<http://www.buzznews.ro/media/photos/nqs/2014/06/Viscri.png>)



*Conversație:*

- Ce observați în fotografia din Figura 2?
- Ce formă au fațadele caselor?
- Ce regim de înălțime au casele?
- Ce culori au fațadele caselor?
- Cîte intrări au casele?
- De ce există o poartă mai mare și una sau mai multe porți sau uși mai mici?
- De ce casele vecine sînt unite prin ziduri?
- Ce ar trebui să înțelegem atunci cînd observăm aceste fațade ale caselor unite de ziduri?
- Ce formă au acoperișurile?
- Cu ce sînt acoperite casele?
- De ce toate casele se aseamănă ca arhitectura?
- După aspectul caselor, ce origine au cei care le-au construit?
- Faptul că aceste case sînt asemănătoare ca stil arhitectural, ce ne determină să credem atunci cînd le privim?

Figura 2. *Satul Viscri*

([http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta\\_viscri\\_5\\_5189fedc24be7.jpg](http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta_viscri_5_5189fedc24be7.jpg))



### **Activitatea de învățare nr. 2**

*Studiu de caz nr. 2. Satul Ciocănești. Comuna Ciocănești, situată în județul Suceava, a fost declarată comună-muzeu în anul 2004, prin hotărîrea Consiliului local, datorită caracterului său unitar și unic în țară, determinat de motivele naționale tradiționale, sculptate pe fațadele caselor majorității gospodăriilor (<http://www.ciocanestibucovina.eu/>). **Casele au început să fie decorate în 1956 cu modele preluate de pe costumul popular, din inițiativa unui lo-***

**cuitor.** Satul cu cele peste 600 de gospodării s-a transformat în timp într-un muzeu viu. Pentru păstrarea și transmiterea tradiției **de la o generație la alta**, Consiliul local i-a obligat pe oameni și îi obligă și în prezent, inclusiv pe cei care își fac cabane, să respecte arhitectura tradițională și să **păstreze modelul național**. Satul are un muzeu etnografic în care turiștii pot înțelege stilul de viață al strămoșilor de acum sute de ani, studiind războaie de țesut, oale, unelte, țesături și costume populare. Constatând succesul turistic al satului, oamenii au înțeles valoarea moștenirii culturale tradiționale (<http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+>).

Asociația *Cele mai frumoase sate din România* (AFSR) a desemnat localitatea Ciocănești din județul Suceava ca fiind câștigătoarea primei ediții a programului cultural și turistic „Satul cultural al României 2014” (<http://www.mediafax.ro/cultura-media/localitatea-ciocanesti-din-județul-suceava-desemnata-satul-cultural-al-romaniei-2014>).

*Subiectul:* Satul Ciocănești

*Competențe specifice:*

1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizând termeni geografici

7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare) a realității oferite de geografia României

7.7. Explicarea elementelor, fenomenelor și proceselor observate (direct sau indirect)

*Obiective operaționale.* La sfârșitul activității de învățare, elevii vor fi capabili:

- să analizeze peisaje culturale rurale (gospodărie rurală);
- să explice relațiile dintre componentele peisajului cultural;
- să descrie componentele peisajului cultural.

*Sarcină:* Lucrați în perechi. Observați fotografia (Figura 3). Răspundeți la întrebările din tabel.

Tabelul 3. Fișă de analiză a gospodăriei rurale, componentă a peisajului cultural rural

Componente ale peisajului	Aspecte ale componentelor	Întrebări	Răspunsuri
Casa (stînga)	Dimensiuni	Ce înălțime/lățime are casa?	
	Acoperiș/pod	În câte ape a fost construit acoperișul?	
		Cu ce material este închis podul?	
	Pereții	Ce culoare are zugrăveala casei?	
		Ce culoare au ornamentele casei?	
		Ce aspect au ornamentele casei de deasupra ferestrei/sub fereastră?	
Ferestre	Ce aspect au ornamentele casei situate în dreapta și în stînga ferestrei?		
Casa (dreapta)	Dimensiuni	Cîte ochiuri de sticlă au ferestrele?	
	Acoperiș/pod	Ce înălțime/lățime are casa, comparativ cu cea din stînga fotografiei?	
		În câte ape a fost construit acoperișul?	
	Pereții	Cu ce materiale este acoperită casa?	
		Ce culoare are zugrăveala casei?	
		Ce culoare au ornamentele casei?	
	Unde sînt dispuse ornamentele casei?		
	Prin ce se deosebește fațada casei din dreapta de cea din stînga?		
Gardul	Material	Din ce material este realizat gardul?	
	Dimensiuni	Ce lățime/înălțime are gardul?	
	Ornamente	Ce culoare are gardul?	
Ce aspect au ornamentele?			
Fîntîna	Material	Din ce material este realizat adăpostul fîntîinii?	
	Dimensiuni	Ce lățime/înălțime are adăpostul fîntîinii?	
	Ornamente	Ce culoare are adăpostul fîntîinii?	
		Ce aspect au ornamentele adăpostului fîntîinii?	

*Sarcină:* Citiți textul. Explicați cum sînt realizate ornamentele pe pereții caselor.

Întîi se tencuiește peretele cu ciment, var și nisip. După uscarea tencuiei, se pune un al doilea strat format din var, ciment și nisip. Se aplică un model, se desenează, apoi se sculptează formele desenate. După uscare, se colorează unele suprafețe cu alb, apoi modelul național este colorat în diverse culori (negru, maro, bej). (Prelucrare după interviul acordat de Silvia Șcheul, meșter popular (<http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+Localnicii+sunt+obligati+sa+>))



### Interpretarea peisajului cultural

- De ce sînt decorate astfel casele și celelalte componente ale gospodăriei?
- De unde au fost preluate ornamentele de pe case?
- Cum credeți că au fost realizate ornamentele de pe case?
- Observînd mediul în care este situată gospodăria, ce materiale au avut la dispoziție locuitorii pentru construirea caselor și a celorlalte componente ale gospodăriei?
- De ce este important ca locuitorii acestui sat să își ornameze în continuare casele, inclusiv cele noi, în același stil?
- Ați dori să vizitați acest sat-muzeu? De ce?
- Care sînt punctele forte ale locuitorilor din acest sat?
- Prin ce se deosebesc locuitorii acestui sat de locuitorii altor sate, în privința atitudinii lor față de conservarea moștenirii de la generațiile anterioare?
- De ce satul Ciocănești poate fi considerat un model rural de succes?

Figura 3. *Satul Ciocănești (județul Suceava)*  
([http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166\\_14501\\_10.jpg](http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166_14501_10.jpg))



### CONCLUZII

La finalul acestei lucrări, se conturează cîteva concluzii:

I. Studiarea peisajelor culturale rurale de către elevi oferă contextul pentru sensibilizarea elevilor față de valorile culturale locale, regionale, naționale, europene și mondiale, pentru protejarea și valorificarea lor într-o societate bazată pe cunoaștere.

II. Chiar dacă în programele școlare nu sînt prevăzute și recomandate activități de învățare în cadrul cărora elevii analizează și interpretează diverse peisaje culturale, profesorii de geografie au libertatea de a-i implica în astfel de activități tocmai pentru a-i ajuta să conștientizeze valoarea patrimoniului național, ca parte a celui european și mondial.

III. Realizarea unor studii de caz asupra unor modele

de succes în crearea, conservarea și promovarea peisajelor culturale rurale, inclusiv a celor istorice, asigură condiții pentru crearea unui sistem personal de valori și exprimarea unor opinii pe baza acestor valori.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Academia Română. Institutul de Lingvistică din București. Dicționar explicativ al limbii române (ediția a III-a, revăzută și adăugită). București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
2. Bunceanu V. D. Sensibilité et expression culturelles: quelques pistes pour la formation actionnelle d'une compétence clé, *Revista de Pedagogie*, 58(3). București, 2010, pp.140-160.
3. Ciangă, I.FI. Peisajul urban în vedutismul transilvan. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2016.
4. Dulamă M. E. Didactică axată pe competențe, ediția a II-a. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
5. Legea educației naționale. Monitorul oficial al României, anul 179 (XXIII), nr. 18. București, 2011.
6. Programe școlare. Geografie. Clasele a V a – a VIII-a. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. București, 2009.
7. Sârbu C (ed.). Peisajul cultural și dezvoltare. Sibiu: Editura universitară *Ion Mincu*, 2011.
8. Schreiber W.E., Baci N. Die historischen Kulturlandschaften Rumäniens und ihre Verwertungsmöglichkeiten. *Geographia Napocensis*, II(1), 2008, pp. 14-21.
9. Voiculescu F. (coord.) Ghid metodologic de pedagogie universitară. Alba Iulia: Editura Aeterminates, 2010.
10. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,\\_Bra%C8%99ov](https://ro.wikipedia.org/wiki/Viscri,_Bra%C8%99ov) (Accesat, 2016).
11. <http://www.buzznews.ro/140031-imagini-aeriane-cu-viscri-satul-romanesc-de-care-s-a-indragostit-printul-charles-video/> (Accesat, 2016).
12. <http://www.digi24.ro/Stiri/Regional/Digi24+Iasi/Stiri/Ciocanesti+satul+muzeu+din+Bucovina+Localnicii+sint+obligati+sa+> (Accesat, 2016).
13. <http://www.ciocanestibucovina.eu/> (Accesat, 2016).
14. <http://www.mediafax.ro/cultura-media/localitatea-ciocanesti-din-judetul-suceava-desemnata-satul-cultural-al-romaniei-2014-foto-12078746> (Accesat, 2016).
15. <http://www.buzznews.ro/media/photos/nqs/2014/06/Viscri.png> (Accesat, 2016).
16. [http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166\\_14501\\_10.jpg](http://lataifas.ro/lataifas.ro/wp-content/uploads/2013/04/2166_14501_10.jpg)
17. [http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta\\_viscri\\_5\\_5189fedc24be7.jpg](http://www.discovercorporatetravel.ro/admin/uploads/oferta_viscri_5_5189fedc24be7.jpg)



Eugenia NEGRU

gr. did. sup., Liceul de Creativitate și Inventică  
Prometeu-Prim din Chișinău

## Valorificarea interdisciplinarității istorie- geografie în activitățile nonformale: excursia școlară

**Rezumat:** Articolul conține analiza unei activități extra-curriculare – o excursie școlară. Experimentul este abordat prin prisma interdisciplinarității istorie-geografie și prin dubla ipostază a autorului: profesor de istorie-geografie și ghid de turism. Pretenția experimentului este de a valorifica plusvaloarea didactică a educației nonformale, a educației

în aer liber, a formei de comunicare în afara sălii de clasă. În același timp, experimentul își propune valorificarea curriculară a competențelor școlare, a cadrului organizatoric logic (ERRE) al unei activități educaționale. Este prezentat un algoritm de organizare a unei excursii școlare, model de pașaportizare a unei asemenea activități.

**Abstract:** The article proposes an analysis of a didactic experiment – extra-curricular activities: the school trip. The experiment is approached through the interdisciplinarity between history and geography and the double role of the author: a professor of history and geography and a travel guide. The claim of the experiment is to harness the added value of the non-formal method of teaching, outdoors education, a form of communication outside the classroom. At the same time, the experiment aims to value the curricular school competencies, the logical organizational framework (ERRE) of an educational activity. An algorithm of organizing a school trip is proposed, as well as a passporting model of such activities.

**Keywords:** interdisciplinarity, non-formal education, school trip, outdoor education, didactic/teaching experiment, educational added value, expeditionary learning.

“Nu închideți opera de educație în sala de clasă.”  
(Charles Dessef)

**De ce trebuie să privim problema astfel?** Cred că timpurile noastre “fug”. Societatea/comunitatea umană este în pas alert cu dezvoltarea tehnologiilor. De fapt, alergăm în urma descoperirilor, aparițiilor tehnice, informațiilor grăbite. Acest fenomen, pe care nu l-au trăit bunicii noștri, impune imperative moderne școlii, educației, noii generații.

Conceptul de *învățare pe tot parcursul vieții* (lifelong learning) este deja bine cunoscut și în sistemul nostru educațional. El cere să fie asociat cu alte principii noi: interdisciplinaritate/transdisciplinaritate (abordare multidisciplinară) și educație nonformală. Școala devine terenul unde acestor imperative trebuie să li se acorde timp, spațiu, atenție, experiment. Din păcate, sistemul educațional, care trebuie să fie în avangardă, rămâne unul dintre cele mai conservatoare domenii, fiind înfricoșat de temerarul experiment și avînd nevoie de aerisire, revizuire. În calitate de argument pot servi exemplele unor sisteme (ex.: românesc, polonez) care au proiecte spectaculoase (“Școala altfel”, România), în care funcționează eficient ambele concepte educaționale.

Charles Dessef, încă în anul 1902, în faimosul decalog al profesorului, cerea: “Nu închideți opera de educație în sala de clasă”. Acest imperativ rămîne a fi un vector

educațional și astăzi, cînd se pare că lumea este la un click distanță și orice informație, imagine, fenomen sau personalitate poate intra în existența noastră instantaneu. Or, anume distanța mare dintre spațiul închis al sălii de clasă și lumea înconjurătoare face elevul captiv al învățării teoretice, îndepărtîndu-l de realitățile pe care ar trebui să le trăiască în afara școlii. Încă de la Aristotel ne-a rămas preceptul: “Pe cît e posibil, omul trebuie să caute a se instrui nu din cărți, ci din contemplarea cerului, a pămîntului, a naturii”.

Sistemul nostru de învățămînt lasă pe planul doi valoarea educației nonformale, considerată mai degrabă un deziderat al orelor de dirigenție. Elevilor le place deosebit de mult (din experiență proprie) să facă școală, să învețe, dar într-o altă formă – altundeva și altfel decît în obișnuita sală de clasă, în rînduri cîte doi și privind cuminte în spatele colegului. Învățarea outdoor (în aer liber) cîștigă teren anume prin transferul de cunoștințe din sala de clasă afară, prin construirea noului de către elev pe fundamentul celor învățate în clasă, prin recunoașterea și aplicarea competențelor de lucru în valorificarea fenomenelor noi. Astfel, cunoștințele teoretice, competențele se innobilează prin conștientizarea de către elev a gradului de utilitate în viața din afara școlii. Pot afirma, în acest sens, că se modifică și vectorul motivației pentru învățare, devenind unul intrinsec, neîndus din exterior. Cadrul nonformal, (în toate formele lui de manifestare) foarte bine gîndit,

permite valorificarea diverselor discipline școlare într-un complex interdisciplinar, deosebit de semnificativ pentru educația copiilor.

**De ce interdisciplinaritatea?** Fiecare dintre profesorii practicieni tinde să monopolizeze timpul, efortul, mintea copilului pentru a-i oferi cunoștințele disciplinei pe care o predă. Acest devotament față de obiectul predat face ca orice “copil să fie uitat”, motiv pentru care conceperea și promovarea interdisciplinarității a constituit un pas evolutiv în organizarea procesului instructiv-educativ.

În anul 1700, J. J. Rousseau susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la realitățile vieții cotidiene. Alfred North Whitehead susținea, în 1929, următoarele: “Există un singur obiect de studiu pentru educație și acela este *viața*, în toate manifestările sale.” Spre sfârșitul secolului al XX-lea, cercetătorii pledează cu argumente și mai pertinente. “Cînd mergi pe-afară, natura nu te pune în față pentru trei sferturi de oră cu flori și în următoarele trei sferturi cu animale.” (Lionel Elvin, 1977). “Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că *viața* nu e împărțită pe discipline.” (James Moffett, 1990).

În continuare, ne-am propus să aplicăm conceptul de *interdisciplinaritate* la realitățile specifice învățămîntului preuniversitar. Considerăm oportună reflectarea viziunii specialiștilor despre inserția interdisciplinarității în domeniu. Ea este clasificată din mai multe puncte de vedere: interdisciplinaritatea domeniilor învecinate (în care se aplică concepte și metode ale altor discipline); interdisciplinaritatea problemelor (probleme la granița unor discipline, al căror studiu cere colaborarea din perspectiva mai multor materii de studiu); interdisciplinaritatea metodelor (aplicarea metodelor unei discipline la alte discipline); interdisciplinaritatea conceptelor (conceptele dintr-o disciplină se aplică în cercetare la altă disciplină).

**Ce pot avea în comun interdisciplinaritatea și educația nonformală (extracurriculară)?** Curriculumul la istorie propune orientări generale (metodologice) de trecere de la axarea pe conținuturi la valorificarea experiențelor de învățare, adică la formarea de competențe cu caracter de integrare. Pe niveluri de clasă, sînt propuse exemple de activități care valorifică această componentă a educației istorice: vizite la muzeu, expoziții, acțiuni de voluntariat în îngrijirea monumentelor istorice, expoziții cu ocazia unor sărbători naționale și internaționale, excursii școlare, studierea istoriilor orale ale membrilor familiei sau comunității. Aceste activități, care sînt cronofage și depășesc limitele orei școlare, intră mai repede în acțiunea educației nonformale în toate formele ei de manifestare. Este regretabil faptul că, în Republica Moldova, geografia este inclusă în aria disciplinelor reale, deși prin obiectul de studiu și

metodologia de cercetare se încadrează mai degrabă în aria disciplinelor socioumane (exemplul francez de interdisciplinaritate la nivel curricular, de manuale școlare fiind edificator). Cu toate acestea, la nivel de competențe specifice, curriculumul la geografie are tangențe cu cel la istorie și permite, astfel, valorificarea lor într-un cadru comun nonformal – *excursia școlară*.

Educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative derulate în afara clasei (activități extra-, para-, perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul *nonformal* desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar mereu cu efecte formative. Educația nonformală a existat întotdeauna în toate sistemele de învățămînt, iar organizarea ei planificată constituie elementul de noutate. În mod firesc, aceste activități pot oricînd intra sub steaua desuetului, derizoriului, în special cînd ies de sub protecția educației instituționalizate.

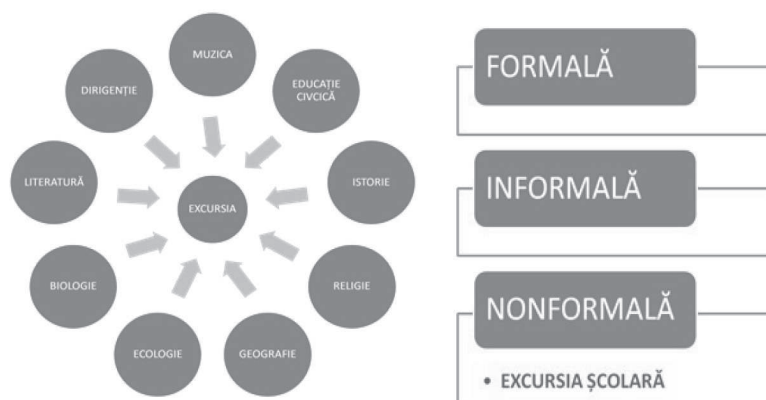
Un rol aparte în acest tip de educație îl au specialiștii (profesorii, ghizii de turism, voluntarii, tehnicienii), care își exercită atribuțiile mai discret, asumîndu-și adesea misiunea de animatori sau moderatori în organizarea și coordonarea activităților extrașcolare. Cred că *excursia școlară* este una dintre activitățile cele mai îndrăgite de elevi și mai eficiente în valorificarea disciplinelor școlare, la toate vîrstele, formele și variațiile ei. Aceasta are cîteva caracteristici cu efect de plusvaloare educațională:

- conținutul și obiectivele prezintă o mare flexibilitate, diferențiindu-se în funcție de vîrstă, de interesul participanților, de aptitudinile și înclinațiile acestora;
- are un pronunțat caracter pluridisciplinar;
- caracterul opțional, benevol conferă activităților o ambianță relaxantă, calmă și plăcută, ceea ce le fac atractive;
- permite stabilirea unor relații de colaborare, de apropiere, de încredere și prietenie între profesori și elevi;
- evaluarea este facultativă, neformalizată, cu accente psihologice și stimulative, fără note sau calificative oficiale.

O *excursie școlară* organizată și coordonată corect este mediul cel mai eficient și mai agreabil (motivant) de a exersa disciplinele *Istorie* și *Geografie* în cadrul lor firesc: natural și social (acasă), obiectul de studiu fiind omul și activitatea umană. Învățarea școlară devine, în mod miraculos, utilă, ajustată la cotidian, găsindu-și rostul și logica internă. Astfel, experiența propusă poate fi transferată fie pe alte discipline complementare (biologie-geografie, istorie-educație civică, geografie-ecologie, istorie-literatură română-geografie, religie-istorie-literatură sau, foarte îndrăzneț, istorie-ma-

tematică); fie pe alte spații turistice – mai apropiate sau mai îndepărtate; fie adaptată la specificul de vîrstă. Un alt principiu important, edificator în optimizarea educației nonformale pluridisciplinare, este calitatea specialiștilor: fie că e vorba de o singură persoană – polivalentă, fie că responsabilitățile sînt împărțite între două cadre didactice cu aceleași viziuni asupra experienței educaționale.

Figura 1. *Relația dintre educația nonformală și interdisciplinaritatea centripetă (adaptare după L. Ciolan)*



**Un experiment didactic.** Domeniul de experiment se referă la valorificarea interdisciplinarității istorie-geografie în învățămîntul pre-universitar și urmărește demonstrarea locului și a rolului activităților non-formale în acest proces.

*Ipoteza experimentului:* prin proiectarea și organizarea unor activități extrașcolare creăm un cadru adecvat/eficient pentru valorificarea disciplinelor școlare *Istorie* și *Geografie*.

*Obiectivele experimentului vizează:*

- analiza eficienței contextului nonformal în valorificarea disciplinelor școlare;
- experimentarea specificului proiectării și organizării excursiei drept cadru optim de funcționare a interdisciplinarității;
- studierea impactului activităților extrașcolare asupra eficienței învățării interdisciplinare.

*Modul de organizare a experimentului (excursiei).* Excursia s-a desfășurat în perioada 4-6 martie 2016, cu elevii claselor a VII-a și a VIII-a din Liceul *Prometeu-Prim* din Chișinău. Un prim pas l-a constituit proiectarea conceptuală a activităților. Am pornit de la ideea de bază a interdisciplinarității: a utiliza aparatul conceptual și metodologic a două discipline școlare în interconexiune, pentru a le valorifica într-o activitate extrașcolară – *excursia*. Prin urmare, mi-am propus să scot două discipline școlare (*Istoria* și *Geografia*), din arii curriculare diferite ale sistemului nostru de învățămînt, într-o învățare expediționară.

Figura 2. *Interdisciplinaritatea centrifugă (adaptare după L. Ciolan [3, p. 128])*

Pentru a facilita organizarea activității extrașcolare, a fost solicitată o agenție de turism.

Analiza curriculară relevă un număr mare de conținuturi care se pretează la o abordare interdisciplinară, însă consider motivaționale acele experiențe de învățare care sînt realizate în afara cadrului școlar și organizate într-o formă cunoscută sub numele de *învățare prin explorare* (excursie). Prin urmare, am încercat să deplasez accentul de pe conținuturile fixe pe organizarea unor situații de învățare în care elevul să poată valorifica cunoștințele acumulate anterior și pe baza cărora să construiască altele noi, în funcție de context. De remarcat faptul că elevul nu se află singur față în față cu situația de învățare, ci este ghidat să vadă detalii, să descifreze simboluri, să compare fenomene cu ajutorul unui *jurnal de călătorie*.

Am optat pentru integrarea celor două discipline în activitate deoarece, pe lângă valorificarea unui mediu transdisciplinar, excursia școlară – învățarea-aventură (de tip expediționară) – devine un cadru educativ favorizant prin:





- importanța autodescoperirii: învățarea se produce atunci când există implicare emoțională, provocare, dar și sprijin adecvat. Elevului i se creează condiții pentru a-și descoperi propriile abilități, valori, talente în situații caracteristice;
- responsabilizarea pentru învățare: învățarea este atât un proces individual de descoperire, cât și unul social, de grup;
- empatie și grijă: "învățarea este cel mai bine întărită în comunitățile în care ideile elevilor și profesorilor sînt respectate și există încredere reciprocă";
- colaborare și competiție: abordarea integrată a dezvoltării individuale și a grupului deplasează accentul de pe competiția dintre elevi pe competiția cu propriile limite și cu standardele de progres ale excursiei;
- mediul de comunicare: creează un mediu superior de comunicare, în care copiii se pot manifesta degajat. Elevii sînt încurajați să gîndească liber și să-și expună ideile cu claritate (în contradicție cu preceptul *Liniște!*);
- învățare de la colegi: după cum spunea Léon Bloy, "...nu se știe niciodată cine dă și cine primește". Fiecare depozitează experiențe, idei, sentimente care merită a fi împărtășite și care pot constitui fundamentul unei învățări reciproce, chiar și pentru adulți;
- învățare nonformală în contexte reale: în cadrul expedițiilor/excursiilor elevii valorifică zonele geografice, etnografice departe de oraș, dar aproape de oameni, cu care intră în contact doar imaginar la ora de clasă;
- explorarea mediului natural și aventură: drumețiile, expedițiile pe jos sau cu mijloace etnografice (sanie, trenul "Mocănița", vapor) creează condiții pentru a explora un mediu natural spectaculos și pentru a reflecta asupra rolului acestuia în viața omului;
- "lecții ale trecutului": elevul poate cunoaște trecutul istoric prin contact direct, precum și oameni, locuri care aduc din trecut fapte, sentimente din care se poate învăța (reprimări și crime, discriminări și marginalizări, dar și modele de conviețuire pașnică, personaje de succes, eroi).

Am decis să propun elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a un traseu turistic cu o distanță mai mare, cu atât mai mult cu cât cunoștințele și abilitățile disciplinare dobîndite le permit valorificarea eficientă a unui spațiu geografic, etnografic și istoric. Ambele discipline au drept subiect de cercetare omul, mediul geografic și istoric al comunității umane. De asemenea, noile tendințe existențiale aduc și în spațiul nostru tradiția

turistului/excursionistului de orice vîrstă, predispus și deschis spre cunoașterea lumii înconjurătoare, curios să descopere frumusețea, istoria și locurile altor popoare. Deci cultivarea, formarea unui cetățean/turist cu toate atuurile sale ar trebui să fie unul din obiectivele educației nonformale instituționalizate. De aceea, eforturile noastre sînt îndreptate spre crearea de situații cu care elevul se va confrunta în viața reală.

Experimentul a constatat în proiectarea și organizarea unei excursii școlare cu elevii de gimnaziu, pentru valorificarea disciplinară istorie-geografie, cu tema *Maramureșul – țara bisericilor de lemn* (România). Elevii împreună cu părinții au decis să participe la această expediție de învățare și recreere în perioada vacanței. La finalul excursiei, le-am propus elevilor să lucreze la proiecte personale-reflexive asupra acestei experiențe. Ei au fost lăsați să-și aleagă singuri forma de lucru și posibili parteneri/colegi, în funcție de predilecțiile fiecăruia. Am convenit că reflecțiile vor ajunge un bun public al școlii sau/și al agenției de turism partener și vor fi prezentate în cadrul orelor de dirigenție și al ședințelor cu părinții. Atît produsul, cît și activitatea pe parcursul excursiei au constituit dovada faptului că elevii au putut valorifica cunoștințele obținute la ambele discipline, au exersat tehnici de lucru specifice atît istoriei, cît și geografiei, au contribuit la menținerea unei stări de spirit pozitive.

Valoarea acestui proiect-evaluare rezidă în următoarele: se renunță la obligativitate; nu sînt fixate limite de timp; se lasă loc pentru alegerea de sine stătătoare a formei de lucru și a partenerilor/colegilor; este fructificat potențialul creativ al elevului; nu se acordă nota clasică/de clasă; este încurajat feedback-ul de la cei din jur.

Excursia școlară, ca activitate nonformală/extrășcolară, pare la prima vedere o activitate "distractivă". Dacă nu reușim să depășim această condiție, prin a insera demersuri academice, prin a impregna un caracter cognitiv și educativ, într-un final așa și va rămîne. Or, acest tip de activitate educațională contribuie la formarea modelului de om "care este". Admirăm grupurile de turiști străini care ne vizitează țara, îi apreciem pentru cultura comportamentală, pentru nivelul de cunoaștere sau/și dorința de a cunoaște. Acest fel de a fi al omului occidental este o consecință a educației școlare, a unor principii generalizate pe parcursul vieții adulte (de exemplu, *învățarea pe parcursul întregii vieți*), a unor valori însușite și trăite în cotidian (toleranță, acceptare).

Importanța activităților cu caracter interdisciplinar rezidă în următoarele:

- instruirea este centrată pe o idee (temă generală), semnificativă, nu pe informație factologică, dispartă, cu caracter disciplinar;
- luarea de decizii și responsabilitatea pentru procesul și rezultatele învățării aparțin elevilor

și profesorilor;

- activitățile de învățare implică toți elevii, atât fizic, cât și mental;
- reflecția și schimbul de idei despre ceea ce s-a făcut reprezintă o constantă pe durata activităților.

În același context, am construit metodologia de desfășurare a excursiei cu elementele definitorii ale cadrului Evocare-Realizare a sensului-Reflecție-Extindere (ERRE), care este potrivit inclusiv pentru activitățile extrașcolare și care permite valorificarea eficientă atât a timpului, cât și a componentei academice.

Tabelul 1. *Etapele excursiei*

Cadrul de organizare a excursiei	Acțiuni/activități ale experimentului școlar (excursia)
Evocare	Activități pre-experiment: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ora de dirigenție;</li> <li>• ședința cu părinții;</li> <li>• pregătirea actelor normative (diriginte, instituție, agenție de turism).</li> </ul>
Realizare a sensului	Excursia propriu-zisă (2 zile): vizitarea obiectivelor turistice, completarea <i>jurnalului de călătorie</i> .
Reflecție	Excursia propriu-zisă (a III-a zi); recunoașterea/interpretarea simbolurilor, a realităților istorice și geografice.
Extindere	Crearea unor lucrări (film video, colaje de fotografii, memorii, comentarii despre experiența de învățare).

La ora de dirigenție, premergătoare excursiei, sînt propuse și temele pentru evaluare (cu aplicarea unor metode alternative). În cazul temelor cross-curriculare, evaluarea face parte din procesul de învățare (deci unul dintre scopurile principale ale acesteia este să producă/să consolideze învățarea). Elevii știu/înțeleg că nu este o evaluare clasică, sperietoare, cu notă finală în catalog. Mai mult decît atât, ei pot lucra individual sau în grup, avînd posibilitatea de a alege subiectele și forma de prezentare a proiectelor. Aceasta permite copiilor cu capacități intelectuale diferite să-și demonstreze abilitățile, într-o formă comodă, la disciplina aleasă (*Istorie sau Geografie*).

Evaluările pot fi valorificate: în prezentări publice; în ședințele cu părinții; pe rețelele de socializare; în cadrul orelor de istorie și geografie; în proiecte și activități ale ANAT, ANGT, fiind propuse sub mai multe **forme** (jurnal de călătorie, colaj fotografic, portofoliu, prezentare Power-Point, poster, colaj-film video) și avînd ca **teme**: *Maramureșul din înălțimi; Chipuri de moroșeni; Maramureșul în culori; Maramureșul creștin; Peisaje maramureșene; Țara pădurilor și civilizației lemnului; Geometrie în Maramureș; Maramureșul istoric; Munte, râu, și om; Clasa mea în chipuri și acțiuni; Veșnicia s-a născut la sat* etc.

**Gînduri printre rînduri despre așteptări și vectori educaționali.** Articolul a descris un exemplu de aplicare a unei activități extrașcolare în care accentele mari se pun pe valorificarea unor experiențe ale disciplinelor școlare. Este departe gîndul de a crede că am răspuns tuturor *trebuințelor* unor asemenea activități: cînd și ce obiecte de studiu pot fi “scoase” din școală, care este cadrul nonformal optim pentru valorificarea

lor, pe cine luăm la drum/cu cine ne asociem pentru a asigura reușita proiectului, cine și cum decide vectorul unei asemenea expediții. Cert este faptul că entuziasmul copiilor m-a îndemnat la reflecții/idei și deschideri pentru viitor.

Excursia școlară este întotdeauna dorită și așteptată de elevi. Termenul “școlar” din sintagmă înseamnă prezența ambilor actori educaționali, de data aceasta fără catedră și catalog, într-un cadru relaxant, prietenesc, învățarea străbătînd ca un fir roșu traiectul. Recunosc că îmi este foarte dragă această acceptare tacită a elevilor de a învăța oricum, contează să fie în afara cadrului rigid al școlii. Profesorii-diriginți, ghizii de turism trebuie să abordeze cu foarte mare responsabilitate fenomenul, pentru a nu cădea în extreme: fie a lăsa liber tuturor (există și răspunderea juridică a adulților), fie a deconecta (sau a nu crea) relația *grup de elevi-ghid însoțitor*, fie a impune o comunicare rigidă *adulți-elevi*, din care toată lumea, dar în special copilul, este cel perdant.

**În concluzie:** Fără a lovi foarte greu în învățămîntul formal, educația trebuie să fie scoasă din sala de clasă mult mai des, organizat, bine gîndit. Școala poate deveni atractivă pentru elev, dacă s-ar conecta la realitatea înconjurătoare (ar coborî din turnul prințesei în care s-a/a fost exilat(ă)), dacă s-ar asigura învățarea interdisciplinară inclusiv prin proiecte cross-curriculare. De asemenea, chiar dacă admit o posibilă reticență, cred că și pentru cadrul didactic explorarea unui alt mod de a crește un copil ar deveni o provocare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Almaș D., Scurtu I. Itinerare patriotice. București: Sport-Turism, 1985.

2. Botoș I. M. "România Mică" văzută de acasă. Baia Mare: Biblioteca Județeană "Petre Dulfu", 2011.
3. Ciolan L. Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum disciplinar. București: Polirom, 2008.
4. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998.
5. Filipașcu A. Maramureșul, așa cum îl cunosc eu. Cluj-Napoca: Limes, 2005.
6. Geografie. Curriculum pentru învățământul gimnazial, clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Știința, 2010.
7. Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
8. Maramureșul din cuvinte. Antologie subiectivă. Baia Mare: Biblioteca Județeană "Petre Dulfu", 2011.
9. Minder M. Didactica funcțională – obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
10. Mocanu I. Managementul activităților turistice școlare. Oradea: Treira, 2009.
11. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Ed. Politică, 1988.
12. <http://outdoorlife.ro/servicii/outdoor-education/baze-teoretice/>
13. <http://www.expedition.org.pl/eicUSA.pdf>

## Educational policies for European Integration. Developing equality among students

Adina Florica NICOLAE, High School *Ion Barbu*, Pitesti, Romania

**Abstract:** *Focusing on a specific aspect of European Integration such as education, we tried to bring a more optimistic vision of what we believe the European Union is and can be. We are certainly living now an historical moment, a turning point of the European Integration. For the current generation of Europeans what we need is a united moment, a moment for education. The educational policies for European accession involve also the gender dimension of education, expression which is less explained and understood for example, in Romanian educational system.*

**Rezumat:** *Abordând educația din perspectiva integrării europene, am încercat să aducem o viziune mai optimistă asupra a ceea ce credem că este și poate fi în viitor Uniunea Europeană. Cu siguranță, trăim un moment istoric, sîntem într-un punct de cotitură și o viziune comună asupra educației este ceea ce are nevoie actuala generație de europeni. De asemenea, am reflectat politicile în domeniu, în special privind dimensiunea de gen a educației – mai puțin explicată și înțeleasă în învățământul românesc.*

**Keywords:** *education, European Integration, knowledge, gender dimension, equality.*

Europe, as an economic and political area, has been described as a model of regional functional integration. Nowadays, we need an additional form of integration through culture and education, as Heinz Weismann, German philosopher, eloquently stated. Jean Monnet mentioned that the European project can only succeed if Governments give all young people the educational tools to fully exploit their potential.

The global knowledge economy is today's playing field and the countries with the highly educated and skilled workforce will be the most competitive ones. Regrettably, Europe no longer leads the race and other regions have bypassed the EU in terms of excellence, the basic skills of young people, the number of university graduates and the quality of education.

If we want to be among the protagonists of the 21<sup>st</sup> century economy, Europe must make the leap to become a truly knowledge-based society. This is the matter of serious concern. In the future there will be more jobs for highly skilled people and fewer for those who are

less-skilled. Today, about 80 million Europeans have low or basic skills. By 2020, 16 million more jobs will require high qualifications, while the demand for low skills will drop by 12 million jobs.

We have lost almost a decade of growth, because of the economic crisis. Young people, in particular, have felt the pain and the youth unemployment is over 20% now. This is an unsustainable situation from the economic, social and human standpoints. More than ever now, in the current economic downturn and fiscal constraints, we need to show that we can modernize Europe's educational systems through serious reforms.

From my point of view, we can remain competitive and retain our social model through effective investments in people and skills training, in their capacity to innovate, to think up new concepts and new projects. I strongly believe that, in education, like in other great challenges such as the economic integration or the sustainability, Europe is neither a choice nor an option, it is a necessity.

We need more Europe to succeed and the Member

States will make more progress together than alone. And Education could be the next motor of European Integration. This is not by chance that the Europe's strategy places Education at the centre of the political priorities through a dual education targets: to raise education attainment and to reduce early school leaving. The Member States have set their own national targets to achieve these European goals. This means they have taken ownership, which is critical to the strategy's success.

Moreover, a good European education policy must be an added value and act. There are some priorities to be done within Educational system: firstly – creation of a single area for Higher education with the borders to mobility removed and complete recognition of diplomas; secondly – significant increase in the support to mobility. Successful educational programmes, as Erasmus+ programme, must be funded by the EU in order to support good education. Finally, the development of effective transparency must be a priority for the quality of higher institutions in Europe. There must be investments in employability of the graduates, quality of teaching, innovation, internalization and so on.

But the educational policies for European accession involve also the gender dimension of education, expression which is less explained and understood, for example, in Romanian educational system.

Education, all over the world, must be an important instrument of assuring the chance equality between men and women. The gender equality refers to the equal valorization of men and women's aspirations, needs and attitudes.

This matter of overcoming inequality becomes very present nowadays. Education that promotes the gender equality is that education which is adequate to the boys' and girls' different necessities in order to assure them an equal chance of development.

Accomplishing the gender education is one of the most necessary factors in order to assure a durable development of our society.

The main elements targeted by the gender dimension in education are: the access to the education; the content of learning; the forms and modalities of education; the evaluation methods of students' knowledge; the main characteristics of teaching staff; the gender climate.

In the process of education, I have introduced among my students the gender dimension centered activities. I took into account the gender differences and I created activities which had an impact upon boys' and girls' development. Therefore, my students have realized their own gender identity by choosing their ideals and vital aims, their statute in the school team. For example, as gender oriented activities:

- I separated girls and boys on organizational

principle;

- I created activities based on professions for boys and professions for girls;
- I organized competitions among my students taking into account sports for girls and sports for boys;
- I asked students to read gender oriented books (for example: knights books for boys, princess books for girls), and so on.

At the end, both boys and girls realized that, nowadays there are professions for boys which are done by girls, and vice versa; there are sportive competitions which are done both by girls and boys; there are books that can be read both by boys and girls. So, my students concluded that they are equal no matter of gender, no matter of profession etc.

Taking into account that 2007 was proclaimed the European year of equality for all, it confirms that the principle of the chance equality must be assured in all domains, therefore, in education too.

There are also other methods to realize the gender dimension of education:

- The students must be informed about the consequences of the gender discrimination practices;
- More and more students and teachers must be implied into actions of promoting the gender equality;
- The students must be informed about the content of school programmes;
- The students must have a socio-professional orientation;
- The students must be informed about the associating the gender with physical and personal features.

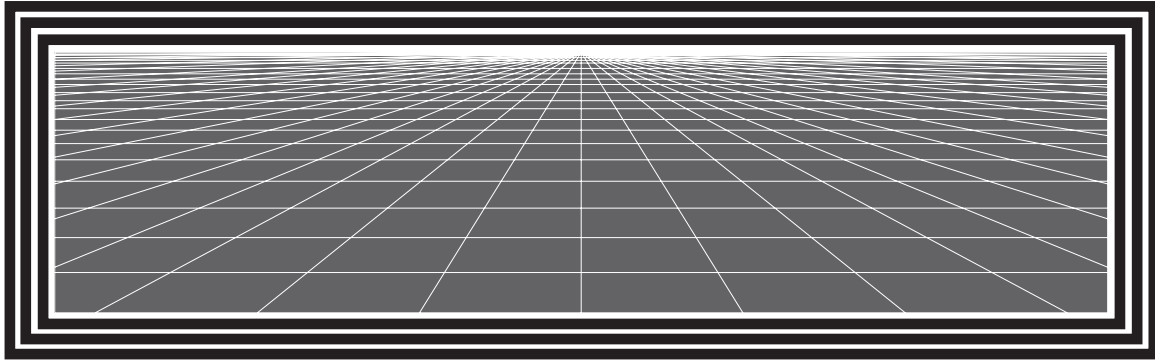
In what concerns educational gender issues, especially when it refers both to boys and girls, it may be an important instrument in promoting equal chances between men and women in modern society. By reducing stereotypes which are associated with the roles of boys and girls, men and women, the education supports the implementation of a civic equality among children, in order to promote cooperation and mutual respect.

So, it is very important for us, as teachers, to cooperate both with children, adolescents (as our students) and their parents in order to diminish the differences in cognitive abilities and emotional ones both among boys and girls.

#### REFERENCES:

1. Perspective asupra dimensiunii de gen în educație. Institutul de Științe ale Educației. UNICEF. București, 2004.
2. <http://asociatia-profesorilor.ro/politici-educationale-de-integrare-europeana-dimensiunea-de-gen-in-educatie.html>





## EVENIMENTE CEPD



### Certificarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru integrare europeană

Pe data de 19 august 2016, un grup de profesori din țară, care predau disciplina opțională *Integrare Europeană pentru tine*, s-au întrunit la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, la un seminar metodic de evaluare și certificare, în baza curriculumului actualizat *Integrare europeană pentru tine*. Activitatea a avut loc în cadrul proiectului internațional *Lecții europene*, desfășurat în parteneriat cu Centrul de Didactici Moderne din Vilnius (Lituania) și Centrul „Școală-familie-societate” din Tbilisi (Georgia). Scopul proiectului constă în crearea premiselor pentru dezvoltarea valorilor europene, pentru recunoașterea și aplicarea proceselor de integrare europeană în Georgia și Republica Moldova. Beneficiarii finali ai proiectului – elevi de 16-18 ani – sînt încurajați să afle mai multe lucruri despre valorile, istoria și politicile UE; să înțeleagă și să recunoască valoarea comunității țărilor democratice pentru fiecare stat în parte. Anterior, proiectul și-a propus să actualizeze și să creeze programe educaționale pentru dezvoltarea valorilor europene și cunoștințe despre procesele de integrare europeană prin pilotarea disciplinei opționale date în învățământul liceal, dar și a programului de formare pentru profesori în vederea implementării acestei discipline.

Profesorii au fost implicați într-un schimb de experiență, învățînd de manieră interactivă și valorificînd practicile avansate, dar și noile conținuturi, adaptate la contexte educaționale specifice. În calitate de facilitatori au participat formatoarele Rodica Eșanu și Eugenia Negru. Profesorii formați vor continua să transmită achizițiile lor colegilor din zonă, servind ca persoane-resursă în domeniu. Contextul socioeconomic și politic actual, recunoaștem, nu este deloc favorabil pentru noi, mai ales că reforma în justiție pentru instaurarea unui stat de drept și lupta anticorupție încă nu s-au încununat cu succese vizibile, iar tergiversarea unor schimbări creează

obstacole serioase în educarea generațiilor în creștere și în promovarea valorilor europene la nivel personal, instituțional și comunitar.

Proiectul continuă pînă la sfîrșitul anului curent. Actualmente, se află în curs de elaborare un program educațional și materialele suplimentare destinate organizațiilor de tineret. Tineri de 18-29 ani, activi, responsabili din punct de vedere civic, vor educa membrii organizațiilor formale și nonformale pe care le reprezintă, pentru a le îmbunătăți și a le consolida. Modulele programului cuprind următoarele tematici și moduri de organizare: *Să aducem UE în comunitatea noastră*



(flashmob); *Europa și europenii. Valorile comune ale Europei* (concurs pentru tinerii din comunitate (biblioteca din localitate/școală)); *Bucătăria europeană în localitatea ta* (întâlniri/serate cu familiile care au locuit în Europa); *În lumea poveștilor europene* (tinerii voluntari la grădiniță); *Ce înseamnă a fi cetățean european?* (expoziții de postere desfășurate în primărie, școală, casa de cultură); *Etapele și provocările procesului de aderare la UE* (seara filmului documentar); *Să construim/să aducem UE în localitatea noastră* (întâlnire cu agenții economici din localitate; ateliere pentru elaborarea proiectelor comunitare comune); *Programe europene pentru tineri* (discuții panel cu reprezentanți ai programelor europene pentru tineri). În decursul acestui semestru vor fi edificate parteneriate între organizațiile de tineret și clasele în care se studiază disciplina dată, iar profesorii formați vor fi liderii activităților.

Cu statut de concluzie, reiterăm câteva aserțiuni va-

loroase exprimate de președintele N. Timofti, cu ocazia Sărbătorii Limbii Române: „Republica Moldova are în față o mulțime de provocări, dar și multe oportunități. Una dintre realizările noastre incontestabile este că am făcut pași importanți spre integrarea în familia europeană. Aproximativ noastă de Europa este facilitată și impulsionată de încheierea cu Uniunea Europeană a Acordului de Asociere și de liberalizarea regimului de vize. Sîntem singurii din spațiul CSI care am obținut dreptul de a călători liber în Europa. Aceste documente deschid posibilități largi de schimburi comerciale, educaționale, de circulație liberă a mărfurilor, tehnologiilor și persoanelor, de creare a unor proiecte comune sub auspiciul europene. Trebuie să fructificăm ocaziile oferite, să înțelegem că aceasta este șansa noastră de a ne moderniza.”

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,  
coordonator de proiect

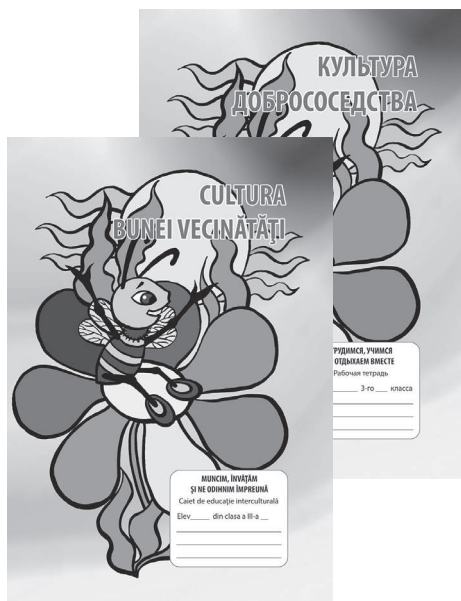
Robert Bosch Stiftung  
B | S | T The Black Sea Trust  
for Regional Cooperation  
A PROJECT OF THE GERMAN MARSHALL FUND

ProDidactica  
CENTRU EDUCATIONAL

## Învățătorii de pe ambele maluri ale

### Nistrului continuă să învețe cum să educe mai eficient cultura bunei vecinătăți

La 29-30 august curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, învățătorii s-au întrunit la un seminar metodic interactiv, în cadrul proiectului *Educație civică pentru bună înțelegere pe ambele maluri ale Nistrului*, implementat pe întreg teritoriul Republicii Moldova, inclusiv regiunea transnistreană. Activitatea s-a produs grație unei inițiative care are drept scop îmbunătățirea relațiilor și instituirea păcii pe termen lung în țară, prin introducerea pentru al treilea an consecutiv a unei discipline opționale *Cultura bunei vecinătăți*, anul acesta fiind propusă pentru clasa a III-a, cu sprijinul financiar al BST (The Black Sea Trust for Regional Cooperation). Inițiat de societatea civilă,



proiectul reunește ONG-uri, cadre didactice, oficiali guvernamentali și din educație implicați în realizarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de școli cu instruire în limbile română și rusă, cu peste 2000 de copii, consolidând toleranța și cooperarea între diferite grupuri etnice. Prin obiectivele proiectului, beneficiarii continuă procesul de dezvoltare comună, pentru a obține noi abilități sociale de comunicare și cooperare interculturală; pentru a introduce metode inovative de predare-învățare cu conținut și patrimoniu cultural divers, sporind, astfel, înțelegerea diversității culturale, înțelegerea reciprocă și solidaritatea între zonele separate. A fost deja elaborat și adaptat Caietul de educație interculturală *Cultura bunei vecinătăți*, cu genericul *Învățăm, lucrăm și ne odihnim împreună*, în limbile română și rusă (fiecare copil din experiment îl va primi gratis).

La 22-23 august au fost formați formatorii (de către Ana Medvedeva (Ucraina), reprezentantă a echipei de autori ai setului didactic). Urmează seminarii pentru cadre didactice la Chișinău, Comrat și Tiraspol; pilotarea Curriculumului și a Caietului elevului pe parcursul anului curent de studii; monitorizarea și evaluarea experimentului pedagogic; conferința de evaluare finală a proiectului și de certificare

a învățătorilor. Partenerii proiectului rămân și anul acesta Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Tiraspol, Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina, Asociația *Parteneriat Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate (GPPAC)* cu sediul la Moscova și Institutul pentru Pace și Arbitraj din Suedia.

Ca impact al proiectului, subliniem că se vor întări relațiile dintre regiuni și școlarizarea interculturală în Republica Moldova, prin dezvoltarea și implementarea disciplinei opționale *Cultura buneii vecinătăți*, prin cooperare transfrontalieră și între agențiile guvernamentale și organizațiile societății civile. Durabilitatea proiectului vizează sporirea nivelului de încredere reciprocă a populației, gestionarea eficientă și constructivă a diferențelor între comunitățile divizate, dar și sensibilizarea culturală, comunicarea interculturală și a valorilor pozitive la etapa incipientă, pentru a reduce riscurile discordiei și a preveni conflictele în viitor. Competențele formate vor consolida cultura școlară, precum și tratamentul egal al diverselor minorități. Astfel, sperăm să contribuim la edificarea unei comunități responsabile și democratice, care promovează și susține drepturile omului prin respectarea tuturor culturilor. Unitățile tematice cuprind mai multe călătorii de cunoaștere:

*Ce înseamnă prieten, prietenie, dragoste; Vecinii noștri de altă etnie; Meșteșugurile tradiționale ale locuitorilor din Moldova. Meseriile părinților noștri; Când și cum învață copiii să muncească; Ajutorul între vecini la diferite popoare; Valorile care ne unesc; Cum au învățat copiii din Moldova în trecut; Jocurile și jucăriile strămoșilor noștri; Sărbătorile tradiționale ale poporului meu; În dialog cu vecinul; Vocabularul ospitalității etc.*

Ca o concluzie asupra impactului și eficienței proiectului, expunem opinia învățătoarei Elena Bejenari (Liceul Teoretic *Vlad Ioviță*, Cocieri, Dubăsari): „Voi preda această disciplină al treilea an. Atât eu, cât și elevii, părinții, ne exprimăm bucuria și recunoștința pentru o asemenea oportunitate. Conținuturile propuse de autori sînt necesare pentru dezvoltarea la copii a competențelor social-civice, pentru a-i învăța să învețe, să muncească și să se odihnească împreună mai interesant. Interacționăm, ne jucăm și ne lărgim orizontul de cunoaștere aflînd lucruri noi despre sine și despre cel de alături, ca să putem conviețui pașnic și civilizată. Apreciem jocurile, care sînt foarte diverse, dar și metodele noi de predare-învățare reflexivă.”

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,  
coordonator de proiect



## Program de formare pentru profesorii interesați de predarea disciplinei opționale *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*

În perioada august-septembrie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat programe de formare în cadrul proiectului *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*, implementat cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova.

La activități au participat circa 50 de cadre didactice, care au menționat printre așteptări următoarele: familiarizarea cu noi informații și tehnici interactive, schimb de experiență, cunoașterea modificărilor operate în noua ediție a cărții *Educație pentru echitate de gen și șanse egale* și a modalităților de aplicare a conținuturilor nu doar la orele opționale, ci și la cele de dirigiență, la ședințele cu părinții, la alte discipline școlare din toate ciclurile: primar, gimnazial, liceal, dar și universitar.

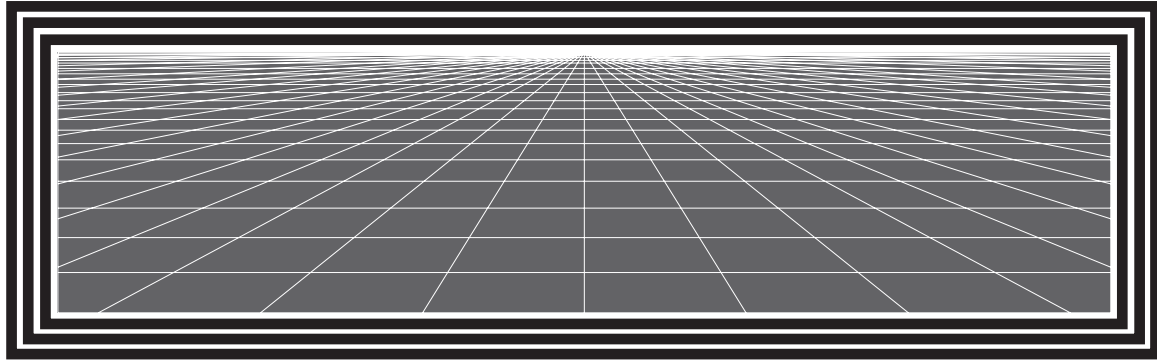
Formatoarele-experte Loretta Handrabura și Viorica Goraș-Postică au constatat că un interes sporit

pentru curs l-au demonstrat cursanții care nu au mai fost la asemenea formări. Gradul de implicare a cadrelor didactice a fost unul ridicat, fiecare a prezentat studii de caz legate de subiectele puse în discuție: socializare, identitate de gen, educație de gen, prevenirea și combaterea discriminării etc.

Schimbarea de atitudine față de percepția genului și a formelor de discriminare a fost remarcată la 90% dintre participanți, grație înțelegerii complexității abordării integratoare a genului.

Impactul formării – pozitiv, dedus din unele discuții cu exprimări pronunțate de opinie – rezidă în faptul că participanții s-au autosesizat, urmare a descoperirii cadrului legal normativ, înțelegerii unor concept-cheie etc., aceștia tratînd astfel problemele de gen din viața privată/profesională/publică.

Lilia NAHABA,  
coordonator de proiect



## DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

### Educație pentru integrare europeană

**Rezumat:** Educația pentru integrare europeană poate fi încadrată în zona de cercetare care definește și analizează „Noile educații”. Reprezintă o dimensiune a educației civice promovată ca obiectiv specific și conținut particular al educației morale. Din perspectiva paradigmei curriculumului, analiza educației pentru integrare europeană presupune evidențierea obiectivului pedagogic general – formarea-dezvoltarea conștiinței civice a educatului la nivel comunitar european. Acest obiectiv pedagogic general are o dimensiune:

a) psihologică – formarea-dezvoltarea competenței civice europene realizabilă prin cultură civică minimală, drepturi și responsabilități civice, oportunități civice; b) socială – dobândirea culturii civice bazată pe valorile fundamentale ale comunității europene afirmate în contextul istoric deschis al societății postmoderne, informaționale (democrație, libertate și responsabilitate, respect reciproc, identitate culturală, cetățenie comunitară), reflectate la nivelul unui ansamblu de cunoștințe și de capacități (aptitudinale și atitudinale) specifice, referitoare la Europa. Problema specială care trebuie rezolvată la nivel de politică a educației este cea a realizării unei culturi europene unitare în condiții de diversitate culturală (națională, comunitară, lingvistică, religioasă, pedagogică etc.). Rezolvarea sa solicită reconsiderarea conceptului operațional de interculturalitate necesară pentru valorificarea culturii la nivelul dimensiunii produselor sale superioare (filozofie, religie, artă, știință, tehnologie), identificabile în cadrul oricărei culturi naționale, validate astfel și în plan global, european.

**Abstract:** Education for European Integration can be framed in the research field that defines and analyzes the “New educations”. Education for European Integration is a dimension of civic education promoted as a specific objective and particular content of moral education. From the curriculum paradigm Education for European Integration highlights the general pedagogical objective – the formation and development of civic awareness – at european community level. This objective have the following dimensions: a) psychological – European civic competence training and development through minimal civic culture, civic rights and responsibilities, civic opportunities; b) social – civic culture acquisition based on the fundamental values of the European community, stated in the historical openness of postmodern and informational society (democracy, freedom and responsibility, mutual respect, cultural identity, Community citizenship), reflected in terms of knowledge and capabilities (skills and attitudes) specific for Europe. The specific problem to be solved at the level of education policy is the realization of a unitary european culture in conditions of cultural diversity (national, community, linguistic, religious, pedagogical etc.). It is necessary to reconsider the operational concept of interculturalism in order to capitalize the culture at its dimension of high level products (philosophy, religion, art, science and technology), identifiable in any national culture, thus validated at global and European levels.

**Keywords:** Education for European Integration, civic consciousness, civic culture, core values, interculturality.

**Educația pentru integrare europeană** reprezintă un concept pedagogic operațional care definește un conținut particular al activității de formare-dezvoltare a personalității în contextul specific societății actuale. La acest nivel, poate fi inclusă în *Noile educații*. În cadrul provocărilor generate de *problematica lumii*



contemporane, educația pentru integrare europeană constituie o dimensiune a educației civice promovată ca obiectiv specific și conținut particular al educației morale care are, ca obiectiv general, formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității în context social-istoric determinat.

Din perspectivă istorică, educația pentru integrare europeană are în vedere formarea-dezvoltarea conștiinței morale a personalității educatului în contextul valorilor comunității europene, afirmate în ultimele decenii. Reprezintă „un caz de globalizare secvențială”, promovat „ca vector și rezultat” al educației în societatea cunoașterii caracterizată prin globalizare, internaționalizare, informatizare [3, pp. 74-79].

Din perspectiva paradigmei curriculumului, analiza educației pentru integrare europeană implică evidențierea obiectivului pedagogic general asumat în termeni de politică a educației – formarea-dezvoltarea conștiinței civice a educatului la nivel comunitar european. Structura acestui obiectiv pedagogic general este bidimensională, psihologică și socială. Dimensiunea psihologică vizează formarea-dezvoltarea competenței civice europene. Dimensiunea socială vizează dobândirea culturii civice bazată pe valorile fundamentale ale comunității europene afirmate în contextul istoric deschis al societății postmoderne – postindustriale, informaționale, bazate pe cunoaștere.

**1) Formarea-dezvoltarea competenței civice europene** angajează „capacitatea persoanelor, grupurilor și comunităților de a participa la viața publică”. Are la bază „relația simplă dintre democrație și cetățenie”, necesară în condițiile în care „democrația nu este de conceput fără cetățenie, iar cetățenia nu este posibilă fără cetățeni competenți angajați” [2, p. 66].

Competența civică asigură baza psihologică necesară pentru dobândirea cetățeniei europene, „dincolo de statutul formal” care poate fi dobândit instituțional. Implică „o cultură civică minimală și un set de drepturi și de responsabilități”, exercitate efectiv ca „oportunități civice” [2, p. 66].

A) *Cultura civică* necesară în educația pentru integrare europeană reprezintă „ansamblul cunoștințelor, valorilor, atitudinilor și abilităților referitoare la comunitatea politică, la instituțiile publice și la actorii participanți”. Este angajată în susținerea psihologică a competenței civice la nivel de cultură civică: a) *ideală* – necesară pentru „realizarea democrației ca proces istoric”; b) *specifică* unei societăți democratice determinate istoric (ideologic, politic, juridic, comunitar, pedagogic); c) *școlară*, realizată prin programe organizate formal (vezi disciplinele socio-umane, incluse în aria curriculară Științe socio-umane/Om și societate sau în construcții de tip „cross-curricular”/vezi Drepturile omului etc.), dar și

*nonformal* (extrașcolar), cu deschideri spre *informal* (vezi „curriculumul ascuns – imitarea colegilor, evenimente emoționante, experiențe de vacanță, învățarea cu ajutorul media” etc.).

B) *Drepturile și responsabilitățile civice* susțin educația pentru integrare europeană la nivel psihologic cognitiv, dar mai ales *noncognitiv*, afectiv-motivațional și acțional la nivelul exersării lor efective în contexte sociale deschise, în situații concrete multiple (politice, juridice, culturale, economice, comunitare, financiare, religioase, pedagogice etc.). Perfecționarea drepturilor și responsabilităților civice poate fi susținută pedagogic la nivelul unor obiective și conținuturi specifice educației pentru integrare europeană angajate în optimizarea permanentă a raporturilor dintre dimensiunea lor:

- a) normativă juridică – morală;
- b) imperativă – permisivă;
- c) unică – alternativă;
- d) generală – particulară;
- e) internațională – națională;
- f) macrocomunitară – microcomunitară etc.

În plan pedagogic, problema fundamentală angajată la nivelul educației pentru integrare europeană este cea a (auto)perfecționării competenței civice în contextul optimizării relației dintre drepturi și responsabilități. Dificultatea rezolvării acestei probleme fundamentale, rezultă din „imposibilitatea de a codifica juridic responsabilitățile care rămân în domeniul opțiunii și al judecății morale”, *imposibilitate* persistentă „în orice situație de aplicare a competenței civice, inclusiv în cazul cetățeniei europene”, abordată ca scop și resursă a educației pentru integrare europeană.

C) *Oportunitățile civice* sînt valorificate la nivelul educației pentru integrare europeană realizată în diferite medii sociale (pedagogice, economice, culturale, comunitare, religioase etc.), care cultivă competența civică necesară în situații de socializare politică, directă și indirectă, intenționată și neintenționată. La acest nivel, educația pentru integrare europeană implică „învățarea cetățeniei” prin contribuția mai multor „agenți de socializare politică”: familia, școala, biserica, mass-media, comunitatea locală/grupul de prieteni, asociațiile profesionale, firmele, centrele de formare profesională, sindicatele, partidele politice, organizațiile non-guvernamentale etc. Activitățile specifice acestora oferă „oportunități civice” multiple, numeroase, variabile, semnificative în procesul de afirmare a competenței civice la nivel de resursă psihologică fundamentală a educației pentru integrare europeană.

**2) Dobândirea culturii civice** bazată pe valorile fundamentale ale comunității europene afirmate în

contextul istoric deschis al *societății postmoderne, informaționale*, este realizabilă în cadrul unui proces complex care implică un ansamblu de *cunoștințe și capacități* (aptitudinale și atitudinale) *specifice*, referitoare la „Europa și la ideea de unificare europeană” [4]. Durabilitatea, extinderea, profunzimea și funcționalitatea acestor *cunoștințe și capacități* depinde de calitatea *competenței civice* dobândite.

*Conștiința civică europeană* presupune stăpânirea conceptului de *cultură civică europeană* din perspectivă istorică, mitologică, filozofică, geopolitică, psihosocială, pedagogică. Implică interiorizarea *valorilor* reprezentative pentru Europa la nivel:

- a) *istoric* – tradiția existenței de peste 2500 de ani;
- b) *mitologic* – proiectarea „unei lumi noi”;
- c) *filozofic* – afirmarea unui model de cunoaștere rațional, global, unificator;
- d) *geopolitic* – susținerea unui model al *democrației reprezentative*;
- e) *psihosocial* – exprimarea directă, participativă a democrației;
- f) *pedagogic* – dezvoltarea unui „patrimoniu comun”, școlar și universitar, organizat *formal și nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*.

*Valorile istorice* fundamentate filozofic (în Grecia Antică), juridic și politic (în Roma Antică), religioas (prin ideologia *creștinismului*) sînt dezvoltate și aprofundate la nivelul științei moderne. Ca valori ale *societății moderne* sînt promovate *economic* prin *revoluția industrială*, *politic* prin *democrația socială* construită pe baza conceptelor de *libertate și responsabilitate*, de *solidaritate și respect reciproc*, afirmate și perfecționate continuu în condiții de *unitate în diversitate*.

*Valorile culturii civice europene*, receptate, interiorizate (cognitiv, dar și noncognitiv/afectiv, motivațional, caracterial), utilizate *psihosocial* în contexte deschise, în situații multiple (comunitare, economice, tehnologice, spirituale etc.), asigură fundamentele procesului de integrare europeană la scară socială. Acest *proces*, susținut de instituții/organizații politice, oficializat prin tratate și declarații politice, solicită construcția unor instituții/organizații școlare și universitare, corespunzătoare social *obiectivului pedagogic general* propus – *formarea-dezvoltarea*

*conștiinței morale, individuale și colective*, la nivelul valorilor *culturii civice europene* actuale și viitoare.

Problema specială, provocatoare la nivel *politic* general, este cea a realizării unei *culturii europene unitare* în condiții de *diversitate culturală* (națională, comunitară, lingvistică, religioasă, pedagogică etc.). Rezolvarea sa în plan *formal/instituțional* – inclusiv la nivel *pedagogic*, prin „Procesul de la Bologna” – constituie „una din marile realizări *politice* ale sfîrșitului de secol XX”. La nivel *psihosocial*, „ea rămîne însă incompletă și fragilă dacă nu va fi fondată pe o *cultură europeană unificatoare*”, construită în raport de două *obiective specifice*, *obiective* care vizează „*identitatea europeană*” și „*cetățenia comunitară*” [1].

Rezolvarea acestei probleme speciale, la nivel de *politică a educației*, presupune reconsiderarea pedagogică și socială a *conceptului operațional de interculturalitate/multiculturalitate* prin re poziționarea corectă a celor trei dimensiuni ale *culturii*:

- 1) dimensiunea produselor culturale superioare (filozofie, religie, artă, știință, tehnologie);
- 2) dimensiunea instituțiilor specializate în crearea și în difuzarea valorilor culturii;
- 3) dimensiunea mentalităților, obișnuințelor etc., diferite la nivel comunitar și individual. Valorificarea pedagogică și socială a *interculturalității* ca resursă a *culturii unificatoare*, viabilă în condiții de *diversitate culturală*, implică proiectarea și realizarea acesteia la nivelul *produselor superioare ale culturii* (*filozofie, religie, artă; științe matematice, ale naturii socio-umane, tehnologie*) identificabile în cadrul oricărei *culturii naționale*, evaluate și validate astfel și în plan global, *european*.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Bîrzea C. Politicile și instituțiile Uniunii Europene. București: Corint, 2001.
2. Bîrzea C. Cetățenia europeană. București: Poli-teia-SNSPA, 2005.
3. Cucuș C. Pedagogie, ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
4. Goraș-Postică V (coord.) Integrarea europeană pentru tine. Curs opțional pentru liceu. Practicum pentru elevi. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009.

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

# Liceenii vor învăța să relaționeze armonios și să comunice asertiv



O inițiativă a specialiștilor Centrului Internațional „La Strada” ce ține de domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie a ajuns să fie fructificată într-o nouă disciplină opțională *Relații armonioase în familie*, avizată pozitiv de Consiliul Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educației al Republicii Moldova.

Astfel, circa 1000 de liceeni din 22 de instituții de învățământ din republică vor dobândi abilități necesare pentru a comunica asertiv cu familia, colegii și semenii, dar și cu viitorii parteneri de viață, într-o relaționare frumoasă în cuplu.

*Scopul general al disciplinei* constă în formarea competenței de a dezvolta relații armonioase și durabile în cuplu prin: însușirea de noi cunoștințe, evaluarea propriei experiențe și testarea în situații simulate a diferitelor modele de relaționare.

Grație colaborării între Centrul Internațional „La Strada” și Ministerul Educației, pe parcursul a patru ani, disciplina a fost elaborată, pilotată, ajustată și dotată cu suportul didactic necesar, ajungând să completeze în noul an de învățământ cadrul curricular existent. În acest context, în luna august curent, Centrul Internațional „La Strada” a organizat Școala de vară *Formarea profesorilor pentru predarea cursului opțional „Relații armonioase în familie” în anul de învățământ 2016-2017*. Astfel, participanții – 23 de cadre didactice din 12 instituții de învățământ din mediul urban și 10 din mediul rural – au luat cunoștință de principalele repere conceptuale ale disciplinei și de strategiile didactice de realizare a demersului la clasă.

Conținutul educațional *Relații armonioase în familie* reprezintă o ofertă curriculară centrală de disciplină opțională pentru liceu, proiectată pe durata unui an școlar. Disciplina poate fi predată în orice clasă de liceu, cu ajustarea activităților la particularitățile de vârstă ale elevilor.

Demersurile de educație nonviolentă propuse prin prezentul curriculum răspund cerințelor formulate în *Codul educației*, iar conținutul său include următoarele elemente:

- *Curriculum pentru învățământul liceal (clasele a X-a – a XII-a);*
- *Suport metodic (notele de curs și setul de proiecte didactice corespunzătoare);*
- *Ghidul profesorului;*
- *Caietul elevului.*

La finele anului de învățământ, va fi organizată o conferință științifică cu participarea atât a cadrelor didactice care au implementat disciplina *Relații armonioase în familie*, cât și a elevilor care au urmat-o. Vocea lor va fi cotată din perspectiva calității conținutului disciplinei, dar și a viitoarelor campanii de prevenire a violenței în familie și de promovare a relațiilor nonviolente în societate per ansamblu. În cadrul conferinței științifice va fi încurajat schimbul de opinii și de experiențe într-o îmbunătățirea conținutului disciplinei, precum și a procesului de implementare a acesteia în alte instituții de învățământ din republică. O atenție aparte va fi acordată evaluării efectelor produse de disciplina în cauză asupra elevilor, ceea ce va constitui obiectul unei cercetări speciale derulate pe tot parcursul anului.





ABONAREA

2017



**Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!**

A început campania de abonare pentru anul 2017 la revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...* Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER
- MESAGERIA D&D

**Vă mulțumim că sînteți alături de noi!**