

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455



Noile educații ca stare a conștiinței



Educație pentru *ascultare de bună voie*



Educație nutrițională prin probleme de calcul



**DIN NOU DESPRE
NOILE EDUCAȚII**

Eu votez pentru că...



"Eu votez pentru că..."

Proiect implementat de Hilfswerk Austria în Moldova în parteneriat cu Centrul de Training „CMB” și Alianța Centrelor Comunitare de Acces la Informație și Instruire

Perioada de implementare:

31.10.2008-31.10.2009

Obiectiv general:

Consolidarea capacităților și sporirea cooperării între ONG-urile din R.Moldova pentru educarea alegătorilor și mobilizarea acestora în vederea participării la alegerile parlamentare din 2009.

Proiectul intenționează:

- să educe și să sensibilizeze opinia cetățenilor din R. Moldova privind importanța implicării active în dezvoltarea vieții comunității prin participare la alegeri;
- să ofere alegătorilor o platformă de simulare a alegerilor la nivel de comunitate, în care să aibă posibilitatea de a discuta dificultățile comunității respective, de a identifica soluții, de a veni cu propuneri și de a participa la exercițiul de simulare a alegerilor;
- să consolideze capacitățile locale cu scopul de a asigura facilitarea continuă și organizarea zilei de simulare a alegerilor în Moldova.

Obiective specifice:

- elaborarea și pilotarea metodologiei pentru exercițiul de simulare a alegerilor în 6 centre raionale și 12 comunități rurale cu participarea a 1800 de persoane;
- diseminarea metodologiei de simulare a alegerilor la nivel național prin intermediul ONG-urilor în alte 10 raioane din republică.

Beneficiari:

- 36 de formatori locali instruiți;
- 6 exerciții de simulare a alegerilor organizate în 6 centre raionale, cu participarea a 600 de persoane;
- 12 exerciții de simulare a alegerilor organizate în 12 comunități, cu participarea a 1200 de persoane;
- metodologia exercițiului de simulare a alegerilor diseminată în rândul a 200 de ONG-uri din Moldova.

Contact:

str. Alexandru cel Bun, 85, mun. Chișinău, R. Moldova, MD-2012

Telefon: + 373 22 21 25 41, Fax: + 373 22 21 25 54

E-mail: info@hwa.md

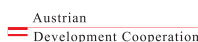
WEB site: <http://www.hilfswerk-austria.md/euvotez>



This project is financed by the European Union



Co-financed by Austrian Development Cooperation

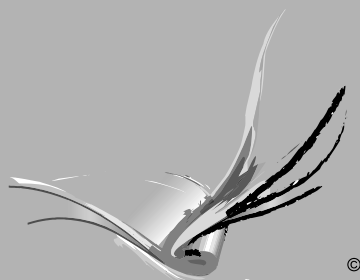


In partnership with:

CMB Training Center

INFONET Alliance





Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 4 (56), 2009

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Silvia BARBAROV

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Viorica BOLOCAN

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR (Canada)

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU-CIOCANU

Culegere și corectare:

Maria BALAN

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Tiraj: 1350 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, 16/2, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Gheorghe ERIZANU	
Lecturi italiene	2

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU	
<i>Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice</i>	3
Viorelia LUNGU	
Educația prospectivă și problematica contemporană	9
Otilia DANDARA	
Un conținut tradițional într-un nou context. Conotații actuale ale educației vocaționale ..	11
Mariana TACU	
Adolescentul și televiziunea: confluente și contradicții	15

EVENTIMENTE PRO DIDACTICA

Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului	18

EDUCAȚIE DE GEN

Viorica MOCANU	
Problematica de gen și corectitudinea formală	19
Galina FILIP	
Genoanaliza – o perspectivă de explorare a textului literar	24

DOCENDO DISCIMUS

Silviu ANDRIEȘ-TABAC	
Despre educația prin simboluri	29
Simion CAIȘIN, Valeriu CABAC, Ion SPINEI	
Rezultatele Proiectului Tempus “Developing the ICT capable schools in Moldova” (DICSIM)	33
Marina BELAIA, Olga TEMNICOV	
Teaching Writing Postcards and Letters	35
Teaching “Unreal Conditionals” Can Be Fun	36
Nelly CECIUI, Ludmila SCRUPSCHI	
Use of Authentic Materials in Revealing the Topic “Fame, Celebrities, and Stereotypes”	37

EDUCAȚIE TIMPURIE

Maria VASILIEV	
Educație pentru ascultarea de bună voie – consecință și condiție pentru o cultură a democrației	39

EDUCAȚIE CIVICĂ

Serghei LÎSENCO	
Dezbaterea publică – metodă eficientă de implicare a populației în rezolvarea problemelor comunitare	43

ISTORIA PEDAGOGIEI

Ana-Maria PETRESCU	
Petre Andrei – reprezentant al pedagogiei sociale interbelice	46

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU	
Educație nutrițională prin probleme de calcul. Aplicații pentru învățământul matematic primar	49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Noile educații în pedagogia postmodernă	53

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

“La ce sînt bune cărțile? Îmi vine să răspund: la totul și la nimic. Poți trăi foarte bine fără să citești. Milioane de oameni n-au deschis niciodată o carte. A vrea să le explici ce pierd e totuna cu a explica unui surd frumusețea muzicii lui Mozart. În ce mă privește, mă număr printre cei care nu pot trăi fără cărți. Sînt un vicios al lecturii. Am nevoie să citesc așa cum am nevoie să mîncînc și să beau. Hrana pe care mi-o oferă lectura îmi este la fel de indispensabilă ca și aceea materială. Resimt fiecare zi fără o carte ca pe o zi pierdută”.

(Nicolae Manolescu)



Gheorghe ERIZANU

editor, Editura "Cartier"

Era încă august. Pe o plajă dintr-un orașel pescăresc mediteranean, unde pietrele țineau loc de șezlong, de masă, de umbrelă, un italian făcut bine, de vreo 25-30 de ani, care înnebunește doamnele indiferent de tradițiile geografice ale iubirii, citea "Alchimistul" de Paulo Coelho. Nimic deosebit. Mii sau milioane de oameni citesc Coelho pe plajă, în parcuri, în metrou. Este cartea care se pretează pentru lectură în orice loc. Poate cu excepția biroului sau a mesei de lucru. Este ca o siestă. Dar italianul bine făcut citea pe litere. Dădea din buze. Vroia să prindă cu înverșunare fiecare cuvînt. I se dădea greu. Probabil era prima carte pe care o citea. În săptămîna în care tot ne-am urmărit el tot a dat mărunt din buze. Cînd am plecat l-am lăsat cu cititul la pagina 42. Era o ediție cartonată. Cu supracopertă. Cu un corp de literă mare. Aerisit. Cînd obosea să dea din buze se arunca în mare. Înota. Discuta cu prietenii. Cocheta cu prietena sa. Viața ieșea din fiecare mușchi al lui. Lumea părea la picioarele lui. Doar Coelho îl teroriza cînd revenea la culcușul lui de pe plajă. Vroiam să văd cînd îl va abandona. Era un chin. Era o muncă sisifică. Dar italianul bine făcut revenea la alineatele lui Coelho. Și continua. Și continua. Dînd mărunt din buze. Eu am plecat. Mi-am terminat cele patru cărți luate pentru vacanță. În ultimele zile mă uitam la valuri. La pietre. La stînci. La italience.

Autor fotografie: Ochideșoim

Lecturi italiene

La italian. Iar el continua să se uite în literele mari care făceau cuvinte. Cuvinte care făceau propoziții. Propoziții care făceau alineate. Care-l țineau în mrejele lor pe un bărbat care ar fi putut pe o plajă, la o adică, să privească soarele, valurile, stîncile, sîni, șoldurile. Mai estetice și mai apetisante decît toate bibliotecile lumii.

Probabil că l-a citit pînă la capăt. Tot dînd mărunt din buze. Nu știu.

Era un noiembrie. Cu vreo trei ani în urmă. Eram în vizită la niște cunoscuți. El absolvent al unei facultăți din Chișinău. Și ea absolventă a cîtorva facultăți din Chișinău. Aveau un copil de vreo cinci ani. Așa cum vor să aibă toți părinții. Frumos. Ascultător pînă la o anumită vîrstă. Alintat. Deștept. Putea citi. Știa poezii. Putea număra. Putea aduna. Putea scădea. Cînd toate treburile țării erau puse la punct, cînd toate bîrfele capitalei de pe Bîc erau trecute în revistă și descopeream cît de deștepți sîntem noi, cei prezenți, și cîți imbecili sînt prin părțile unde nu sîntem noi, venea momentul siestei la moldoveni. Recitalul de poezii al copilului de cinci anișori. I se improviza o scenă. Copilul se urca pe un scaun. În mijlocul casei. Era rugat să spună oaspeților dragi și aghesmuți poezia ceea cu somnoroase păsărele. Apoi poezia ceea cu cățelul. După toate regulile retoricii. Dacă se încurca la un rînd, atunci poezia se începea de la capăt. Apoi copilul se emoționa. Apoi arăta mofturi. Apoi lua o palmă de la tata cu facultatea făcută. Căruia nu-i plăcea intonația. Sau moftul pe care-l demonstra iubirea ochilor lui în acea seară. Apoi trebuia numaidecît de aplaudat. De lăudat.

Probabil acum copilul este un elev bun. Ascultător și sîrguincios. Este lăudat pentru notele bune de părinții iubitori. Probabil va citi toate cărțile recomandate de învățătoare. După aia va citi toate cărțile recomandate în programa școlară. La facultate va citi bibliografia obligatorie.

Dar nu va citi nici o carte din afara programei școlare.

Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice

Conceptul de *nou* este asociat, de obicei, ideii de inedit, original, neobișnuit, cu ceea ce se întâmplă prima oară, dar și cu ceea ce vine să înlocuiască vechiul, existentul, obișnuitul, perimatul. Aceste sensuri însă nu se transferă în mod automat și asupra trăsăturilor umane, deoarece nu putem accepta că ceea ce a fost omul pînă la *noile educații* poate fi numit cu *învechit, perimat* etc. Problema este dacă noțiunea și termenul de *educații noi* exprimă cu adevărat noi realități educaționale sau termenul dat nu-i decît o metaforă care redă o nouă atitudine față de educație.

Se știe că educația este de o seamă cu omul, îl însoțește întreaga lui viață, are loc oriunde există oameni, este universală (proprie tuturor oamenilor și antrenează toate valorile date omului sau create de omenire), se realizează preponderent în sens pozitiv și reprezintă măsura *de devenire a omului întru ființă* [C. Noica, 1]. A trata deci despre noile educații înseamnă a defini educația ca valoare perenă a conștiinței pedagogice.

Conștiința pedagogică. Nu numai educația se identifică ca vechime cu vîrsta omenirii, dar și vîrsta omenirii se calculează din momentul în care s-a săvîrșit prima acțiune educativă, căci aceasta a fost și prima scripă de conștiință, primul semn al eului uman care s-a delimitat conștient de lumea în care exista, configurîndu-și o conștiință proprie, cu un univers intim propriu. Delimitîndu-se de lumea în care exista ca ființă conștientă, omul a conștientizat și necesitatea schimbării sale în raport cu un zeu/cu zeii – cu ideea de creator și stăpîn al lumii, care îi porunca și îi sugera să ființeze în armonie cu lumea și cu sine însuși. Aceasta este conștiința pedagogică, care îl marchează definitiv pe om. *Cum trebuie să fie eu în raport cu lumea și cu mine însumi?* – este întrebarea despre rostul și sensul existenței umane dintotdeauna, despre cum poți să te autodesăvîrșești. Răspunsul la această întrebare, aparent, este un apanaj al filozofilor. În realitate însă acesta constituie demersul



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

zilnic al practicii educaționale și al științelor educației, așa încît putem afirma: conștiința umană este, întîi de toate, *conștiință pedagogică* – *conștiința necesității de schimbare a individului pe ideea de desăvîrșire*, apoi, în al doilea rînd, *conștiință etnică* – conștiința apartenenței la o comunitate de sînge, *conștiință gender* – conștiința apartenenței de gen, *conștiință mitic-religioasă* – comensurarea și identificarea eului cu ideea divină, *conștiință artistică* – înfățișarea lumii și a eului în lume în formă poetică, *conștiință morală* – autoreglementarea atitudinilor și comportamentelor în raport cu alteritatea, dar și cu propriul univers intim, și abia în al treilea rînd – *conștiință socială, politică, economică, juridică, profesională*.

Nici una din formele conștiinței nu se manifestă în formă pură, ci în relație și concomitent cu alte forme de conștiință. La primele sale manifestări, conștiința pedagogică nu avea funcție aplicativ-normativă, ci doar una conceptual-predictivă și vizionară, și făcea corp comun cu activitatea de conștientizare a omului în lume, despre care vechii greci ziceau că este dragoste de înțelepciune – *filozofie*. Identificarea ulterioară – umilitoare – a pedagogiei cu acțiunea de supraveghere și îndrumare la propriu a unui copil pe drumul către școală (ca instituție) a separat-o nemeritat de filozofie, făcînd-o vulnerabilă la ideologic și discreditînd-o astfel în fața științelor fundamentale. Și deși astăzi orice istorie a pedagogiei își găsește rădăcinile în filozofie (anticii Socrate și Pla-

ton, medievalii Toma d'Aquino și P. Abelard, modernii J. Herbart și J. J. Rousseau etc. fiind și pedagogi), viziunea aplicativ-pragmatică asupra pedagogiei continuă să domine nu numai științele educației de la noi, dar și mințile celor care consideră că filozofia și pedagogia mai că nu sînt niște domenii incompatibile¹. Fenomenul dat este totuși o chestiune de cultură și deontologie, și nu una de epistemologie pedagogică.

Adevărul care se impune irefutabil prin argumentul ontic și gnostic este următorul: chestiunea fundamentală a existenței umane ține de schimbarea acesteia pe dimensiunea istorică, schimbarea ființei umane reprezentînd dintotdeauna obiectul teoriei și practicii educaționale, deci al conștiinței pedagogice, ea fiind responsabilă de răspunsurile pe care le formulează oportun la întrebările *de ce* trebuie să se schimbe omul (epistemologia educației), *în ce direcție* trebuie să se schimbe (teleologia educației), *în baza căror valori* este bine să se schimbe (conținuturile educaționale) și *cum* trebuie să se schimbe omul pe parcursul vieții (metodologia educației). Examinat în ansamblul lor, domeniile marcate constituie obiectul filozofiei (epistemologiei) educației, deci și al conștiinței pedagogice.

Conștiința pedagogică este neapărat una națională, datorită faptului că educația se desfășoară într-o comunitate națională și într-un spațiu educațional național. În această calitate, conștiința pedagogică este obiect de cercetare în primul rînd al filozofiei.

Noua filozofie a educației. La finele sec. XX, popoarele Europei s-au văzut nevoite să-și re-conceptualizeze cele mai importante domenii ale vieții. Și deoarece educația este responsabilă, în măsura și în termenii adecvați esenței sale, de tot ce se întîmplă în viața indivizilor și în cea a popoarelor, Europa s-a pomenit în fața nevoii de a găndi noi sensuri și dimensiuni existențiale și ontologice și pentru educație și învățămînt. Limba, creația populară materială și orală, filozofia, literatura și artele demonstrează că în fiecare epocă istorică omenirea a scris, a creat și a promovat preponderent anumite valori, care reprezintă și viziunea sa asupra lumii și asupra propriei sale calități. Astfel, idealul de om (calitatea umană supremă, imaginată ca posibil a fi atinsă) în Evul mediu era *homo religiosus* – individul care se autoidentifica ca ființă umană prin raporturile cu divinitatea. În epoca Renașterii, calitatea de om era înțeleasă ca descătușare a forțelor creatoare, a frumuseții fizice, morale și spirituale a individului purtător al misiunii divine, denumirea epocii sugerînd și repunerea în uz a valorilor antichității europene, care rezumau un grad mai înalt de libertate

1 Recent, în cadrul unei ședințe a Seminarului Științific de Profil din cadrul Institutului de Științe ale Educației, unei doctorande i s-a cerut ultimativ să excludă din teza de doctorat, care are ca obiect formarea unui anume tip de conștiință, ”partea cu filozofia și cu Blaga”.

umană, oprimată de religiozitatea excesivă a Evului mediu. Epoca industrială, identificabilă cu sec. XIX pentru Europa occidentală, marchează în fapt nu doar dezvoltarea impetuoasă a industriilor, ci, mai ales, o imensă și multiplă creativitate umană, produsă în toate domeniile vieții publice și private. Este secolul definitivării procesului de formare, în Europa, a națiunilor. Iar națiunile nu se pot constitui ca atare altfel decît dacă masa indivizilor care le reprezintă n-au atins cel mai înalt grad de dezvoltare fizică, intelectuală și spirituală – deci *multilaterală*, care să facă posibilă și dezvoltarea la cel mai înalt grad a principalei forme de organizare comunitară a oamenilor – comunitatea etnică. Națiunea reprezintă astfel atît forma superioară de organizare comunitară a oamenilor (societatea modernă este un produs al națiunilor!), cît și un pas enorm în desăvîrșirea indivizilor care o formează, deci un grad avansat de libertate umană. De aici și idealul uman în sec. XIX este cunoscut în formula *omul multilateral și armonios dezvoltat*. Secolul XX, supranumit și epoca postindustrială, instalează și o viziune nouă asupra omului modern.

Caracteristica distinctivă a omului modern este *libertatea*, iar libertatea – condiția *sine qua non* a devenirii întru ființă – de atingere a gradului maxim posibil de desăvîrșire a individului, sau, în termeni religioși, de *mintuire a sufletului*. Nimeni nu poate atinge starea maximal posibilă de perfecțiune decît printr-un proces continuu de cucerire a libertății depline pentru corp, intelect și suflet. Deși factorul exterior individului se arată deseori atît de puternic încît îl percepem ca pe unicul semnificativ în obținerea libertății, deci și a perfecțiunii, principalul actor al propriei libertăți este totuși însuși individul, căci libertatea este mai puțin un dat și mai mult o stare creată zilnic, cu fiecă clipă, prin efort propriu asiduu. Libertatea este mai degrabă măsura muncii pe care o depunem pentru desăvîrșirea noastră cît mai deplină decît acele valori care ni se dau în formă de libertăți politice, economice, educaționale, de conștiință sau religioase etc. Libertatea umană, deși condiționată de libertățile politice, nu este totuși suma acestora. Prin libertățile politice individul se manifestă/se exprimă preponderent social. Recunoscînd socialului calitatea de factor important în devenirea întru ființă a individului, definitorie acestui travaliu este libertatea ca stare de spirit, și nu libertățile politice. C. Noica observa în una din confesiunile sale de la Păltiniș, cu G. Liiceanu și A. Pleșu, că *europenii vorbesc de libertăți, și nu de libertate* [2, p. 225].

O afirmație a filozofului Z. Kakabadze avertizează că “oamenii constituie obiectul cel mai dificil al cunoașterii” [3, p. 10]. Dificultatea este condiționată de faptul că omul, ca obiect al cunoașterii, este reflexiv în raport cu sine și în raport cu alți subiecți ai cunoașterii, prin această dublă condiționare a ființei umane manifestîndu-se și libertatea eului uman, deci și cea a idealului uman.

Cîteva trimiteri în istoria filozofiei la autori remarcabili descoperă sensuri semnificative acestei teze.

W.von Humboldt dezvoltă conceptul kantian de ideal, acordîndu-i o definiție precisă și ornată poetic: „Numim ideal reprezentarea ideii în individ” [4, p.177], idee care realizează înnobilitarea sau extinderea existenței interioare. Idealul obiectivat, adică devenirea omului om, după von Humboldt, obține expresie doar prin limbă [ibidem, p. 412], deoarece în fiecare om limba își află expresie completă, de aceea omul întotdeauna se înfățișează lumii ca o unitate integrală. Și „*cel ce-și pierde cuvintele*, adaugă inspirat I. Chimet, *perde odată cu ele totul*” [5, p. 27] (evid. n.-VI.P.).

Perfecțiunea, ca ideal uman, afirmă N. Berdiaev, poate fi realizată doar în dimensiunea nesfîrșitului, însă aspirația către nelimitat și veșnic nu trebuie să fie îngădită de iluzia perfecțiunii finite. În acest caz, eul s-ar identifica cu ceilalți oameni. Este important deci ca eul personal să-și conștientizeze prezența de calitate a alterității, dar să năzuiască a-și delimita calitatea originală, deoarece “personalitatea se prezintă drept invariabilă în transformări”, căci personalitatea nu e posibilă în afara transformărilor, dar nici fără un filon universal. Personalitatea trebuie să fie un subiect al transformărilor fidele sieși. În relația antropologic-teologic, idealul uman, după Berdiaev, trebuie să fie teocentric, iar societatea umană – antropocentrică [6].

M.Vulcănescu formulează gînduri netrecătoare cu privire la existența românească, acordînd personalității rolul principal în constituirea și perpetuarea calității acesteia: *Actual, neamul nostru nu este decît în ceea ce vom fi noi în stare să facem pentru el* [7, p. 15]. E dimensiunea lui *homo faber* în raport cu comunitatea etnică, e spiritul creator care trebuie lăsat “să lucreze și caracterele naționale ale creației se vor manifesta singure” [7, p. 94], deoarece “numai în măsura în care ne regăsim în comunitatea lor sîntem ce sîntem” [ibidem, p. 97].

Dimensiunile idealului uman – fertilizarea materiei de către spirit și reîntoarcerea acestuia, în calitate înnobilitată, la sine însuși [Hegel, 8], reprezentarea, în expresia limbii naționale, a ideii în individ [W. von Humboldt, 4], teocentrismul individului și antropologismul societății umane, dialectica variabilului și a invariabilului ființei umane [N.Berdiaev, 6], universalitatea ființei umane [E.Ilienkov, 9], relația individ creator-comunitate etnică (W.von Humboldt; M.Vulcănescu) etc. dezvăluie esența ființei umane în dubla condiționare de spirit și materie, realizată sub semnul creației. Fiecare din autorii citați tratează esența ființei umane și a *humanitas*-ului în legătură cu *libertatea*, condiție inerentă a omului și a idealului uman modern. Condițiile indicate sînt înfățișătoare ale raportului dintre prima și a cincea componentă a pentadei artei: *Adevăr*; *Bine*, *Frumos*, *Dreptate*, *Libertate* [Al. Surdu, 10].

Noua filozofie a educației, sau noul concept educațional, întrunește mai multe caracteristici, cele esențiale, în opinia noastră, fiind următoarele:

- *prefigurează o nouă viziune asupra ființei umane* – integră nu numai moral, dar și ca entitate națională și socială; desăvîrșită conceptual, teologic, spiritual, teosofic, estetic; echilibrată ecologic și sănătoasă fizic; tolerantă național, cultural și religios; liberă prin conștientizarea propriei valori și a valorilor și problemelor lumii contemporane, a valorilor și problemelor celor din alteritate; conștientă de propria identitate și de identitatea lumii în care trăiește; deschisă la schimbare și adaptabilă schimbărilor;
- *elaborează un model de educație centrat pe ființa celui educat*, în baza principiului libertății în educație și al identității ființei sale;
- *identifică teleologia educației cu ființa celui educat*;
- *acceptă ideea că educația este omniprezentă și universală, continuă și perenă*;
- *preconizează principiul pozitiv al educației*;
- *recunoaște că educația se realizează preponderent în dimensiunea suprasensibilului – a metafizicului, în interacțiune cu dimensiunea fizică a existenței umane*;
- *acceptă educabilitatea ca principiu fundamental al existenței umane*.

Or, noul concept educațional răspunde oportun la întrebarea: *Cum este, cum poate și cum trebuie să fie ființa umană într-o lume a schimbării, a comunicării interumane și interculturale, într-o lume a consumului și a creației, într-o lume amenințată de pericole și cataclisme sociale și naturale la scară planetară, și totuși încrezătoare în ideea pozitivă a lumii și a ființei umane?* Prin aceasta, filozofia educației oferă un temei peren educației ca activitate umană și ființei umane ca *o axis mundi*, sugerează soluții eficiente, motivate ontologic și existențial, problemelor lumii contemporane [Cf. 11, p. 130-131]. Filozofia modernă a educației stabilește fundamente epistemice pentru devenirea întru ființă a fiecărui individ:

- *oferă deschidere sensului vieții umane – auto-desăvîrșirea și libertatea*;
- *descoperă unitatea triadică a ființei umane – biologică, intelectuală, spirituală*;
- *oferă educației un sistem axiologic, constituit din: valorile date omului (natura, cosmosul, universul, capacitatea de devenire întru ființă, capacitatea de a face opțiune) – valorile create de om, valorile fundamentale ale *humanitas*-ului (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea), valorile naționale, valorile contextuale fiecărui gen de activitate, valorile personale*;

- indică calea devenirii sale ca ființă desăvârșită – *cunoașterea și formarea în interacțiune a universului exterior/universului intim.*

Problemele lumii contemporane. Lumea contemporană este hărțuită de un șir de probleme globale. Definirea și elucidarea acestora a constituit unul din pașii grandioși pe care i-a făcut omenirea în dezvoltarea și organizarea sa socială: pericolul distrugerii vieții planetare printr-un război nuclear și pacea mondială; dezechilibrarea tot mai mare a sistemului ecologic planetar și pericolul distrugerii naturii prin intervenția nechibzuită și iresponsabilă a omului; sănătatea umană și maladiile incurabile (SIDA, cancerul etc.); viciile distrugătoare a ființei umane (narcomania, tabagismul, alcoolismul etc.); sărăcia, mizeria, subalimentarea a mai mult de o treime din populația planetei și supraproducția în țările superdezvoltate; exploziile demografice în țările lumii a treia și creșterea numărului persoanelor cu dizabilități în țările înalt dezvoltate; războaiele interetnice și războaiele pe teme religioase; fascismul, rasismul, totalitarismul; sectarismul religios; migrația nereglementată a populațiilor sărace spre țările dezvoltate; șomajul și sclavia camuflată etc. – reprezintă problemele comune tuturor popoarelor lumii, indiferent de spațiul geografic pe care îl locuiesc, rasă, civilizație, tip de cultură, religia confesată etc. Oriunde s-ar manifesta una din problemele indicate, ea produce, mai devreme sau mai târziu, un impact negativ asupra tuturor popoarelor lumii, deci și soluționarea lor este de competența întregii lumi.

Importanța educației devine și mai mare în condițiile în care sîntem capabili să recunoaștem că soluționarea acestor probleme este esențial legată de filozofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii [11, p. 131-132].

Axiologia lumii contemporane. Lumea contemporană, ca și cea care a fost, este ghidată de anumite sisteme de valori, fapt care inspiră încredere pentru o soluționare pozitivă și oportună a problemelor sus indicate. În plus, prezența unor valori dă sens educației. Acestea sînt deduse-definite-structurate din axiologia lumii contemporane. Sistemul de valori al lumii contemporane este și el construit pe întreg spectrul de valori ale *humanitas*-ului, incluzînd valorile produse-antrenate-vehiculate în trecut, despre care mărturisesc monumentele de cultură, și valorile contemporane propriu-zise, adică acele care dau sens vieții oamenilor contemporani. Numărul acestor valori este practic nelimitat, ele sînt foarte diferite ca importanță și angajează întreaga diversitate de preocupări ale omenirii. Multitudinea și diversitatea lor însă nu constituie o piedică de neînlăturat în stabilirea unei tipologii a valorilor și a unei axiologii reprezentative pentru lumea contemporană. În fiecare perioadă istorică, omenirea își formulează cu claritate opțiunea pentru un anumit sistem de valori, pe care îl creează, îl urmează și îl dezvoltă cu necesitate

pînă la stabilirea unei situații axiologice suficientă sieși. Lumea contemporană, prin reprezentanții săi de seamă, și-a formulat opțiunea pentru următoarele valori: pacea planetară și cooperarea; echilibrul ecologic; prosperitatea economică; interculturalitatea sau colaborarea poliaspectuală între toate țările și popoarele lumii, între etnii și popoare, instituții culturale, științifice, de cult, sportive, artistice etc. – ca principiu de coexistență pașnică și condiție a progresului în toate domeniile; schimbarea pozitivă și dezvoltarea; tehnologiile avansate și progresul social, tehnico-științific, intercultural etc.; libertatea și inviolabilitatea mass-media; democrația; conștiința demografică și sanitară; conștientizarea unității lumii și a omenirii, a valorilor create de omenire (*humanitas*-ul); noile educații etc. Aceste tipuri de valori sînt întemeiate, ca și cele din epocile moderne anterioare, pe valorile fundamentale ale *humanitas*-ului: *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea* [11, p. 132-133].

În plan educațional, G. Văideanu elaborează o sinteză a sistemului axiologic de educație a umanității:

I. Cunoștințe de dobîndit

1. Egalitatea popoarelor: toate popoarele sînt egale și au aceleași drepturi la existență, la libertate și la autodeterminare.
2. Menținerea păcii: înțelegerea diferitelor tipuri de conflicte și a naturii negative sau pozitive a păcii, înțelegerea cauzelor conflictelor.
3. Dezvoltarea: înțelegerea necesității de a menține un echilibru între creșterea economică și dezvoltarea socială.
4. Sistemul Națiunilor Unite: înțelegerea rolului, metodelor, funcționării și inițiativelor ONU și ale agențiilor sale (UNESCO, OMS, FAO).

II. Atitudini și valori

1. Respect de sine și respect față de altul.
2. Grijă față de mediu.
3. Atașament față de dreptate și de pace.
4. Deschidere spirituală și solidaritate.

III. Competențe

1. Gîndire critică: capacitatea de a aborda problemele cu spirit critic și flexibil, a ști să recunoști și să refuzi prejudecățile, îndochinarea și propaganda.
2. Cooperare: capacitatea de a lucra în echipă pentru realizarea obiectivelor complexe.
3. Imaginație: capacitatea de a proiecta un viitor dorit.
4. Afirmare de sine: capacitatea de a exprima și de a argumenta puncte de vedere.
5. Toleranță: capacitatea de a se implica responsabil în luarea deciziilor la nivelul comunității locale, dar și la nivel național, regional și internațional [12, p. 209, p. 219-220].

Aceste valori au premers conceptului *a învăța să trăim împreună*, deci au determinat apariția lui, elaborat

la Conferința Internațională a UNESCO, în septembrie 2001, care include cele patru scopuri definitorii ale educației sec. XXI:

- *a învăța să înveți* – a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare;
- *a învăța să faci* – obținerea unor abilități profesionale, dar și a unor competențe necesare adaptării la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *a învăța să fii* – capacitatea de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale, capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil;
- *a învăța să trăiești cu alții* – comprehensiunea celui alt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului [13].

Noile educații. Problemele și valorile lumii contemporane fiind conștientizate, omenirea a știut să-și formuleze strategiile de soluționare a problemelor, antrenând valorile în interiorul cărora ființează. Tipul cel mai important de strategii este cel care realizează schimbarea de mentalitate. Și este știut că orice schimbare de mentalitate se produce efectiv și global prin acțiunea transformatoare a educației, deși nu se exclude nici influența asupra mentalității pe care o exercită realitățile economice, politice, sociale etc. Înțeleasă în sensul cel mai desfășurat al acestei noțiuni, educația este omniprezentă (deci afectează și domeniile economic, politic, social etc.), universală, iminentă oricărui individ și grup social, deoarece influențează orice schimbare în economic, politic și social prin schimbarea mentalității celor care provoacă schimbarea în aceste domenii.

Noile educații, în sensul preocupat de autorii și utilizatorii termenului, reprezintă demersul lumii contemporane pentru educație, o suită de strategii și obiective generale care răspund imperativelor indicate de problemele lumii contemporane, și nu niște concepte sau teorii educaționale cu privire la conținuturile educaționale [S.Cemortan, 14]. Noile educații decurg din tipurile de educație care s-au constituit tradițional: *educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația tehnologică, educația religioasă, educația filozofică* etc. Prin noile educații sînt marcate domeniile imperative și prioritare ale educației la zi, nomenclatorul lor însă nu epuizează prioritățile educației contemporane, ci le completează. UNESCO (instituția de unde vine termenul de *educații noi*, datorită în mare parte conaționalului nostru ieșan *George Văideanu*²), prin strategiile

2 George Văideanu, fost secretar UNESCO, în preziua conferirii titlului de *doctor honoris causa* al Universității Pedagogice "I. Creangă" (ianuarie 1994), a avut o întâlnire cu cadrele didactice de la catedra *Științe ale educației*, la care era titular și subsemnatul, unde a relatat despre modul în care s-a instituit noțiunea *noile educații*: secretarul UNESCO le-a propus reprezentanților statelor lumii în

educaționale formulate, atrage atenția opiniei publice mondiale asupra unor potențe nevalorificate de soluționare a problemelor lumii contemporane. În expresia dată de G.Văideanu, aceste obiective sînt: *educația relativă la mediu sau educația ecologică; educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru tehnologie și progres; educația față de mass-media; educația în materie de populație sau demografică; educația pentru pace și cooperare; educația pentru democrație; educația sanitară modernă* [12, p. 65-66].

O compatibilizare eficientă a sistemelor de învățămînt ale statelor europene ar angaja o suită de activități, în fiecare țară ce acceptă *ideea europeană*, concepute pe realizarea corelată a tuturor obiectivelor educaționale indicate de termenul *educații noi* cu obiectivele educaționale naționale, prin *idee europeană* înțelegîndu-se conceptul de unitate economică, socială, tehnico-științifică, culturală și spirituală a popoarelor care locuiesc spațiul european, fiecare popor menținîndu-și identitatea și culoarea specifică, sau *unificarea Europei, integrarea europeană* – termenul lui Al. Husar [15].

Comisia europeană, începînd cu anul 2000, a adoptat o serie de recomandări cu privire la promovarea în fiecare stat european a unei educații care să cuprindă nu numai structural, ci și în planul conținuturilor educaționale elemente de apropiere, de coincidență. Primele deziderate comune prevăzute în documentele europene erau *educația pentru democrație, educația pe parcursul întregii vieți, educația multiculturală* etc. În realitatea socială însă sporește violența, rasismul, intoleranța religioasă, etnică și culturală. Ca răspuns acestor fenomene, UNESCO elaborează un model educațional nou, numit *noile educații*, care țintește constituirea, pe principii unice, a unei *societăți pedagogice unice* și a unui *mediu educațional unic*. Modelul propus se dezvoltă pe două concepte complementare: conceptul clasic, centrat pe obiectivitate, care reprezintă axa raționalității educației, și conceptul modern, axat pe echilibrul între subiectiv și obiectiv, care reprezintă axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice concrete, considerat standard educațional al lumii moderne [Cf. M.Țaulean, 16, p. 38-39].

Ca valoare, educația se identifică cu noțiunea de schimbare în general sau, în termenii filozofici ai lui C.Noica, cu cea de *devenire întru ființă*, adică de mișcare continuă a individului către propria esență, către propriul rost de a fi ca entitate umană. Deși marcat în mod tragic de limite ontice [G. Liiceanu, 17], omul nu este niciodată unul și același, prin urmare, și educația este mereu alta.

această structură a ONU să identifice problemele mai importante ale popoarelor lor. Sinteza acestora a condus la identificarea problemelor fundamentale ale omenirii, iar stabilirea contribuției educației și învățămîntului la soluționarea acestor probleme – la precizarea noilor tipuri de educație.

Termenul *noile educații* indică că, în a doua jumătate a sec. XX, au apărut probleme la scară planetară, care solicitau și o soluționare pedagogică.

Autori care i-au urmat lui G. Văideanu au extins aria noilor educații, adăugând la acestea *educația economică, educația pentru familie, educația pentru toleranță, educația interculturală, educația antidrog/antitabagism/antialcool, care derivă, respectiv, din educația pentru tehnologie și progres, educația demografică, educația pentru pace și cooperare, educația sanitară*. Aceste precepte îmbogățesc vădit conținutul axiologic al educației, făcându-l mult mai dinamic și, totodată, orientează sensul educației de la modelul pluridisciplinar clasic la modelul interdisciplinar.

Una dintre noile educații este considerată și *educația pentru libertate* [G.Albu, 18; Vl.Pâslaru, 11, p. 54-58], a cărei semnificație generală este definită ca sinteză și finalitate a tuturor educațiilor, noi și tradiționale, căci libertatea umană nu trebuie înțeleasă doar în sens politic, ci, mai ales, în sens spiritual, iar acest lucru este posibil numai printr-o educație complexă, care să articuleze toate tipurile de educație.

Educația relativă la mediu sau educația ecologică reprezintă domeniul educației responsabil de formare a conștiinței ecologice sau a conștiinței de mediu, înțeles ca mediu existențial – geografic, natural, cultural – conștientizarea primatului mediului în raport cu individul și a apartenenței sale organice la mediu.

Educația pentru schimbare și dezvoltare are ca finalitate formarea lui *homo faber* (literal: omul care face). Dotat congenital să-și formeze capacitatea de a face opțiune, omul devine și un subiect al schimbării și dezvoltării atât a universului existențial exterior, cât și a universului său intim. Acțiunea de schimbare este deci și ea congenitală. Dar orice premisă de a deveni întru ființă obține statutul de factor al schimbării și dezvoltării doar prin educație și autoeducație.

Educația pentru tehnologie și progres formează omului capacitatea de a-și tehnologiza activitatea și de a opera tehnologii în varia domenii. Este tipul de educație care răspunde la întrebarea cu privire la modalitatea de devenire întru ființă. Al doilea termen indică calitatea schimbării: progresistă. În cotidian însă acest tip de educație este înțeles la nivelul de suprafață: o educație pentru însușirea tehnologiilor moderne de producere a valorilor materiale și pentru progresul tehnic, economic, științific.

Educația față de mass-media este primul tip de educație cu adevărat nouă, deoarece mass-media s-a instalat masiv în viața socială abia în sec. XX, astăzi rolul lor în societate fiind unul extrem de mare, încât au fost supranumite puterea a patra în stat. Utilizarea produselor sale necesită însă o pregătire specială, care nu se reduce la lectura ziarelor, audierea radioului și vizionarea emisiunilor televizate. Educația pentru mass-media implică

cunoașterea limbajului publicisticii, al emisiunilor TV și portalurilor de pe Internet, acesta fiind unul deosebit de sofisticat, ca și acțiunea pe care o au asupra formării-dezvoltării personalității umane.

Educația în materie de populație sau demografică presupune formarea capacității de reglare a natalității, a repartiției geografice, structurii și densității populației, a compoziției ei pe grupe de vârstă și sex etc.

Educația pentru pace și cooperare subscrise conceptului de conviețuire pașnică a oamenilor și popoarelor. Este, în fond, un deziderat de natură morală, deoarece pînă în prezent încă nu s-a demonstrat rolul războaielor în istoria omenirii, precum nu s-a demonstrat nici posibilitatea coexistenței pașnice.

Educația pentru democrație, deși are rădăcini în antichitatea greacă, este unul din tipurile noi de educație, deoarece abia în sec. XX omenirea a atins un grad de dezvoltare propice constituirii unei societăți democratice. Esența educației pentru democrație este în formarea conștiinței democratice – a capacității de a realiza atitudini și comportamente care să permită fiecărui să se manifeste cât mai deplin în autodesăvîrșirea sa, fără să dăuneze celorlalți. Democrația nefiind un dat, omul modern este responsabil de formarea sa ca ființă cu conștiință democratică – unica forță reală care poate construi o societate democratică. La rîndul său, societatea democratică influențează benefic formarea conștiinței democratice. Un aspect important al conștiinței democratice este capacitatea de a lupta pentru principiile democrației.

Educația sanitară modernă constă în formarea de cunoștințe și capacități de îngrijire corectă a corpului și crearea unui mediu și a unui mod de viață sănătos.

Or, noile educații reprezintă nu numai un răspuns dat de politicile educaționale marilor probleme ale lumii contemporane, dar și o valoare deosebit de importantă în unificarea cultural-spirituală a lumii moderne, un aspect fundamental al procesului de globalizare.

Noile educații în R.Moldova. În ce măsură omul modern (=contemporan, omul de azi) este în stare să devină el însuși întru propria sa ființă? Cine este/trebuie să fie omul modern din R.Moldova? Și cum, pe ce principii ar trebui să se întemeieze noile educații în R.Moldova, ca să asigure formarea firească a omului modern în condițiile în care ne este dat să existăm pentru a deveni în propria noastră ființă? – sînt întrebările, răspunsul la care urmează să elucideze sensul și modul de realizare a noilor educații în acest spațiu educațional.

Coordonatele idealului uman pentru populația R.Moldova sînt ieșirile din cele două crize fundamentale ale sale: *criza de identitate* și *criza de proprietate*. *Criza de identitate* ne menține la limita ignoranței sau a incertitudinii în ceea ce privește statutul nostru etnic, cultural, lingvistic, confesional. *Criza de proprietate* ne menține la marginea valorilor materiale și spirituale.

Astfel, neștiind cine sîntem, nici nu prea avem mare lucruri, sîntem lipsiți de averi și proprietăți, de dreptul de a locui spațiul nostru congenital – în sensul elaborat de M.Heidegger [19]. Neștiind cine sîntem ca ființe etnice, nu pretindem la averile pe care ni le-au lăsat strămoșii – țara, ca spațiu îndumnezeit de ființarea conștientă a oamenilor de același neam, limbă și credință; neamul românesc – drept comunitate în care se produce ființa fiecărui individ; limba – drept expresie a ființei umane și a neamului; credința – valoarea supremă în interiorul căreia se produce actul desăvîrșirii umane [vezi dezvoltarea ideii în: VI.Pâslaru, 11, p. 54-58].

În concluzie. *Noile educații* sînt o stare imanentă a conștiinței pedagogice, iar conștiința pedagogică reflectă demersul umanist, social-politic și cultural-spiritual actual pentru devenirea întru ființă a omului modern într-un cîmp educațional concret. Pentru R.Moldova, de rînd cu noile educații nominalizate de UNESCO, ar trebui recunoscute, întîi de toate, *educația pentru identitate și educația pentru proprietate*, care, în raport cu educația comunistă ce ne-a marcat nociv existența spirituală, dar și în raport cu noile educații ale Occidentului, care reprezintă un răspuns pentru redresarea situației în societatea democratică postmodernă, reprezintă esența existenței și spiritului nostru, șansa de a fi în istorie, ”dreptul nostru la nemurire” [I.Chimet, 5].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Buc., Ed. Eminescu, 1987.
- Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniș. Un model paideic de cultură umanistă*, Buc., Ed. Humanitas, 1991.
- Какабадзе, З.М., *Человек как философская проблема*, Тбилиси, Мецниерба, 1970.
- Гумбольдт, В. Фон, *Язык и философия культуры*, Москва: Прогресс, 1985.
- Dreptul la nemurire*. În lectura lui I.Chimet. Vol. I. Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1992.
- Бердяев, Н.В., *Самопознание (Опыт философской автобиографии)*, Москва: Международные отношения, 1990.
- Vulcănescu, M., *Dimensiunea românească a existenței*, Buc., Ed. Fundației Culturale Române, 1991.
- Hegel, G.W.-F., *Prelegeri de estetică*, Vol. I. Buc., Ed. Academiei Române, 1966.
- Ильенков, Э.В., *О специфике искусства. Вопросы эстетики*. Выпуск 4, Москва: Наука, 1960.
- Surdu, A., *Pentamorfoza artei*, Buc., Ed. Academiei Române, 1993.
- Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației*, Ch., Ed. Museum, 2003.
- Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Buc., Ed. Politică, 1988.
- Conferința internațională de educație. A 45-a sesiune *Educația pentru toți: A învăța să trăim împreună. Conținut și strategii de învățare: probleme și soluții*, Geneva, 5-8 septembrie, 2001/www.ibe.unesco.org
- Cemortan, S., *Oportunitatea dezvoltării curriculumului preșcolar în conformitate cu teoria noilor educații//Didactica Pro...*, nr. 3-4, 2007.
- Husar, Al., *Ideea europeană*, Iași, Institutul European, 1993.
- Țaulean, M., *Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare (la orele de limba engleză)*. Teză dr. ped./Institutul de Științe ale Educației, Ch., 2007.
- Liiceanu, G., *Tragicul. O fenomenologie a limitei și depășirii*, Buc., Ed. Humanitas, 1993; *Despre limită*, Buc., Ed. Humanitas, 1994.
- Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*, Iași, Ed. Polirom, 1998.
- Heidegger, M., *Originea operei de artă*, Buc., Ed. Univers, 1982.

Educația prospectivă și problematica contemporană

Abstract: Contemporary issues as identified both nationally and globally levels, requires a holistic approach in order to resolve and determine adverse consequences both in the near future and how far. Problems facing the world require an urgent solution, using the most effective ways and forms of education. To fulfill its fundamental mission, education must engage in the exploration of the future, the adoption of inter-and multidisciplinary vision in the design of strategies and models, given the profound and accelerated change in the contemporary world.



Viorelia LUNGU

Universitatea de Stat din Moldova

Atît societatea, cît și învățămîntul se află în imposibilitatea de a acoperi exhaustiv problematica cu care se confruntă lumea contemporană sau se va confrunta în viitor. A răspunde la aceste preocupări înseamnă a descifra esența

educației prospective, precum și conceperea, realizarea, evaluarea și perfecționarea ei.

Educația prospectivă presupune studiul evoluției viitoare a societății prin analiza unor factori și tendințe actuale. După S. Cristea, aceasta „vizează formarea unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii ce se preconizează a fi absolut necesare în activitatea de viitor” [2, p. 154]. Respectiva definiție prezintă rolul educației prospective în societatea de azi și de mâine, determinată de schimbări economice și social-politice, evoluții demografice, mutații culturale și progrese științifice, problematica lumii contemporane (inclusiv poluarea atmosferei sau a mediului acvatic, impactul negativ asupra faunei și florei, migrația ilegală, traficul de ființe umane, terorismul etc.) [5, p.105-106].

Dezvoltarea nu poate fi autentică fără pace, iar pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale. La rîndul lor, aceste libertăți și drepturi sînt iluzorii acolo unde domnește mizeria, foamea și analfabetismul. Respectivul evoluții l-au făcut pe A. Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, să propună un nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane* [6], care include următoarele caracteristici:

- *caracter universal*: de problema dată este marcată fiecare țară;
- *caracter global*: afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise atît pentru viața spirituală, cît și pentru cea materială;
- *caracter prioritar și presant*: problemele globale exercită presiuni atît la nivel mondial, cît și național, solicitînd răspunsuri prompte, ingeniozitate și, deseori, eforturi financiare importante;
- *evoluție rapidă și greu previzibilă*: incapacitatea de a răspunde situațiilor complexe, pentru a căror abordare nu există metode sau soluții adecvate;
- *caracter pluridisciplinar*: fiecare dintre probleme are conexiune cu celelalte, ceea ce constituie un impediment pentru persoanele deprinse să folosească demersuri unidisciplinare; drept consecință, apare dezorientarea.

Problematica lumii contemporane demonstrează tot mai pregnant că demersurile și angajările secvențiale nu generează soluții optime, acestea ar putea fi descoperite doar printr-o viziune holistică în studierea celor mai eficiente mijloace de surmontare a dificultăților cu care se confruntă omenirea.

Caracteristicile enumerate mai sus dictează necesitatea tratării complexe și multidimensionale a problematicii lumii contemporane, fapt confirmat și de educația prospectivă. Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii este determinat, în mare măsură, de modul în care

educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări.

Totodată, școala de azi trebuie să facă față celor 3 provocări: *explozia cunoștințelor*; *creșterea demografică* și *diversificarea aspirațiilor*. Cantitatea imensă de informații acumulate datorită progresului tehnico-științific depășește posibilitățile de asimilare. În acest context, educația prospectivă pune accent pe aplicarea principiului legăturii cu experiențele de viață și pe „prevederea consecințelor acțiunii individului”. De aceea, este firesc ca studenții să facă cunoștință cu un conținut științific și să fie inițiați în faptele și legile sale prin familiarizarea cu aplicațiile sociale cotidiene – drumul cel mai sigur spre înțelegerea problemelor contemporane. De aici rezultă următorul fapt: cursurile universitare trebuie să reprezinte tipuri de valori transdisciplinare.

În vederea prevenirii eventualelor probleme, educația prospectivă trebuie să asimileze direcția, conținutul și ritmul dezvoltării sociale, să își prefigureze conținutul în funcție de exigențele societății de mâine, să pregătească omul pentru adaptare la schimbare, aplicînd un șir de strategii:

- *asigurarea unui echilibru optim între dimensiunea informativă și cea formativă*. Actuala abordare curriculară centrează acțiunea educațională nu pe conținuturi, ci pe formarea de *competențe complexe*; *a ști* nu mai este un scop în sine, ci un factor intermediar, o premisă care asigură saltul spre *a ști să faci*, *a ști să fii* și *a ști să devii*. Între aceste căi ale cunoașterii există multiple interacțiuni și schimburi, ele constituind un întreg;
- *centrarea pe învățarea inovatoare*, care are capacitatea de a acționa și în situații limită, de problemă, cînd ipoteza se schimbă. Prin operații de reformulare și de regrupare, *învățarea inovatoare* poate contribui la rezolvarea unor probleme globale care depășesc orizontul unei singure științe și solicită o acțiune educațională calitativ superioară, desfășurată în disonanța contextelor [1, p. 81];
- *implementarea principiilor și a conținuturilor învățării anticipative*, care include: simulări-contexte multiple, o gamă cazuistică diversificată; scenarii, prognoze; evaluări ale consecințelor și implicațiilor; sensuri pozitive; revalorificarea intervențiilor eșuate din lipsă de informație sau datorită nivelului tehnologic scăzut; abordări interdisciplinare; situații noi de învățare: studii de prognoză, dar și anticipări științifico-fantastice; capacități intelectuale inițiatore (producătoare) de schimbări benefice;
- *extinderea actului educativ de-a lungul întregii vieți a individului*. Este o completare a instrucției școlare, necesară pentru re-modelarea adulților prin: participare directă, constructivă la propria devenire; corelarea noilor informații cu cele existente; selectarea strategiilor de formare în funcție de particularitățile psihopedagogice ale adulților; interesul pentru

valorificarea în învățare a oportunităților oferite de calculator; asimilarea unor modele de structurare a conținuturilor, de dirijare a activităților și de evaluare în acord cu expectanțele de moment, dar și de viitor ale societății;

- *abordarea globală și abordarea coerentă a conținutului*, asigurarea echilibrului dintre ele. După G. Văideanu [5, p. 169], absența unei metodologii globale diminuează posibilitatea diferitelor comisii de a satisface două dintre criteriile fundamentale pentru asigurarea unui conținut pertinent: *coerența și echilibrul*;
- *adaptabilitatea la schimbare*. Rezolvarea problemelor legate de impactul educației asupra modelării viitorului presupune realizarea unor studii de perspectivă, care să ofere alternative și acțiuni eficiente – *inițierea la timp a schimbării și adaptarea la schimbare*. Astfel, accentul cade pe un nou mod de a înțelege schimbarea și raportul dintre continuitate și discontinuitate. Adică, omenirea nu mai dorește transformări spontane și întâmplătoare care generează crize psihologice, economice, ci le anticipează și le provoacă.

A te gândi la viitor înseamnă a te gândi la alternative. Viitorul este plin de incertitudine. De aceea, scenariile sînt instrumente puternice, care te ajută să privești lucrurile din afară. Ele nu sînt prognoze, nici previziuni, ci descrieri plauzibile ale unui posibil viitor pentru problemele noastre, organizațiile noastre, națiunile noastre, pentru lumea noastră, concepute pe baza unor structuri de tipul „dacă-atunci”.

Așadar, educația prospectivă pune accent mai mult pe structura problemelor decît pe formularea de soluții, deoarece ceea ce azi este bun mâine riscă să se perimeze. Prin ceea ce „produce” învățămîntul se proiectează un

viitor. Această proiecție se bazează pe valorile, conținuturile și structurile puse la dispoziție de societate: activitățile desfășurate de elevii și studenții de azi vor fi utile și valorizate în prima jumătate a secolului următor.

Educația, menită să contribuie la edificarea unei personalități apte de “a prevedea pentru a preveni”, de a declanșa schimbarea pozitivă atît la nivelul propriului eu, cît și în afara sa [3, p.27], poate fi concepută ca o reconstrucție permanentă a existenței și experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul mileniului III să corespundă, la un nivel superior, expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală, dar și capabil a soluționa problemele contemporane. Modelul de specialist pe care trebuie să-l producă este angajat într-o rapidă schimbare: de la un utilizator de cunoștințe și tehnici la un inovator, creator de noi tehnici, aplicator de cunoștințe. De aici și noile cerințe față de procesul de formare.

Educația prospectivă deci este valorificată ca rezultat, deoarece fiecare societate elaborează tipul cetățeanului ideal și tinde să perfecționeze atît persoane aparte, cît și societatea în întregime.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățămîntului*, Buc., EDP, 1994.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Buc., EDP, 1979.
3. Cojocaru, V.-M., *Educație pentru schimbare și creativitate*, Buc., EDP, 2003.
4. Dewey, J., *Democrație și educație, O introducere în filozofia educației*, Buc., EDP, 1972.
5. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Buc., EDP, 1988.
6. http://quergeist.net/Problematique_Club-of-Rome.htm



Otilia DANDARA

Universitatea de Stat din Moldova

Un conținut tradițional într-un nou context. Conotații actuale ale educației vocaționale

Înnoirea permanentă a procesului educațional sub toate aspectele este un fenomen firesc, care se subordonează esenței sale sociale. Creșterea complexității relației individ-habitus extinde aria preocupărilor educației, fapt determinat de finalitatea procesului – pregătirea omului pentru viață.

Punctul de pornire în configurarea unui nou conținut educațional sînt problemele globale, deoarece „civilizația a constatat că doar prin educație poate fi diminuat impactul situațiilor presante asupra omenirii” (G.Văideanu, 1988).

Cercetînd tendințele fenomenului educațional, remarcăm că, la sfîrșitul secolului trecut, s-au conturat 2 caracteristici: pe de o parte, apariția de noi conținuturi educaționale și, pe de altă parte, schimbarea rapidă a conținuturilor

tradiționale. Dacă, în linii mari, finalitățile rămân aceleași, mesajul educațional, dar mai ales modalitățile de intervenție educativă, suportă modificări esențiale. Deși în literatura pedagogică nu există clasificări stricte ale laturilor educației, analizând teoria și practica, observăm următoarele: conținuturile tradiționale sînt orientate spre formarea dimensiunilor de personalitate (intelectuală, morală, estetică, fizică) care îi asigură omului integralitate ca ființă socială. Din aceleași necesități sociale s-au conturat și *educația patriotică, educația civică, educația tehnologică, educația profesională*. Diversitatea abordărilor în identificarea și clasificarea conținuturilor educaționale ne ghidează spre ideea că respectiva departajare este uneori dificilă, deoarece unele se consideră a fi derivate ale altora sau părți integrante ale acestora.

Configurarea unui conținut educațional are la bază finalități specifice, un mesaj purtător de informații ce contribuie la realizarea obiectivelor și, după caz, implică modalități distincte de intervenție educativă.

Problema *educației vocaționale* nu este una nouă. Funcționalitatea ei a fost identificată la începutul sec. XX, dar, din punctul de vedere al abordărilor metodologice și al delimitărilor conceptuale, aceasta a fost însoțită pe parcurs de o anumită ambiguitate. În sursele de specialitate atestăm multiple modalități de stabilire a relației educație tehnologică-educație profesională-educație vocațională și predisponerea de a atribui calificativul *vocațional* doar domeniilor artistic și sportiv. Acea parte a educației a cărei finalitate este pregătirea/formarea persoanei pentru munca social utilă, apreciată drept premisă a integrării sociale, este numită, preponderent, *educație profesională*.

În contextul rolului crescînd al tehnologiilor moderne, se relevă importanța *educației tehnologice* și se accentuează dificultatea de a delimita obiectivele acesteia de obiectivele educației profesionale. Dificultatea stabilirii acestui raport vine din dificultatea stabilirii raportului dintre general și particular, dintre comun și specific.

În unele lucrări, educația tehnologică este definită ca parte a educației profesionale, în altele – ca o pregătire generală a omului de a fi util. D. Salade și S. Cristea susțin că educația profesională, care vizează însușirea diverselor roluri profesionale, este o componentă a educației tehnologice, cercetătorii punînd la bază aceeași relație funcțională dintre general și particular, determinată de finalitățile educației (D. Salade, 1998; S. Cristea, 2003).

Mai rar întîlnim termenul *educație vocațională*. Acesta este utilizat de I. Boboc care, deși prezintă raportul educație tehnologică-educație vocațională cu referire preponderent la învățămîntul profesional-tehnic, indică, făcînd apel la cunoscuta teorie a lui

Donald E. Super (apud J.R. Davitz, 1978), asupra unei distincții între ele. În contextul acestei abordări deci, între educația vocațională și educația profesională se pune semn de egalitate.

Multidimensionalitatea idealului educațional profilează „fațetele” modelului de personalitate cerut de societate. Pornind de la această teză, invocăm necesitatea reliefării dimensiunii tehnologice și a celei vocaționale, de rînd cu dimensiunile formării omului în totalitatea sa (intelectuală, morală, fizică, estetică etc.). Ținem cont și de interdependența dintre laturile educației, deoarece tratarea complexă a procesului educațional are statut de legitate și constituie premisa eficacității și a reușitei. Tot aici invocăm și importanța principiului complementarității conținuturilor educaționale – deci nu poate fi vorba de „educații pure”.

Care sînt argumentele delimitării educației tehnologice de educația vocațională? În primul rînd, corelația dintre formarea culturii generale și a culturii de specialitate. Evoluția tehnico-științifică din ultimele decenii a generat „tehnologizarea” vieții: orice persoană, indiferent de activitatea profesională, pentru a se integra în cotidian, trebuie să dețină competențe tehnologice.

Ce este educația vocațională? În ce constă corelația funcțională dintre educația vocațională și educația profesională? Educația vocațională este o dimensiune a educației ce are drept scop valorificarea potențialului individual în direcția autorealizării prin muncă social utilă sau carieră. Între educația vocațională și educația profesională putem pune semn de egalitate, drept argument servindu-ne coincidența finalităților și utilizarea în același sens a termenilor *vocaționalizare* și *profesionalizare* (E. Tiron, 2005; I. Boboc, 2004). Din considerente practice însă, vom defini educația profesională ca parte a educației vocaționale, ca proces de formare a unei culturi de specialitate, de însușire a unei profesii, iar educația vocațională – ca aspect al educației permanente, avînd o arie mai largă și vizînd nu doar formarea unei culturi de specialitate într-o perioadă și un context concret, ci și realizarea unor finalități mai complexe.

Întrucît orice latură a educației este „responsabilă” de un proces cu o anumită finalitate, cu un obiectiv general al conținutului educațional (de ex.: educația ecologică – formarea culturii ecologice; educația de gen – formarea culturii de gen; educația morală – formarea culturii/comportamentului moral; educația intelectuală – dezvoltarea potențialului intelectual), educația vocațională este “responsabilă” de *proiectarea carierei*.

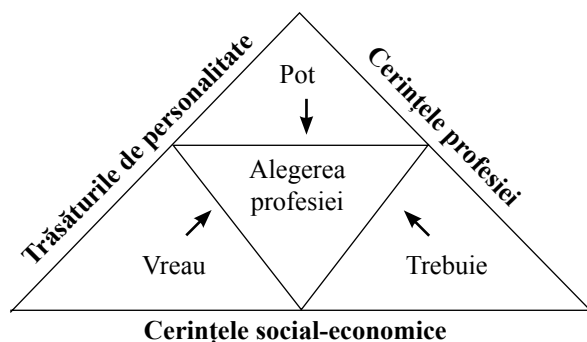
Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea

posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual. Fiind o rezultantă a întregii personalități în complexitatea sa, preocuparea pentru depistarea și cultivarea componentelor deținute de om, precum și dirijarea lor în vederea exteriorizării/manifestării optime, prin realizarea muncii social utile, reprezintă esența acestui fenomen.

Proiectarea carierei implică: orientare școlară și profesională; opțiune profesională; decizie pentru un anumit gen de activitate profesională; strategie de realizare a deciziei (care, în mare parte, ține de formarea profesională); managementul carierei.

Orientarea școlară și profesională este o formă de ajutor acordat indivizilor pentru a înțelege și a folosi adecvat oportunitățile educaționale, profesionale și personale; un suport sistematic oferit elevilor pentru a se adapta la viață (D. Müller apud G. Tomșa, 1999, p.7).

Opțiunea școlară/profesională rezidă în alegerea unui traseu educațional/profesional în scopul realizării unui plan de viață, în funcție de: compatibilitatea subiect-profesie; prestigiul profesiei; avantajele profesiei; disponibilitate. Există multiple momente care fac dificilă opțiunea: motivația; lipsa de experiență; necunoașterea propriilor capacități; lipsa de informație. Opțiunea pentru o școală, o profesie sau un stagiul de formare se axează pe 3 repere (realități) (D.Salade, 1998):



Orice opțiune se exprimă printr-o *decizie* – act prin care se încheie o deliberare și care înglobează o judecată categorică, o opinie fermă privind alegerea unei alternative din mai multe posibile pe baza unei analize profunde. În general, ea este o acțiune conștientă, care îl pune pe om într-un raport determinant cu mediul, cu ceilalți și cu sine însuși. A decide înseamnă a ști să apreciezi șansele de succes sau de eșec, să ierarhizezi urmările conform anumitor criterii, să întrevezi strategia de aplicare a hotărârii. Ca acțiune premeditată, având scopul de a diminua la minimum situațiile neprevăzute/surpriză, de a da caracter prospectiv conduitei și de a pregăti viitorul, decizia se bazează pe capacitatea omului de a compara și evalua alternativele, de a reduce numărul acestora, pentru a face o alegere rațională.

Decizia pentru o anumită formare/școală sau profesie

succede opțiunea și implică într-o măsură mai mare angajamentul și responsabilitatea subiectului. O astfel de decizie conține 2 elemente strâns legate: școala sau profesia aleasă și voința de a o urma.

Formarea profesională. Înșușirea unor cunoștințe de specialitate, construirea unui sistem de competențe sînt condiții fundamentale în realizarea unor roluri profesionale. Realitățile de astăzi, caracterizate prin schimbări social-economice rapide, atribuie formării profesionale un rol deosebit – de premisă a succesului în viață. Integrarea socioprofesională fiind un proces complex și continuu, constatăm 2 forme/ipostaze ale formării profesionale: *inițială* și *continuă*.

Atît orientarea optimă, cît și formarea profesională corespunzătoare nu garantează însă o eficiență profesională și o inserție socială de succes. Anturajul, mediul de trai și persoana sînt într-o permanentă schimbare. Subiectul este chemat să facă față cerințelor vieții, să îndeplinească multiple roluri sociale, să-și manifeste creativ potențialul. Din aceste considerente, un element important îl constituie *managementul propriu-zis al carierei* – procesul de pregătire, implementare și monitorizare a planurilor de carieră, asumate de individ în mod singular sau proiectate de organizații (M.Vlăsceanu, 2002, p.18).

Procesele enumerate reprezintă etape care se realizează consecutiv, eșalonat, de-a lungul vieții și care au intensitate diferită în diverse faze ale acesteia. Mai mult ca atît, pe măsură ce complexitatea relațiilor om-societate sporește, procesele respective se pot derula și concomitent.

Ca orice conținut educațional, și proiectarea carierei are finalități specifice:

1. (auto)cunoașterea potențialului individual din perspectiva posibilităților de integrare socioprofesională;
2. (auto)informarea despre lumea profesiilor și oportunitățile sistemului educațional;
3. (auto)formarea atitudinilor, a sistemului de valori și a competențelor necesare integrării socioprofesionale;
4. (auto)promovarea personalității în direcția auto-realizării prin valorificarea potențialului individual.

Cunoașterea potențialului individual oferă informații veridice cu referire la posibilitățile individului de a se realiza prin anumite tipuri de activitate profesională. Diferențele personale manifestate la nivel cognitiv, afectiv-volitiv, comportamental sînt premise firești ale progresului civilizației umane. Convițuim pentru că sîntem diferiți, facem munci diferite, utilizînd capacitățile creative și explorînd tendința de angajare în context social. Cunoașterea și autocunoașterea potențialului individual are următoarele *avantaje*: permite stabilirea

compatibilității între persoană și profesie; facilitează alegerea profesiei în funcție de parametrii individuali; motivează persoana pentru realizarea unei activități profesionale; previne decalajul dintre presupusul *vreau* și realul *pot*; diminuează cazurile de alegere greșită și eșec profesional; conturează imaginea de sine. Pentru realizarea acestui obiectiv, factorii educaționali care ghidează cariera, precum și persoana însăși se vor axa pe cunoștințe din domeniul psihologiei și fiziologiei omului, vor valorifica următoarele metode de cunoaștere a personalității: observarea, jocul, arborele genealogic, analiza rezultatelor activității, interviul, chestionarul, analiza fișelor personale etc.

Informarea despre lumea profesiilor, cerințele pieței muncii și oportunitățile sistemului educațional oferă o viziune adecvată despre șansele de realizare profesională. O persoană bine informată poate să-și proiecteze cariera în baza unor realități, reieșind, pe de o parte, din ofertele sistemului educațional și, pe de altă parte, din ofertele pieței muncii, precum și din perspectivele acesteia dictate de evoluția social-economică. În scopul informării cât mai adecvate despre necesitățile sistemului socioeconomic în forță de muncă și posibilitățile educaționale, instituțiile specializate în acordare de suport pentru proiectarea carierei și instituțiile de învățământ care desfășoară implicit și explicit aceste activități trebuie să colaboreze cu departamentele de statistică și previziune economică. Realizarea calitativă a acestui obiectiv generează o serie de *avantaje*: previne alegerea nefondată a unor școli și profesii; evită formarea unui dezechilibru pe piața forței de muncă (în unele domenii profesionale există surplus de cadre, iar altele duc lipsă de cadre calificate); sporește posibilitățile de autorealizare în sectoarele ce atestă un deficit de forță de muncă; contribuie la scăderea ratei șomajului în sferile suprasolicitate din economia națională (O.Dandara, T.Turchină, 2006).

Formarea competențelor-cheie, a atitudinilor și sistemului de valori indispensabile integrării socio-profesionale vizează deținerea competențelor sociale (care facilitează și realizează comunicarea și interrelaționarea), precum și construirea sistemului de valori, atitudini, poziții/viziuni personale, care constituie parte integrantă a concepției despre lume și viață a individului. Remarcăm caracterul mobilizator al respectivei laturi/axe a proiectării carierei. În baza sferei afectiv-volitiv se conturează interesele și tendința de manifestare. În funcție de sistemul de valori, persoana identifică criteriile de evaluare a contextului socioeconomic, a posibilităților de autorealizare și a propriei dimensiuni vizavi de realitatea existentă.

Competențele sînt apreciate drept comportamente complexe, care integrează într-o manieră aplicativă latura cognitivă, capacitățile și atitudinile. Formarea

competențelor generale, adică pregătirea pentru integrarea socială, are următoarele *avantaje*: plasează munca în sistemul de valori al persoanei; contribuie la formarea concepției despre lume și viață; creează o imagine realistă despre contextul socioeconomic, rolul și locul persoanei în cadrul acestuia; motivează pentru o activitate social utilă; facilitează inserția socială. Realizarea cu succes a acestui obiectiv este susținută de cunoștințe din domeniul eticii, antropologiei, literaturii, istoriei, culturologiei etc.

Promovarea și autopromovarea personalității în direcția autorealizării prin valorificarea potențialului propriu în scopul progresului social este o axă a proiectării carierei, ce are un caracter integrator, un obiectiv-cadru, a cărui utilitate vine din realitatea existentă. În zilele noastre contează foarte mult dacă *știi și poți să te promovezi*. Punerea în valoare a potențialului este posibilă doar într-un context favorabil, or, în condițiile de concurență pe piața muncii trebuie să vrei și să poți să demonstrezi că ești potrivit pentru un anumit gen de activitate profesională. Buna informare despre domeniile de activitate, chiar și buna formare profesională, precum și cunoașterea particularităților individuale, dorința de a munci nu sînt suficiente. Mai e nevoie să cunoști și să ai abilitatea de a alege condiții favorabile de activitate, a te include în acest mediu, a putea lua o decizie și a prioritiza criteriile de identificare și selecție, a demonstra că poți și aspiri să fii parte a unui mediu de învățare și socioprofesional. Prin atingerea acestui obiectiv-cadru învățăm să realizăm un ansamblu de acțiuni cu caracter aplicativ, acțiuni care imprimă o finalitate valorică tuturor activităților determinate de obiectivele prezentate anterior. Aceste activități sînt de o responsabilitate și o complexitate sporită și constituie esența unui marketing vocațional – proces soldat cu edificarea unui sistem de relații prin care persoana se prezintă ca valoare pentru cei interesați a o utiliza. Realizarea acestui obiectiv are următoarele *avantaje*: transpune valoarea individului din stare potențială în stare reală; permite însușirea mecanismului de creare a condițiilor de autorealizare prin instruire și activitate profesională; accentuează responsabilitatea personală în obținerea succesului profesional; vizează acceptarea concurenței în context educațional și pe piața muncii ca o stare de fapt ce stimulează tendința spre autoperfecționare; reliefează implicarea activă a persoanei în propria devenire prin identificarea condițiilor favorabile de demonstrare a valorii sale și prin luarea deciziilor optime.

Fără a minimaliza importanța altor dimensiuni educaționale, constatăm că susținerea elevilor în proiectarea carierei trebuie să devină o prioritate a școlii, deoarece o educație de calitate înseamnă și corespunderea achizițiilor școlare cu cerințele integrării socioprofesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boboc, I., *Științele educației. Politici educaționale. Teorie și practică*, Buc., Ed. Victor, 2004.
2. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*, Ch., Ed. Litera, 2003.
3. Dandara, O. ș.a., *Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți și profesori*, Ch., CE Pro Didactica, 2006.
4. Dimitriu-Tiron, E., *Dimensiunile educației contemporane*, Buc., Institutul European, 2005.
5. Jinga, I.; Diaconu, M., *Pedagogie*, Buc., ASE, 2004.
6. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, Buc., EDP, 1998.
7. Super, E.D., *Dezvoltarea carierei*, în *Psihologia procesului educațional*, Buc., EDP, 1978.
8. Tomșa, G., *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, Buc., 1999.
9. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Buc., Ed. Politică, 1988.
10. Vlăsceanu, M., *Managementul carierei*, Buc., 2002.

Recenziți:

dr., conf. univ. Maia ȘEVCIUC
dr., conf. univ. Tatiana REPIDA

Adolescentul și televiziunea: confluente și contradicții



Mariana TACU

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *The influence of television on human mentality is unquestionable today. Hundreds of scientific works have been written about psychological aspects of watching TV by various audiences. One thing has been established by all of them – television may affect people's minds in different ways depending on what kind of information is shown to them.*

The aim of this paper is to state a number of orienting suggestions in the field of further education communication between television and adolescents.

Termeni-cheie: adolescent, televiziune, agresivitate, violență, noile educații, confluență, contradicție.

„Educația este abilitatea de a asculta aproape orice lucru fără să-ți pierzi răbdarea sau încrederea în tine.”
(Robert Frost)

Relaționarea noțiunilor *confluență* și *contradicție* configurează poziționarea vectorului de excurs în perspectiva provocărilor lumii contemporane. Adjudecându-și dreptul de a fi catalogat astăzi ca fiind cel mai activ modelator de atitudini și mentalități [1], televiziunea, prin funcțiile asumate: *de informare, consultativă, directivă, de apreciere, analitică, constructivă, de reglementare, de educare și instruire, de socializare, compensatorie*, își permite să proiecteze multiple spații virtuale complementare cerințelor avansate de societate.

Dimensiunile cantitativă și calitativă ale conținuturilor discursului televizat, în general, și perceperea mesajelor TV de către adolescenți, în special, sînt subiecte de studiu și de reflecție pentru numeroși sociologi, psihologi, pedagogi etc. Efectuînd o analiză a rezultatelor obținute în 6 cercetări realizate în perioada 2004-2009 de diverse instituții de profil din România și din SUA [2], constatăm că deocamdată n-au fost enunțate principii univoce de conceptualizare a efectelor exercitate de programele

TV asupra adolescenților. Dar majoritatea studiilor reiterează impactul negativ al acestora asupra psihicului și comportamentului tînărului, polarizînd în respectiva extensie mai ales violența și demolarea principiilor morale.

Din optica acestor reflecții, pretențiile înaintate televiziunii se axează, în special, pe negativismul unor mesaje distorsionate și pe modul inadecvat de uzitare a suporturilor educaționale. Convergența acestora spre accepții tradiționale induc emiterea de coduri agreeate ca reguli de comunicare. Decriptate corect și universal, ele pot influența sensibilitatea și intuiția afectivă a adolescentului prin modele de idei-cadru, introduse deliberat în grila de emisie. La o analiză riguroasă a componentelor care particularizează cei doi subiecți – adolescentul și televiziunea – deducem că ultima este percepută în mare parte prin imaginile și mesajele pe care le promovează. Revizuirea priorităților formulate și coagularea unor discursuri TV în imagini simpliste, gîndite să nu creeze dificultăți de percepție și cantonate în extremele demersului educațional, fundamentează principial acțiunea de modelizare a profilului moral al adolescentului prin programele TV.

Analizele cantitative și calitative ale mesajelor TV



și ale particularităților de percepție ale adolescentului sînt efectuate în diverse planuri, în acord cu specificul fiecărui participant la deliberare. Potențialitățile formative și deconectante ale programelor TV sugerează o abordare care oscilează între diferențele de așteptare ale recursului mediului de apartenență și ale societății. Se conturează, astfel, o optică analitică a relațiilor TV-adolescent, ancorată atît în fundamentări teoretice, cît și practice ale acțiunii de influențare și modelizare a profilului adolescentului în contextul percepției valorilor morale.

Adolescentul contemporan, constată prestigioase studii, nu-și poate imagina viața fără televizor [Lang, Dhillon & Dong, 1995; Corner John, 1998; Lang, Bolls, Potter & Kawahara, 1999], autorii referindu-se, în special, la numărul de televizoare deținute de consumatorii programelor TV și la numărul de ore petrecute în fața ecranului [2]. Astfel, potrivit unei cercetări efectuate de *The Gallup Organization Romania* și *Metro Media Transilvania*, din 4000 de familii cu copii supuse chestionării, 86% au un televizor color și aproape 70% recepționează programe TV prin cablu sau satelit; 33% din copii au în cameră un televizor. În mediul urban, mai multe familii dețin cel puțin 2 televizoare și sînt conectate la televiziunea prin cablu (85% vs 36% în mediul rural), fiind înregistrați mai mulți copii care au televizor în camera lor.

În ceea ce privește frecvența vizionării, datele arată că aproape 56% din tineri urmăresc programele TV mai mult de 3 ore pe zi; circa 41% – mai puțin de 2 ore și doar 3% – rar sau niciodată [2, 3].

Studii relevante n-au fost efectuate însă și în R. Moldova, de aceea datele în domeniu sînt sumare și aproximative. În cadrul unei cercetări realizate de noi pe un eșantion de 50 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani, toți elevii la instituții preuniversitare din or. Chișinău, am conchis că tabloul ilustrat în studiile din România este sugestiv și pentru R. Moldova. Astfel, 98% din cei chestionați au declarat că au acasă televizor; 36% – că familia lor dispune de 2 și mai multe televi-

zoare; 92% recepționează programele TV prin cablu sau satelit; 42% urmăresc programele TV mai mult de 3 ore pe zi, 53% – mai puțin de 2 ore pe zi, 5% – nu urmăresc niciodată sau le urmăresc rar.

Interesul societății, în general, și al factorilor educaționali, în particular, față de respectivul subiect rămîne a fi unul constant și semnificativ. Această situație îi determină pe specialiștii în pedagogie să elaboreze concepte și strategii de influențare modelizatoare pozitivă a mesajelor TV asupra comportamentului adolescentului. Prin relaționarea parametrilor produsului TV, prin stabilirea impactului acestuia asupra profilului moral al adolescentului și al resorturilor axiologice ale educabilității [4] pot fi delimitate mai multe finalități de ordin etic, civic și social. Confluența acestora formulează numeroase critici la adresa conținuturilor programelor TV, acuzate că predisun la conformism social și că provoacă omogenizarea, stereotipizarea sau standardizarea comportamentelor [5]. De aici și contradicția TV vs adolescenți, emisă ca problemă: facilitează sau nu televiziunea integrarea în societate a adolescentului și adaptarea acestuia la cerințele sale sau, dimpotrivă, predisune la nonconformism și schimbă ierarhia valorilor [3, p.53] în detrimentul conduitei morale. Presupunem că aceste influențe nu sînt radical pozitive sau negative, ci reprezintă un spectru valoric de orientare dublă.

Inventarul efectelor negative și pozitive ale televiziunii asupra adolescentului, în particular, și asupra tuturor telespectatorilor, în general, se face prin obturarea frontierelor dintre mesajele TV și realitate. Cei mai mulți specialiști afirmă că emisiunile informative, culturale, de divertisment, de ficțiune (televizor, seriale, foiletoane etc.) [1, 3, 4] expun preponderent o realitate condimentată din abundență cu violență în diverse portretizări care tulbură capacitatea de evaluare a adolescentului.

Studiile în domeniu [2, 3] arată că televiziunea, centrată tot mai mult pe senzații, reliefează dominant aspectele negative ale vieții, exagerîndu-le dimensiunea și obiectivismul, și, totodată, minimizează configurațiile pozitive ale socialului care, de fapt, comportă variabilele de educabilitate.

Conturarea unui cîmp corect de acțiune reclamă un demers teoretic care să includă principii, funcții și tehnologii de formare la adolescenți prin intermediul TV a atitudinilor social-morale adecvate. Astfel, televiziunea, datorită specificului său și ca structură a mediului de apartenență, devine un exponent definit de anumite caracteristici: *universalitate, imediativitate, persuasivitate, instantaneitate, actualitate* – caracteristici ce o propulsează în fața altor medii cu putere de influențare a conduitei adolescenților. Sensibili la imagini, tinerii, în virtutea particularităților de vîrstă, se transformă ușor

în consumatori și promotori fideli ai produsului TV, care, atenționează specialiștii, determină o răsturnare completă a ierarhiei valorilor morale.

A.P.Cehov afirma că *omul va deveni mai bun când îi vei arăta cum este el în realitate*. O serie de cercetători consideră însă că etalarea realității produce deteriorare morală. În context, ei fac referință la o serie de acte amurale și antisociale la care ar fi instigați copiii, adolescenții și tinerii prin intermediul expunerii la elemente scoase de televiziune din context pentru a arăta „realitatea feroce” [5]. Mesajul TV aglomerat de imagini și sunet, de ex., provoacă la adolescenți un film interior complex, ce facilitează adaptarea și maturizarea personalității. Calitatea acestui proces este controlată de televiziune, care modelează și remodelează tiparele contemporane de gândire. Aici discursul specialiștilor este diferit: cei mai mulți atenționează asupra efectelor negative [3], alții asupra efectelor benefice ale televiziunii [3, 9]. Experții din a doua tabără susțin că personalitatea se formează și se transformă nu doar sub influența televiziunii, dar și a familiei, școlii, străzii etc., al căror impact asupra spectrului de conturare a profilului moral al adolescentului este definitoriu. În acest caz, televiziunea are efectele benefice: accelerează memorarea informației; facilitează fixarea informației; provoacă interpretări, opinii, observații; combate plictisul; stimulează empatia; lărgeste orizontul de cunoaștere a lumii și vieții [7], dar sînt utilizate în context negativ de oamenii de știință, care avertizează asupra marilor primejdii create de mediul de existență televizual. Aceste efecte sînt interpretate altfel: facilitarea memorării informației se aliniază la standardele expuse în informație; stimularea fenomenului de empatie trece și impune acceptarea de modele de viață; lărgirea orizontului cunoașterii manipulează imaginea despre lume. “Telespectatorii ajung să se identifice cu ceea ce oferă imaginile și transpun reprezentările culturale în viața cotidiană”, afirmă G. Gerbner [1, 10].

Violența este o variabilă importantă de analiză a mesajelor TV. Un studiu efectuat de către un grup de cercetători americani relevă că în ultimele două decenii televiziunea are o tendință tot mai accelerată și mai accentuată de a nu-și îndeplini funcțiile de divertisment, de informare, de educare etc., ci doar „de a forma un om nou, spălat de tot ce e bun”. Multiple programe aduc mesaje violente sub formă de știri de senzație despre accidente, hoții, crime sau filme agresive, care induc, construiesc și potențază agresivitatea adolescentului. [11, 12, 13]. Violența, promiscuitatea, tîlhăria, perversiunea, crima, ferocitatea, ura, cinismul, egoismul, duplicitatea și indiferența sînt doar cîteva finalități negative pe care un adolescent le vede zilnic la televizor. Valori morale ca decența, discreția, delicatețea, tandrețea, solidaritatea sînt ridiculizate și înlocuite de cultul succesului-cu-orice-preț, al banului, al învingătorului prin orice mijloace

(pumn, glonț, viclenie), al individualismului cinic, al șmecheriei agresive [14].

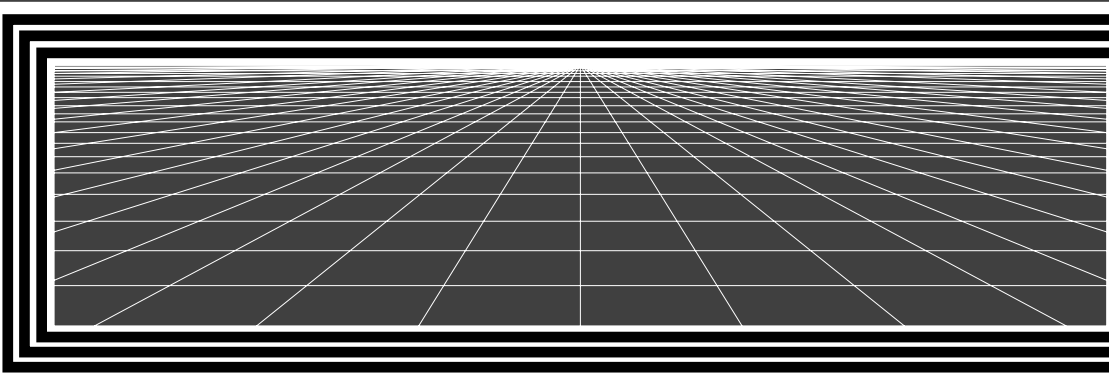
Or, integralizarea factorilor de influență educativă asupra adolescentului modern, în general, și a educației și televiziunii, în particular, este una din marile probleme ale lumii contemporane, care solicită același statut printre noile educații ca și educația antidrog/anti-tabagism/antialcool sau educația pentru mediu, pentru pace, pentru familie etc. Căci azi, se pare, înainte de a proiecta și realiza acțiuni de umanizare a educațiilor, mai important este să-i protejăm de influențele negative ale modernității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pruteanu, G., *Televiziunea: generator metodic de prost-gust și violență*//www.pruteanu.ro/CroniciLiterare
2. www.cna.ro
3. *Cercetare privind analiza comportamentului de consum de programe audio-vizuale ale elevilor (11-14 ani și 15-18 ani)*//Centrul de Sociologie Urbană și Regională CURS-SA. vol.2, iulie, 2005//www.cna.ro
4. Cucos, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
5. Spataru-Ostrotky, O., *Mass-media și Iași: sistemul de educație – interacționarea și cauzalitatea reciprocă*, 26 mai, 2009//www.dralinpopescu.ro
6. Gheorghe, V., *Efectele televiziunii asupra minții umane și despre creșterea copiilor în ziua de azi*, Evanghelistos, Buc., 2005.
7. Bucheru, I., *Fenomenul televiziune: limbaul imaginii, publicistică, producție, programare TV*, Ed. Fundației România de mâine, Buc., 1997.
8. Pânișoară, I., *Schimbarea suporturilor educaționale*, Ed. Fundației Constantin Brâncuși, Tîrgu-Jiu, 1997.
9. Fiske, J.; Hartley, J., *Reading Television*, Routledge, London, 1992.
10. Lull, J., *Mass-media, comunicare, cultură*, Polity Press, Oradea, 1999.
11. Diaconu, M.; Jinga, I. (coord.), *Pedagogie*//www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=387&idb=
12. Oancea, I.; Subțirelu, L., *Psihiatrii avertizează: Televiziunea face din copii bestii violente*//*Adevărul*, 1 febr. 2003.
13. Drăgan, I., *Ce și cum privesc copiii la televizor*//*Dilema veche*, nr. 64, 8 apr. 2005.
14. Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N., *Growing Up with Television: The Cultivation Perspective*. In J. Bryant & D. Zillmann (eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, p. 17-41.

Recenzenți:

dr. hab. Valentina LUNGU-BODRUG
dr. hab. Vlad PÂSLARU



EVENIMENTE PRO DIDACTICA



Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada 26-28 august curent, la solicitarea Asociației Junior Achievement Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat training-ul „Formare de Formatori. Abilități de lucru cu adulții”.

Obiective:

- să identifice particularitățile specifice procesului de învățare la adulți pentru a elabora activități de formare;
- să aplice cadrul de învățare și gândire ERR și 3-5 strategii eficiente pentru educația adulților în schițele de proiect elaborate;
- să determine soluții pentru diminuarea barierelor în învățare generate de cursanții dificili;
- să estimeze rolul comunicării și al jocului în desfășurarea activităților de formare;
- să aprecieze rolul trainer-ului în motivarea, proiectarea, desfășurarea și evaluarea cursanților la diferite etape de formare.

Componente de referință:

- particularitățile educației adulților;
- cadrul de învățare și gândire ERR;
- strategii pentru educația adulților;
- comunicarea în formare. Rolul feedback-ului în formarea adulților;
- sugestii pentru elaborarea programelor pe baza

- caracteristicilor de învățare ale adulților;
- bariere în calea învățării. Cursanții dificili;
- viziunea personală privind învățarea;
- utilizarea jocurilor în training;
- proiectarea și evaluarea activităților pentru adulți;
- debriefarea.

Având ca participanți profesori experimentați ai programelor JA Moldova, cât și reprezentanți ai acestei organizații, s-a observat un grad înalt de preocupare pentru subiectul propus.

În urma training-ului, s-au produs schimbări pozitive atât la nivel de cunoștințe, de abilități de lucru în echipă, cât și la nivel de formare a competențelor de a proiecta, a realiza și a evalua o activitate pentru adulți.

Formatorii Lia Scifos și Iurie Melinte consideră că participanții, beneficiind de un model de proiectare colectivă și de un design al training-ului „Cheia Succesului”, sînt pregătiți să realizeze cu succes o astfel de activitate.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect





Viorica **MOCANU**

Centrul Național pentru Dezvoltare Durabilă

Uneori, chiar dacă ceea ce vrem să spunem este corect, *felul* în care o facem îi determină pe ascultători să nu fie de acord și să ne respingă ideile. Forma prezentărilor (scrise sau orale) este foarte importantă. Ea consolidează, argumentează, convinge. Persoanele care ne ascultă nu dispun întotdeauna de timp (sau de competențe) ca să analizeze, separat, conținutul și forma prezentărilor noastre. Dacă forma nu este „convingătoare”, atunci pot fi respinse și conținuturile.

În cazul problematicii de gen, lipsa corectitudinii formale frecvent a condus la respingerea nediferențiată a aspectelor de gen. Integrarea acestei problematici în întreaga noastră activitate nu poate fi făcută *oricum*. Cunoașterea aspectelor legate de analiza de gen și construirea argumentărilor corecte sînt necesare oricui își dedică timpul și competențele promovării conceptului *egalității de gen*.

Termenii și înțelesurile lor. Un termen este un cuvînt sau un ansamblu de cuvinte care se referă la unul sau mai multe obiecte sau ființe, reale sau imaginare. În *planul limbajului*, unui termen îi corespunde o expresie lingvistică, de ex., „acea femeie care trece pe stradă”. În *planul realității*, unui termen îi corespunde un obiect/o ființă sau o clasă de obiecte/un grup de persoane, în cazul exemplului nostru, persoana fizică concretă, care are o identitate și care tocmai trece pe stradă.

Obiectele desemnate prin termeni pot fi: *reale* – obiecte ale simțurilor, adică le vedem, auzim, mirosim

Problematica de gen și corectitudinea formală

etc.; *imaginare* – rezultat al imaginației noastre, precum Ileana Cosînzeana, care nu există, dar ar fi putut exista; *ideale* – nu există și nici nu ar putea exista, de ex., „omul ideal” sau „statul ideal”, sau „echilibrul perfect dintre cerere și ofertă”.

În mod obișnuit, nu ne gîndim la aceste aspecte. Folosim „cuvinte” și nu dăm atenție faptului că ele transmit mai mult decît credem.

Înțelesul termenilor ne ajută să comunicăm ideile noastre. Vom reuși acest lucru, dacă sensul termenilor utilizați este clar și același pentru toți interlocutorii.

De ex., dacă ne referim la termenul *gen*, am putea constata că folosirea lui poate crea confuzii. Nedefinit, acesta poate lăsa interlocutorii să creadă că ne referim la categoria gramaticală (masculin, feminin sau neutru). El poate fi înțeles ca fel de a fi al cuiva sau ca o clasă de obiecte deosebite de altele prin trăsături specifice etc. Prin urmare, este necesar să clarificăm în ce accepție folosim un anume termen, astfel ca interlocutorul nostru să înțeleagă mesajul pe care îl transmitem.

Analiză de gen – studiul diferențelor de condiții, al nevoilor, al ratelor de participare, al accesului la resurse și dezvoltare, al controlului asupra bunurilor, al puterii de decizie și al imaginii femeilor și bărbaților, în funcție de rolurile de gen.

Dimensiune de gen – orice aspect ce se referă la egalitatea între femei și bărbați ca parteneri sociali.

Discriminarea femeilor – orice distincție, excludere sau restricție bazată pe criterii de sex, care are ca efect sau ca scop anularea recunoașterii, folosirii sau exercitării de către femei a dreptului omului (conform Convenției asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei – CEDAW, decembrie, 1979). Discriminare înseamnă nu doar inegalitățile dintre sexe: schimbarea numărului și a rolurilor nu schimbă situația de discriminare.

Egalitate de gen – noțiune ce semnifică, pe de o parte, faptul că toate ființele umane sînt libere să-și dezvolte

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare” și cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

aptitudinile și să-și exprime opțiunile fără a se lăsa influențate de particularitățile datorate sexului căruia îi aparțin, iar, pe de altă parte, că diversele comportamente, aspirații și nevoi ale femeilor și, respectiv, ale bărbaților sînt considerate, apreciate și promovate în mod egal.

Echitate de gen – corectitudinea tratamentului față de ambele sexe, însemnînd tratament egal sau tratament diferit, dar considerat echivalent în termeni de drepturi, beneficii, obligații și oportunități.

Locul termenilor în propoziții ne ajută să accentuăm importanța lor. Este adevărat că la școală am învățat să punem în ordine subiectul și apoi predicatul, urmate de acele părți de propoziție care le determină. Însă, atunci cînd vrem să convingem, cînd lansăm un proiect sau o idee, ordinea termenilor este foarte importantă.

Felul în care alegem termenii depinde de opțiunile pe care le avem în a indica un obiect. Atunci cînd ne „alegem cuvintele”, exprimăm mai mult decît spun ele direct (de ex., colegă/tipă; soție/femeie/muiere; am absolvit școala/am scăpat de școală; egalitate de gen/echitate de gen/discriminare de gen; diferență de gen/inegalitate de gen/dezechilibru de gen).

De ce trebuie să fim atenți la corectitudinea formală?

Dacă un proiect ce ține de educația de gen a elevilor susține ideea necesității realizării unui ghid metodologic pe probleme de gen, atunci motivele/argumentele invocate ar putea fi următoarele: un asemenea ghid lipsește în momentul de față; un asemenea ghid ar putea ajuta autorii de proiecte să redacteze mai bine și mai ușor propuneri ce ar contribui la eliminarea dezechilibrelor și discriminărilor de gen din domeniile social, politic și administrativ.

Fiecare argument trebuie să aibă *pondere*, să fie *credibil*, pentru ca împreună să dea *tărie* ideii promovate/opinie susținute.

În unele cazuri, un singur argument poate fi mai puternic decît opinia pe care o sprijină, pentru că la un argument general, de regulă, subscriem.

Dacă un proiect privind încurajarea participării fetelor din liceu la activitățile politice din cartier ar aduce ca argument necesitatea educării lor în vederea participării la viața politică a țării, acest unic motiv ar fi suficient.

Evident că relevanța argumentului nu transformă proiectul într-o acțiune de succes. Argumentarea necesității și punerea lui în practică sînt aspecte relativ diferite, dar conștientizarea unei necesități (prin elaborarea corectă a proiectului) este o condiție importantă a succesului. Argumentele bune, elaborate corect, sînt întotdeauna edificatoare. Tăria lor poate veni fie din acțiune separată, fie din acțiune comună cu alte argumente.

B. Ca să nu comitem greșeli. Nerespectarea regulilor prezentate ar duce la construcții greșite – *sofisme*. În sens general, *sofism* desemnează exprimarea unei idei greșite sau exprimarea greșită a unei idei, iar în sens restrîns, în logică, o eroare făcută intenționat, cu scopul de a determina o persoană să creadă un anumit lucru – greșit sau neadevărat. Atunci însă cînd greșelile logice sînt făcute fără intenție, ele se numesc *paralogisme*. În acest caz, argumentarea greșită nu este susținută cu un scop anume, îndoielnic (de a determina pe cineva să adopte o poziție cunoscută ca neadecvată sau chiar greșită). Cîteva exemple de argumentări incorecte: *Dacă toți bărbații sînt curajoși, atunci Cătălin nu este bărbat, pentru că îi este frică de dentist; Dacă toți oamenii au dreptul la studii și toți oamenii sînt mamifere, atunci toate mamiferele au dreptul la studii; Dacă toți profesorii din liceul nostru sînt sensibili și atenți la problemele de gen, atunci toți cei sensibili și atenți la problemele de gen sînt profesori în liceul nostru.*

Problematica de gen trebuie promovată nuanțat. La argumentarea discriminării de gen o importanță colosală o are contextul. De ex., dacă analizăm statistica persoanelor care trăiesc *sub pragul sărăciei*, categoria de gen nu mai are sens, deoarece este vorba de însăși condiția umană, de încălcarea demnității umane – nu mai contează dacă persoanele care trăiesc sub pragul sărăciei sînt femei sau bărbați.

A. Ca să construim o argumentare corectă. În general, intenționînd să convingem o persoană, un grup mic de prieteni, un număr mare de ascultători sau un eventual finanțator al unui proiect/concurs etc., noi construim argumentări. *Nevoia de argumentare apare atunci cînd se pune la îndoială utilitatea, importanța, necesitatea celor susținute de noi.* A afirma o opinie înseamnă a o susține. Ori de cîte ori susținem o opinie, trebuie să fim pregătiți să o facem argumentat. Între un argument și opinia în cauză trebuie să fie o legătură evidentă. *Argumentul trebuie să dea sens subiectului, el trebuie să fie relevant.* De ex., dacă la o lecție de educație civică profesorul/profesoara susține că este necesară eliminarea treptată a discriminărilor de gen în domeniul educației, el/ea nu va aduce drept argument faptul că aceasta ar fi în avantajul fetelor. Un asemenea argument nu ar fi relevant, chiar dacă propoziția respectivă exprimă un adevăr. Care ar fi argumentul relevant? Eliminarea discriminărilor este în avantajul societății, al ambelor genuri.

Uneori, un argument poate fi relevant, dar insuficient. Într-o asemenea situație, mai multe argumente ce se completează ar putea deveni convingătoare.

Atunci cînd se discută despre *drepturile omului*, nu se admite să se facă generalizări, universalizări de genul: „Toți oamenii trebuie să fie liberi”; corect este să se spună „Fiecare om trebuie să fie liber”. În asemenea caz trebuie abordată problema fiecărei persoane în parte, să se facă receptarea persoanei la problema dată.

Nu putem vorbi de discriminare de gen în cazul *persoanelor bolnave de HIV-SIDA*. Nu putem cere să fie ajutate mai mult femeile decît bărbații, deoarece cauza îmbolnăvirii ține de o decizie individuală, dar nu de politicile statului. De aceea, statul nu poate adopta politici identice pentru toată lumea bolnavă de HIV-SIDA. Fiecare persoană va fi tratată în mod individual.

Abordînd problema *traficului de ființe umane*, ne întrebăm: *Cum să tratăm egalitatea de gen, egalitatea de șanse în acest caz?* E absurd să sugerăm, pentru a avea egalitate de gen, trafizarea mai multor bărbați. De aceea, ne vom focaliza eforturile pe prevenirea și contracararea fenomenului, pe dezvoltarea sistemului de asistență multidisciplinară a victimelor traficului de ființe umane sau a utilizatorilor de droguri.

Problema șomajului este una dintre cele mai grave, dar nu și similară cu cele descrise mai sus. Soluțiile, în cazul dat, nu sînt individualizate. Cauza acestui fenomen social nu ține de „vina” persoanelor aflate în șomaj, ci de deciziile și situațiile provocate de stat, de angajatori. Aici sînt necesare politici la nivel de stat, orientate la grupuri sociale mari (femei, tineri, absolvenți ai instituțiilor de

învățămînt, persoane de vîrstă prepensionară etc.), dar nu la fiecare persoană în parte.

ABORDĂRI ÎN PROBLEMATICA DE GEN

Termenul *abordare integratoare a egalității de gen (Gender Mainstreaming – GM)* a fost lansat în cadrul celei de-a III-a Conferințe Mondiale privind Condiția Femeilor (Nairobi, 1985) și exprimă angajamentul guvernelor participante de a pune în practică recomandările cuprinse în strategiile viitoare de acțiune pentru promovarea femeilor. Acesta a fost preluat și dezvoltat la Conferința a IV-a Mondială pe Problemele Femeilor (Beijing, 1995), unde s-a cerut promovarea pe plan internațional a unei politici de abordare integratoare a egalității de gen, ceea ce presupune *inclusiunea perspectivei de gen în toate politicile și programele, astfel încît, înainte de luarea deciziilor, dar și după aplicarea lor, să se analizeze efectele acestora asupra femeilor și bărbaților*.

Abordarea integratoare a egalității genurilor umane este un rezultat al celor 2 abordări/etape mari în domeniul problematicii de gen:

Femeile în dezvoltare	⇒	Abordarea integratoare a egalității de gen – Gender Mainstreaming (GM)
Genurile în dezvoltare		

	Femeile în dezvoltare	Genurile în dezvoltare	Abordarea integratoare a egalității de gen (GM)
Abordarea	Dezvoltare axată pe problemele, nevoile și prioritățile femeilor	Dezvoltare axată pe oameni	Dezvoltare axată pe egalitate de gen
Accentul	Femei	Relațiile dintre femei și bărbați	Implicarea egală a femeilor și a bărbaților
Problema	Excluderea femeilor (jumătate din resursele productive) din procesul de dezvoltare	Relațiile inegale (dintre femei și bărbați, bogați și săraci) care împiedică dezvoltarea echitabilă și participarea deplină a femeilor	Ignorarea sistematică a diferențelor dintre condițiile, situațiile și nevoile femeilor și ale bărbaților în toate politicile și acțiunile comunității
Scopul	Dezvoltarea mai eficientă a femeilor	Dezvoltarea echitabilă, durabilă, în cadrul căreia bărbații și femeile să împărtășească deciziile și puterea	Instituirea egalității de gen (și nu doar declararea acesteia)
Soluții	Integrarea femeilor în structurile existente	Împuternicirea persoanelor dezavantajate și a femeilor Transformarea relațiilor și a structurilor inechitabile	Implicarea femeilor și a bărbaților în orice activitate planificată, inclusiv legislativă, includerea preocupărilor femeilor și ale bărbaților ca dimensiune integrată în elaborarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea politicilor și a programelor în toate sferele vieții sociale, astfel asigurîndu-se egalitatea de șanse între femei și bărbați

Didactica Pro... , Nr.4 (56) anul 2009

Strategii	Proiecte pentru femei Componente ale proiectelor pentru femei Proiecte integrate Sporirea productivității femeilor Sporirea veniturilor femeilor Sporirea capacității femeilor de gestionare a gospodăriei	Îmbunătățirea situației prin identificarea necesităților practice și strategice ale femeilor și bărbaților Abordarea necesităților strategice ale persoanelor sărace prin dezvoltarea axată pe oameni	Integrarea preocupărilor privind egalitatea de gen în evaluarea și formularea tuturor politicilor, programelor și proiectelor
------------------	---	--	---

Subliniind nevoia folosirii unei *strategii duble (twin track strategy)* în politicile Uniunii Europene, GM presupune nu înlocuirea politicilor specifice privind egalitatea de gen, ci aplicarea unei strategii complementare care potențează efectele cumulate ale abordărilor; adică nu dispariția politicilor sau a mecanismelor care au ca scop egalitatea de gen, ci creșterea interesului pentru aplicarea acestora.

Diferențele dintre strategiile complementare		
Promovarea femeilor		GM
Urmărește	Realizarea egalității de șanse pentru fete/femei prin promovare și acțiuni afirmative Crearea de spații pentru fete/femei	Abordarea corectă a genului social Lărgirea spațiului de manevră pentru fete/femei și băieți/bărbați
Accentul este pus pe	Femei/fete (uneori sînt privite drept un grup special de interes)	Relațiile de gen Structuri
Măsuri	Proiecte și programe pentru fete/femei	Integrarea perspectivei de gen în toate problematicile și la toate nivelurile, în toate ariile și curriculele școlare Sensibilizarea băieților/bărbaților și fetelor/femeilor Analiza de gen prezentă la toate nivelurile Analiza bugetelor din perspectiva relațiilor de gen etc.
Strategii	Abordare complementară Excluderea băieților/bărbaților	Strategie intersectorială Neutralitatea de gen este pusă sub semnul întrebării Responsabilizarea fetelor/femeilor și a băieților/bărbaților

Instaurarea egalității genurilor cunoaște 3 faze (*Materiallele seminarului regional de la Lusaka, Zambia, 11-13 ianuarie 1999*):

I. Faza de „dezgheț”. Problemele privind egalitatea de gen nu pot avea efectul unei explozii și nu-i pot „orbi” totalmente pe membrii societății. La această etapă are loc activizarea participării femeilor pe piața muncii în luarea deciziilor. Femeile au obținut controlul asupra reproducerii – au fost permise contraceptivele.

II. Faza de desfășurare a acțiunilor/implementare. La această etapă bărbații se implică în soluționarea problemelor femeilor. Ei recunosc obstacolele din calea afirmării și realizării femeilor, care, la rîndul lor, recunosc sferele de discriminare a bărbaților și se implică în eliminarea acestor probleme.

Deoarece femeile au un statut inferior, încadrarea bărbaților în domeniile considerate, tradițional, pentru femei și a femeilor în cele considerate, tradițional, pentru bărbați este destul de complicată.

Mișcarea feministă din majoritatea țărilor europene se află la etapa a doua; în proces sînt antrenați și bărbații, accentul fiind pus atît pe problemele și nevoile femeilor, cît și pe cele ale bărbaților; se elaborează și se implementează politici cu privire la egalitatea genurilor umane, la egalitatea de șanse pentru femei și bărbați. De ex., procesul de instaurare a egalității genurilor în Suedia traversează ultima perioadă a acestei faze. Feministele suedeze au început să promoveze conceptul egalității de gen la sfîrșitul anilor 1960. Educația de gen este prevăzută în toate instituțiile de învățămînt, se desfășoară cursuri de perfecționare profesională a cadrelor didactice și militare, sînt instruiți și părinții. Unul dintre obiectivele politicii suedeze în domeniu se referă la asigurarea șanselor egale pentru femei și bărbați de a îmbina munca remunerată cu funcțiile de părinte. În 1995, a fost instituită așa-zisa „luna tatălui” – concediu de o lună plătit acordat numai taților. De asemenea, au fost organizate cursuri de „educație a taților”. Au fost create și centre de criză în sprijinul

bărbaților ce suferă de pe urma divorțului, precum și în scopul reeducării soților violenți.

III. Faza de consolidare/stabilizare. În această fază nimeni, indiferent de sex, nu este discriminat în nici un domeniu al vieții. Cu toate acestea, specialiștii afirmă că se vor succede 3 generații pînă cînd umanitatea va accepta egalitatea genurilor sub toate aspectele. Pentru că, recunosc ei, chiar și femeile, care sînt mai sensibile din punctul de vedere al genului, au viziuni preconcepute.

Mișcarea femeilor din Moldova se află la prima etapă (femeile în dezvoltare) – de *instruire, consolidare* a poziției și *solidarizare* a femeilor. *Obstacole cu care se confruntă mișcarea femeilor*: mentalitatea patriarhală a societății; schimbarea ideologiei comuniste cu ideologia relațiilor de piață, care a condus la formarea unor „stereotipuri inversate”: ceea ce era rău a devenit bun și viceversa; democrația nu este scutită de fenomenul „persoanelor elitiste”, care, uifînd că sînt alese de popor, încep să reconstruiască lumea ținînd cont numai de opiniile și interesele proprii, neînțelegerea faptului că mișcarea este feminină nu pentru că e promovată de femei, ci pentru că are de realizat scopuri și obiective specifice, a căror soluționare va contribui la redresarea statutului femeii în societate, instaurarea egalității genurilor; lipsa de solidaritate între femei.

Precizînd că “guvernele și alți factori trebuie să favorizeze o politică activă și transparentă în vederea integrării unui demers atent privind egalitatea între genuri în toate politicile și programele, analizînd consecințele ce rezultă din acțiunea de luare a deciziilor”, abordarea integratoare reprezintă strategia cea mai relevantă pentru atingerea egalității de gen.

De ce este importantă abordarea integratoare? Pentru că: **poziționează** persoanele în centrul elaborării politicilor globale, sectoriale, regionale, naționale; ține cont de interesele acestora și introduce indicatori economici și ideologici noi; **conduce** la o mai bună gestiune guvernamentală: permite o mai bună informare pentru elaborarea politicilor guvernului; **implică** atît femeile, cît și bărbații și utilizează pe deplin toate resursele umane; **face vizibile** problemele referitoare la egalitatea între femei și bărbați în contextul general al societății: deși este considerată “un lux”, egalitatea de gen trebuie privită ca o problemă fundamentală care se referă la fiecare dintre noi, dar și la dezvoltarea societății în ansamblu; **ține cont de** diversitatea intereselor și de comportamentele relative ale femeilor și bărbaților: femeile și bărbații sînt grupuri cu identități și interese specifice.

Pași ce trebuie urmați pentru planificarea atingerii egalității de gen: crearea de comitete/comisii naționale/locale/echipe comunitare pentru problemele femeilor și egalitatea de gen – instrumente importante pentru dialog și acțiune; includerea în echipă a “experților” cu experiență în analiza de gen; căutarea de aliați/parteneri/simpatizanți

în organizații pertinente; sensibilizarea altor persoane sau grupuri care pot sprijini strategia egalității de gen; asigurarea consultării atît a femeilor, cît și a bărbaților: analiza nevoilor, a priorităților, a resurselor etc., metodologia utilizată pentru consultare fiind foarte importantă; consultarea cu experți locali în egalitatea de gen (instituții academice, ONG-uri, structuri guvernamentale etc.).

Așadar, GM cuprinde ideile, atitudinile sau activitățile caracteristice unei societăți normale/armonioase; este o etapă în care aceste idei, atitudini sau activități includ în mod uzual o perspectivă de gen și devin parte a gîndirii generale.

Pentru factorii de decizie, includerea dimensiunii de gen în strategii înseamnă să identifice în mod constant consecințele acestora asupra diverselor grupuri de femei și bărbați și să rezolve orice problemă apărută pe parcursul aplicării lor: să ia în considerare relațiile complexe dintre bărbați și femei, să înțeleagă circumstanțele în care aceștia acționează, să analizeze diferențele de gen și diversitatea acestora.

GM diferă de abordările precedente ale egalității de gen care au urmărit, în principal, aplicarea unor măsuri specifice în favoarea femeilor. Acestea sînt importante, dar nu pot remedia inegalitățile structurale din organizarea vieții profesionale și a vieții de familie, care impun constrîngeri asupra participării multor femei pe piața muncii și în viața publică.

De reținut că GM este complementară politicilor privind egalitatea de gen și că acestea sînt interdependente. În timp ce politicile privind egalitatea de gen sînt elaborate pentru a rezolva o problemă care rezultă dintr-o discriminare de gen sau dintr-un dezechilibru istoric (de ex., legislația anti-discriminare privind discriminarea de gen, relațiile dintre rase și remunerarea egală), GM este o strategie sistematică pentru introducerea egalității de gen în atenția generală, ca obiectiv permanent al politicilor publice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Barometrul de Gen 2006. Republica Moldova*. Rezultate și studii în baza sondajului de opinie, Ed. ARC, Ch., 2006.
2. *Buletin Informativ*, Centrul “Parteneriat pentru Dezvoltare”, 1999-2002.
3. Grunberg, L., Ștefănescu, D. *Integrare versus separare. Ghid prietenos la gen*, Buc., 2004.
4. *Ghidul utilizatorului statisticilor de gen*, UNIFEM, Ch., 2008.
5. *Percepția fenomenului de discriminare de gen pe piața muncii din R. Moldova*. Rezultatele studiului-pilot, Centrul “Parteneriat pentru Dezvoltare”, Ch., 2006.
6. *Proiectul Strategiei Naționale de asigurare a egalității de gen în R. Moldova pentru anii 2009-2015*, Ch., 2008.
7. Văileanu, C., *Gender Mainstreaming. Mic manual de integrare de gen în politici, programe și proiecte*, Ch., 2007.



Galina FILIP

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

Genosanaliza – o perspectivă de explorare a textului literar

Limba rămâne a fi elementul esențial al construirii comunicării umane, tezaurul spiritual al unui neam în timp, identitatea unui popor, dar și a unei persoane. Însăși existența noastră este marcată de „limbaj și dialog” – proiectare a gândului ce „se odihnește” în cuvânt. „Nu doar felul în care gândim, ci și percepțiile noastre sînt influențate de limbă”, menționa M. Vulcănescu în lucrarea „Dimensiunea românească a existenței”. Am putea presupune că, la rîndul lor, cuvintele contemplă lumea, iar diferențele dintre sistemele lingvistice, în care sîntem crescuți și formați, ne influențează și ne definesc ființa. Astfel, se pare că limba maternă se face „vinovată” de modelarea perspectivei noastre asupra lumii, a percepției și chiar a „trăirii” ei; avea dreptate M. Eminescu: „e stăpîna noastră”.

În „Cuvînt împreună despre rostirea românească”, C. Noica ne îndeamnă să descoperim lumea uitată a cuvintelor limbii noastre, în care „s-au îngropat înțelesuri”, căci această „amintire” poartă în sine însemnele unui „act de cultură” [3, p.7]. Referindu-se la „perechile cu destin ales” din spațiul vast al limbilor, principiul *masculin și cel feminin*, autorul remarcă că acestea se regăsesc în toate limbile europene (*logos* și *eros* – l. greacă, *animus* și *anima* – l. latină), dar și în cele orientale. Limba română este definită prin păstrarea „perechii absolute”, *sinele și sinea*, care „cuprind” tot ce e realitate, iar lumea se află într-un permanent „dialog al *sinelui* cu *sinea*” [idem, p. 18] care-i determină evoluția și echilibrul printr-o neconținută căutare în adîncuri.

Studierea textului literar din perspectiva genului deschide oportunități inedite de explorare a „minelor de aur” ale limbii și extragerea de noi semnificații. Într-un studiu al său, I. Petraș constată că „limba română este feminină”, drept argument fiind invocată prezența dominantă a substantivelor feminine, care constituie „materia primă” a limbii și exprimă lucrurile cele mai importante pentru om și pentru existența sa (*viață, moarte, naștere, înțelepciune, onoare, frumusețe, bogăție, minte, prietenie, lumină, dragoste* etc.), accentuate de infinitivele lungi (*iubire, cugetare, cîntare, deșteptare,*

nemurire, visare, nemărginire, putere etc.), plasate „în tihna substantivelor”. „Jocul liber” de la un gen la altul al ambigenului (autoarea afirmă că limba română nu are genul neutru, ci îl definește ca ambigen – n.a.) cu personalitatea sa dublă conferă limbii noastre calități androgine, ale căror valențe nebănuite se ascund încă în umbra misterului. I. Petraș face o inedită analiză a lexicului pentru a demonstra că femininele au o pondere indiscutabilă în țesătura lingvistică și constituie „apa vieții verbalizate”, iar prin ambigen omul românesc, femeie sau bărbat, are acces liber la echilibru și unitate. Aceste forme ale ambigenului nu se neutralizează, ci se potențează reciproc într-o armonie care împacă firesc „sufiul masculinului” cu „argintul viu” al formelor feminine, oferindu-le șanse egale de afirmare.

Întru susținerea tezelor enunțate, cercetătoarea se retrage în spațiul literaturii și aduce o nouă perspectivă de abordare a textului prin prisma *genosanalizei*, care se alătură multiplelor oportunități de receptare a operelor literare și oferă noi valențe de explorare a acestora. „*Genosanaliza* este – poate fi o analiză paralelă, complementară, de verificare” [4, p. 100], care nu are intenția „de a micșora rolul vreunui element din instrumentarul poetic”, ci, dimpotrivă, de a-l potența în contextul dat. Gaston Bachelard menționa că analiza unei pagini literare prin *genosanaliză* poate ordona bucuriile simple ale vorbirii. În același timp, ea împrumută din „mecanismele hipnozei”, consideră I. Petraș, deoarece depășește inhibițiile, pătrunde dincolo de versul finit pînă la cuvintele care se cheamă și se rînduiesc după legile unei autonomii secrete. Totodată, *genosanalizele* realizate de I. Petraș pe texte din creația poezilor români (M. Eminescu, V. Alecsandri, G. Coșbuc, A. Macedonski, G. Bacovia, I. Barbu, L. Blaga, N. Stănescu etc.) evidențiază influența benefică a „presiunii” genului asupra imaginii poetice și semnificațiile noi care le conferă acesteia. Nici proza, nici critica literară nu se pot „eschiva” de la această analiză și autoarea o face într-un stil elegant, în care miracolul descoperirii unor orizonturi intangibile, dar sesizabile prin puterea de atracție a cuvintelor devine o cale spre cunoașterea unor „adevăruri adînci”. Scopul pledoariei autoarei este de a ne convinge că *feminitatea limbii române* poate fi un spațiu de „reconciliere” a femininului și masculinului, căci, odată acceptată, ne-ar înlesni înțelegerea prejudecăților și a stereotipurilor de gen care ne marchează existența și, poate, abolirea lor ar fi „mai puțin traumatizantă”.

Tatonări

Opera literară, avînd o structură deschisă, se pretează

multiplelor interpretări: „limitele” acestora nu sînt prestabilite, ci, dimpotrivă, se lasă spațiu pentru descoperirea de noi semnificații și valori. Receptarea textului literar este un prilej de stimulare și a capacităților interpretative ale elevilor/elevelor, oferindu-le libertatea de a-și dezvălui reacțiile emoționale și reflexive în contact direct cu opera artistică. De aceea, perspectiva de abordare a textului literar, elaborată de I. Petraș și aplicată la orele de limba și literatura română, reprezintă o tatonare în *genosanalize*, desigur, fără a fi neglijate și celelalte, devenite canonice.

În cadrul studiului poeziei eminesciene “Lacul”, la etapa de *realizare a sensului*, elevii/elevele au lucrat în 5 echipe, în baza tehnicii **Graficul conceptual**, avînd ca puncte de reper: a) identificarea substantivelor; b) determinarea genului și a numărului acestora; c) ocurența substantivelor feminine și masculine în raport cu starea eului liric; e) formularea de concluzii (2-3 enunțuri); f) prezentarea produsului. După completarea graficului comun de pe tablă, cite o strofă de către fiecare echipă, s-a obținut următoarea imagine a grupului nominal din text:

Nr. de ord. al catrenelor	Substantive masculine	Substantive feminine	Substantive neutre	
			Nr. singular (masculine)	Nr. plural (feminine)
I.	<i>nuferi</i>	<i>barcă</i>	<i>lac</i>	<i>cercuri</i>
II.		<i>trestii</i>	<i>piept</i>	<i>maluri</i>
III.		<i>luntrea, ape, mîină, cîrma, lopețile</i>	<i>glas</i>	
IV.		<i>lumina, lune, trestii, apă</i>	<i>farmec, vîntu</i>	
V.	<i>nufăr</i>	<i>flori</i>	<i>lacul</i>	
În total	2 8	12 14	6	2

Iată cîteva dintre concluziile trase de echipe:

- În prima strofă substantivele sînt plasate simetric după gen și număr, ceea ce conferă un echilibru, reflectat și în descrierea cadrului natural. Aceeași stare de armonie o trăiește și eroul liric, care este încîntat de frumusețea naturii și se lasă furat de amintiri... Numai un asemenea cadru armonios poate da naștere sentimentului de dragoste.
- Strofa a doua este lipsită doar de un substantiv la masculin, situație ce creează dezechilibru și în starea eroului liric care se desprinde de realitate și își țese imaginar visul de dragoste. Aceste clipe frumoase de iubire, trăite virtual alături de ființa dragă, îl determină pe tînărul îndrăgostit să plutească pe aripile visului și să aibă certitudinea împlinirii lui.
- Substantivele feminine domină în catrenul al treilea prin număr (5), cele masculine lipsesc, fiind susținute

doar de vocabula „glas” (genul neutru). Abundența lexemelor la feminin denotă cufundarea onirică a eroului liric, obsedat de sentimentul de iubire și materializat prin acțiuni concrete, gesturi, ce trădează dorința de împlinire, de restabilire a echilibrului interior.

Elaborînd rețeaua nominală în baza gramemelor de gen, analiza stilistică s-a realizat în tehnica **Jurnalul dublu**. Concomitent cu recitirea integrală a textului, elevii/elevele au făcut, individual, notițe în coloana din stînga paginii, iar în cea din dreapta – comentarii, respectînd parametrii: selectarea conceptului din graficul conceptual; stabilirea conexiunilor semantice, a relațiilor de gen; raportarea la contextul ideatic; comentarii; prezentare.

Discuția comentariilor în cadrul grupului a fost urmată de o prezentare în plen. Cîteva secvențe din comentariile prezentate sînt redată în tabel:

Concepte, conexiuni semantice, raportări la context	Comentarii, reacții personale la cele citite
Dominanta feminină (14 cuvinte)	<p>“Numărul substantivelor de genul feminin din întreaga țesătură a textului liric este mai mare decît al celor masculine (12 față de 1-2 masculine; același raport se menține dacă le adăugăm și pe cele neutre: 14 feminine și 8 masculine), deci dominanta este feminină. Acest fapt deschide perspectiva feminină de contemplare a lumii, însă într-o inerentă armonie cu masculinul.”</p> <p>“Ea e doar rodul imaginației eului liric, al dragostei neîmplinite, dar prezența sa se simte totuși prin utilizarea preponderentă a substantivelor feminine, ale căror reverberații refac chipul iubitei.”</p> <p>“Eroul liric este cel care domină prin exprimarea directă a sentimentelor și a stărilor pe care le trăiește (așteptare, singurătate, împlinire prin iubire, frustrare, regret). În toate însă există o armonie și limba menține acest echilibru, restabilindu-l indirect, la nivel lexical, prin utilizarea substantivelor la feminin în raport cu perspectiva masculină la nivel ideatic.”</p>

Prezența masculinului nuferi, nufăr	<p>„Faptul că masculinul este prezentat printr-un singur cuvânt „nuferi”, preluat în ultima strofă prin forma de singular „nufăr”, evidențiază starea de singurătate și tristețe a eului liric, dacă alături nu se află Ea, unica, cea care ar putea să-i aducă în suflet armonia iubirii împlinite.”</p> <p>„Acest cuvânt, „prin culoarea sa galbenă”, anticipează o posibilă despărțire între îndrăgostiți sau destrămarea visului de iubire al eroului liric... Viabilitatea sentimentului de dragoste este într-o strânsă dependență de ambii.”</p> <p>„Frecvența masculinului (nuferi, nufăr), în primul și în ultimul catren, confirmă construcția inelară a poeziei, care se închide la fel ca sufletul rănit din dragoste al eului liric... Acest cuvânt-nucleu atrage prin semnificațiile sale celelalte lexeme feminine.”</p>
Interacțiunea masculin-feminin	<p>„Prezența femininului și a masculinului în versurile fiecărei strofe constituie un element al simetriei poeziei, dar și al echilibrului interior, care este într-o permanentă căutare prin dragoste a sinelui – un principiu universal.”</p> <p>„Relația dintre feminin și masculin, care sînt într-o permanentă interacțiune, este armonioasă, lipsită de agresivitate, în pofida durerii provocate...”</p> <p>„În text este prezent EI. Personajului feminin nu i se oferă posibilitatea de a se exprima, fiind redus la tăcere. Doar EI este cel care îi atribuie Ei o identitate, o întruchipare a eternului feminin... Deși EI își imaginează/iși amintește clipele fericite petrecute alături de iubita sa, decizia de a veni sau nu o ia totuși Ea, de aceea femininul domină prin cuvinte, fiind evidențiat și de scrierea cu majusculă – Ea.”</p>
Emoțiile, sentimentele trăite la lectura poeziei	<p>„Sincer, m-am simțit frustrată, mai ales cînd am citit poezia prima dată, deoarece, se pare, doar fata este inovată că această dragoste nu a reușit să prindă viață. Analizînd însă textul, am descoperit frumusețea naturii și a dragostei, care m-au făcut să-l înțeleg mai bine și să-mi placă.”</p> <p>„Mi-a plăcut mai puțin această poezie, deoarece ne arată că băieții suferă. De obicei, fetele reacționează astfel, atunci cînd sînt respinse. Un băiat trebuie să fie puternic și rezistent, chiar și în fața dragostei.”</p> <p>„Textul mi-a arătat interiorul ascuns al eroului liric, m-a făcut să-mi dau seama cît de ușor e să rătăcești pe cineva din dragoste, nu contează: fată sau băiat.”</p> <p>„Eroul liric este o fire romantică ce visează la o ființă care să-l iubească. Acest lucru și-l doresc toți, dar mulți, chiar dacă suferă, se tem să nu se facă de rîs și preferă să tacă, să-și ascundă sentimentele.”</p>

Comentariile elevelor/elevilor au scos în lumină valențele genuriale ale limbii, a cărei dominantă feminină la nivel cantitativ, lexical și gramatical nu are efect discriminatoriu, ci păstrează alături formele masculine, creînd simetrii. Armonizarea interioară adusă la suprafață prin cuvînt este în discordanță cu diferențele, stereotipurile de gen transmise deja adolescenților/adolescentelor; aceste scheme mentale observăm că „funcționează”.

Ar fi eronat să se creadă că *genosanalizele* în baza textului literar se reduc doar la constatarea gramemelor de gen, de aceea se impune și evidențierea altor aspecte (modele de feminitate și masculinitate, valori promovate, limbaj, caracterizarea personajelor feminine/masculine raportate la contextul cultural, istoric, social), inclusiv definirea termenului *gen*.

Pentru a evita confuziile, sînt inerente unele precizări ale lexemului *gen* care, conform DEX-ului, are și sensul de „categorie gramaticală bazată pe distincția dintre obiecte și ființe, precum și dintre ființele de sex masculin și feminin”, din distincția biologică, de sex a individului uman; femeie-bărbat. În afară de acest strat biologic, socioculturalul i-a atribuit roluri, norme construite în timp și variabile în funcție de perioada istorică, de contextul social care determină calitățile psihologice,

comportamentele și activitățile femeilor și ale bărbaților. De aceea, studiile definesc noțiunea de *gen* ca „noțiune politică”, ca roluri sociale care nu se suprapun celor lingvistice, ci se includ „într-un set coerent de opinii despre ceea ce constituie feminin și masculin” [1, p. 310]. În același timp, fiind construit social, respectivul concept este relativ din perspectivă culturală, deoarece se află într-o permanentă modificare: ceea ce într-un context era definit ca masculin devine feminin sau, în general, iese din această definire a masculinului și femininului. Totodată, literatura reprezintă un fenomen spiritual și contribuie la modelarea „ființei sociale” prin valorile estetice, morale, intelectuale ale feminității și ale masculinității promovate legitimînd, concomitent, rolurile și relațiile de gen, dar și diferențele, inegalitățile, stereotipurile de gen prezente în societatea dată. Prin diversitatea conținuturilor artistice, literatura valorifică modele de feminitate și masculinitate. De aceea, analiza textului literar din perspectiva de gen scoate în evidență atît potențialități de gen, cît și modele anacronice, dominate de androcentrism, sexism și chiar misoginism, care nu pot fi perpetuate în sec. XXI, cînd promovarea valorilor democratice, bazate pe egalități de șanse pentru ambele genuri, a devenit un deziderat al societății moderne. Desigur, implementarea dimensiunii

autorului de a le critica ar putea fi o oportunitate de interpretare. Ulterior, în baza tehnicii *Pînza discuției* elevii au completat fișa-grilă cu întrebarea: *Băieții/bărbații sînt superiori fetelor/femeilor?* În timpul dezbaterii ambele echipe au adus argumente convingătoare, ancorate în contemporaneitate. Dacă inițial majoritatea băieților și fetelor considerau dominarea masculină o legitate acceptată, susținută în text și de cuvintele profetului: „...ei au avantajul de a sta cu o treaptă mai sus”, atunci la finele discuției unii și-au schimbat părerea. O dovadă ar fi și eseul redactat la faza *reflecției*, pornind de la enunțul: „*În societatea noastră relațiile de gen sînt...*”. Iată cîteva secvențe: „*În societatea noastră relațiile de gen nu se bazează pe egalitate în drepturi. Există legi nescrise care separă aceste două lumi: bărbați și femei, dar, în același timp, iubirea îi apropie...*”; „*...e o luptă care își are începuturile de la Adam și Eva, alternînd între matriarhat și patriarhat. Lucrurile se vor schimba spre bine. Poate am înțeles acest lucru? Doar atunci cînd ambele părți vor depune armele și vor construi împreună relații bazate pe respect și dragoste*”.

Textul “Logodna” de D. Vighi prezintă o realitate cotidiană în care personajele apar, mai degrabă, ca “antieroi” și sînt preocupate de probleme mărunte, asumîndu-și, totodată, diferite roluri sociale: contabil, elev, învățător etc. O caracteristică a stilului autorului este prezentarea spațiului domestic și a rolurilor asumate de eroi. Astfel, personajului masculin i se atribuie un caracter dominant; deși lipsit de o identitate certă, are totuși un statut social – „contabil”, celelalte personaje fiind definite doar în raport cu el, capul familiei: „nevesta/soția contabilului”, „feciorul contabilului”. Modelul masculin, conturat de „eroul principal”, denotă “activism” și în spațiul casnic, manifestat printr-o agitație excesivă, în schimb în ospetie e amabil, fotografiază, spune toasturi, dă sfaturi, feciorul preluînd acest model neschimbat. Mamei, care reprezintă modelul feminin, i se atribuie un rol secundar, ea fiind preocupată de menaj, de educația feciorului. Nu întîmplător, și în ospetie se plimbă pe lîngă straturile de zarzavat.

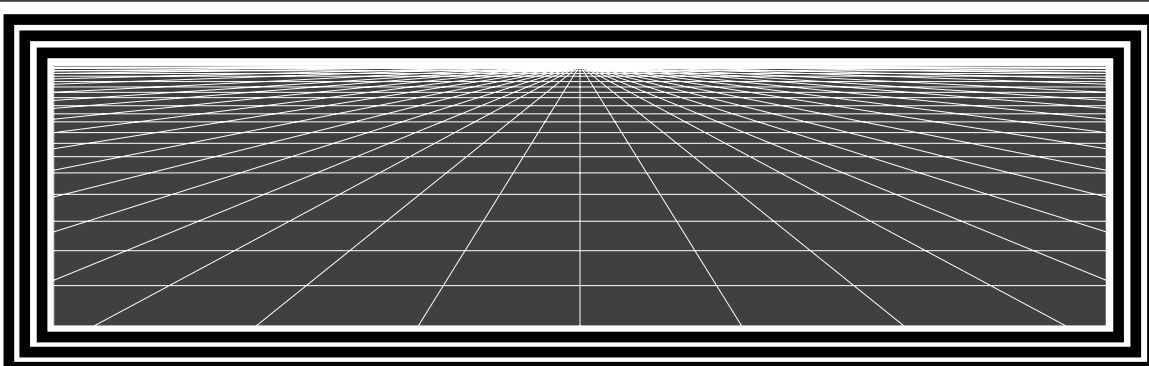
Doar o caracteristică este evidențiată în mod deosebit de autor: „NEVASTA CONTABILULUI SE PARFUMEAZĂ”, preocupare considerată esențială pentru femeii, iar majusculele intensifică această latură în raport cu pregătirea bucatelor, dîndu-i și o tentă ironică.

Din perspectiva de gen, rolurile sînt prezentate separat, personajele nu interacționează, de aceea segregările de gen subliniază stereotipizarea modelelor de gen promovate. Astfel, interpretarea textului din perspectiva de gen, determinarea dezechilibrelor și lansarea de soluții ar fi un prilej de promovare a unor relații de gen echitabile și de parteneriat. Promovarea conceptului de egalitate de gen în manuale ar oferi modele diversificate de feminitate și masculinitate, contribuind la eliminarea unor stereotipuri, iar formarea competențelor de gen la eleve/elevi ar înlătura barierele care persistă, ar evita scepticismul și rigiditatea acelor care subestimează valoarea femininului.

Femeia „ar fi o plantă crescută atît de mult timp în spațele gratiilor, încît a continuat să crească în același fel, chiar după ce unele gratii dispăruseră”, remarcă Gloria Steinem. În acest proces de surmontare a „gratiilor” prezente încă în realitatea noastră, inclusiv în spațiul educațional, cadrului didactic îi revine un rol important.

REFERINȚE BIBLIGRAFICE:

1. Dragomir, O., Miroiu, M. (ed.), *Lexicon feminist*, Iași, Ed. Polirom, 2002.
2. Miroiu, M., *Neprețuitele femei. Publicistică feministă*, Iași, Ed. Polirom, 2006.
3. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Buc., 1987.
4. Petraș, I., *Feminitatea limbii române. Genosanalize*, Cluj-Napoca, 2002.
5. Stănculescu, E., *Psihologia educației – de la teorie la practică*, Buc., 2008.
6. Steinem, G., *Revoluția interioară. Cartea respectului de sine*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
7. Ștefănescu, D.-O. ș.a., *Modele și valori de gen în învățămîntul public din R.Moldova*, Ch., 2005.



DOCENDO DISCIMUS

Despre educația prin simboluri



Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**

Academia de Științe a Moldovei

Gîndirea simbolică a omului se formează din fragedă copilărie. Copilul absoarbe simbolurile pe care i le transmite părinții și bunicii, frații și surorile, prietenii și colegii, educatorii și profesorii, fiecare om cu care individul intră în contact. Gîndirea simbolică, mitică, bazată pe arhetipuri culturale și o mentalitate arhaică, nu va fi depășită atîta timp cît omul va fi crescut de și printre oameni. Condiția umană presupune însușirea naturală a unei astfel de gîndiri, crearea unui respect conștient și subconștient față de simbolurile absorbite prin comunicare, revenirea și apelaarea constantă la simbolurile și miturile formatoare pentru personalitatea individului. Societatea, ca o colectivitate de indivizi cu gîndire simbolică personală, moștenește aceleași simboluri și mituri pe care le poartă indivizii ce o creează și își constituie o gîndire simbolică colectivă care să o ajute la buna sa organizare.

Pînă la școlarizare, educația simbolică se rezumă la deprinderea semnelor, gesturilor și emblemelor, care să-l ajute pe copil la orientarea în viața cotidiană, la realizarea dorințelor și necesităților elementare, la apărarea de pericolele mediului și de cele cauzate de oameni. Învățămîntul primar și secundar însă urmăresc o educare superioară a personalității, care să-i permită copilului o socializare constructivă. Pe lîngă apelul la simbolurile științifice și practice (matematice, fizice, chimice, literare, rutiere etc.), școala promovează și simboluri civice, menite să educe un cetățean loial, activ, patriot. În această sarcină, școala face uz de anumite simboluri istorice și etnice, naționale

și străine, de anumite valori universale, de lirica poetică și muzica patriotică etc. Un loc de frunte îl ocupă facerea cunoscută a simbolurilor de stat: stemă, drapel, imn. Dar alături de aceste simboluri majore și culminante, alte simboluri, de o arie de aplicare mult mai restrînsă, educă simțul apartenenței la aceeași clasă, aceeași școală, același sat sau oraș – un simț al micului patriotism, fără de care nu se poate edifica națiunea. De prezența și calitatea acestor mici simboluri de importanță locală depinde gradul de percepere generală a simbolicii naționale, politice, culturale, sportive etc. mari.

Printre simbolurile din învățămînt un rol deosebit îl au stema, drapelul și imnul școlii, care prin valoarea intrinsecă și prin impactul unificator reproduc la o scară redusă triada simbolică națională. Mișcarea pentru o simbolică academică adecvată este nouă în R. Moldova, cuprinzînd mai întîi instituțiile învățămîntului superior, a căror tradiție simbolică își are originea în universitățile medievale occidentale¹. Instituțiile învățămîntului primar și secundar fac abia primii pași în această direcție, situație ce poate fi ușor înțeleasă, dacă vom ști că dorința de identificare simbolică este manifestarea unei gîndiri simbolice mature la care se ajunge în timp. Pe de altă parte, lipsa unei vechi tradiții și insuficiența de specialiști în domeniul științei și artei heraldice sînt factori care nu facilitează penetrarea stemelor, drapelelor și imnurilor calitative. Adeseori, o adunătură de simboluri banale, insignifiante pentru instituția dată, asociate la întîmplare și desenate stîngaci sînt declarate stemă, drapel sau emblemă a școlii. Sau, cine nu a auzit la serbările școlare din localitățile noastre rurale un „imn al satului”, bazat se pare pe o veche melodie despre orașul București, cu versurile: „Ixulești, Ixulești, Ixulești, Ixulești/ Satul meu iubit!/ Nu de ieri, nu de azi, nu de ieri, nu de azi/ Eu te-am îndrăgit!” și despre care sătenii îți vor spune cu toată convingerea cînd și cine a scris și interpretat pentru prima dată acest cîntec „original” în satul lor. Or, o vorbă populară ne atenționează că nu

1 Vezi: S. Andrieș-Tabac, “Heraldica universitară în Republica Moldova”, în “Arta-2003”, Ch., 2003, p. 69-76.

tot ce zboară se și mănîncă. Astfel, nu orice „pictogramă” este o stemă, nu orice bucată de pînză aninată de un băț este un drapel și nu orice lălăială entuziasmată poate fi citită drept imn². Caracterul solemn și adecvat al acestor simboluri se poate realiza numai ținînd cont de anumiți factori obiectivi, unii dintre care intenționăm să-i elucidăm în cele ce urmează.

I. Heraldica (știința despre steme), vexilologia (știința despre drapele) și imnologia (știința despre imnuri) sînt domenii de strictă cunoaștere și specializare științifică și artistică, încît diletanții și semidoctii nu se pot apropia de pătrunderea lor. Doar cunoașterea perfectă a legiților științifice, a regulilor canonice, a tradiției și a normelor naționale în domeniu poate fi un punct de pornire pentru alegerea unor viitori autori de steme, drapele și imnuri din rîndul specialiștilor. După cum o intervenție chirurgicală nu poate fi operată decît de un chirurg, tot așa o stemă nu poate fi concepută decît de un heraldist.

II. Autoritatea națională care supraveghează simbolurile heraldice, vexilologice și imnice publice în R. Moldova este Comisia Națională de Heraldică, care activează pe lîngă Președintele Republicii din 4 decembrie 1995. Comisia stabilește cadrul normativ național în domeniu, expertizează simbolurile publice și pe cele calitative le înregistrează în Armorialul General al R. Moldova, un registru de stat special.

III. Pentru stemele și drapelele instituțiilor de învățămînt, Comisia Națională de Heraldică a stabilit deja mai multe norme, printre care pot fi menționate anumite forme și decoruri exterioare ale scutului stemei și pînzei drapelului care marchează locul ierarhic al instituției în sistemul învățămîntului național; conceperea obligatorie a stemei și drapelului în tandem; elaborarea drapelului în baza stemei; simbolizarea localității în care se află instituția de învățămînt și altele. Astfel, conform ultimei norme citate, nu se poate purcede la elaborarea stemei și drapelului unui liceu sătesc, de exemplu, înainte de înregistrarea în Armorialul General al R. Moldova a stemei și drapelului satului însuși.

IV. Compoziția heraldică și implicit cea vexilologică trebuie să opereze cu embleme individualizatoare clare pentru instituția-beneficiar, și nu cu embleme banale de duzină specifice oricărei instituții de învățămînt. Astfel, cartea, condeiul, făclia, eprubeta și altele asemenea nu contribuie la identificarea individuală a posesorului și, prin urmare, trebuie evitate. În același timp, repertoriul de piese și mobile heraldice este destul de limitat „temporal”: obiectele care nu existau în sec. XI-XVI sînt greu de adap-

tat sistemului, încît un calculator sau un telefon celular nu se vor înscrie în instrumentarul cu care operează heraldica. Manualele de heraldică și vexilologie oferă și alte condiții de compoziție, a căror cunoaștere este iminentă.

V. Simbolurile elaborate corect și înregistrate în modul stabilit nu vor juca un rol activ dacă nu vor fi promovate după încheierea procedurilor de oficializare. Astfel, stema poate figura în sigiliile oficiale, pe antetul hîrtilor oficiale, pe edificii și în birouri de serviciu, săli de clasă, auditorii, pe bunurile mobile și imobile, pe însemne uniformistice, pe medalii, insigne, diplome de onoare și alte distincții, pe diverse suvenire și obiecte de protocol. Drapelul se arborează pe sediile instituției și alte edificii care îi aparțin, poate fi folosit în cadrul unor manifestații științifice, sportive, culturale, festive, acțiuni oficiale, unde are loc și intonarea imnului. Pentru implementarea simbolurilor se adoptă întotdeauna și un regulament de utilizare.

* * *

În cele ce urmează vom prezenta stema și drapelul Liceului Teoretic „Gheorghe Asachi” din mun. Chișinău, prima instituție de învățămînt secundar care și-a elaborat și înregistrat oficial în Armorialul General al R. Moldova stema și drapelul.

*Istoricul liceului*³. La 8 martie 1864, în Chișinău, în casa Grunberg din str. Gubernskaia, a fost deschisă prima instituție medie laică de învățămînt destinat fetelor din familiile nobile din Basarabia. În primii ani, această școală a funcționat ca una privată, cu durata studiilor de șapte ani, avînd-o ca directoare pe Liubov A. Beliugova (născută Uspenskaia), și se numea *Gimnaziul de fete nr. 1*. Începînd cu anul 1870, instituția este reformată în *Liceul public de fete nr. 1*, cu șapte clase de bază și două pregătitoare, și, pe parcursul anilor, va arenda diferite clădiri, una dintre adrese fiind casa negustorului Șmakov din str. Moscovskaia (azi – bd. Ștefan cel Mare și Sfînt). De la 1 iulie 1871 se transformă în *Liceul de fete nr. 1 al Zemstvei*, cu opt clase. În 1882, Zemstva construiește un local propriu, cu două niveluri, care s-a păstrat pînă în zilele noastre (str. București, colț cu str. Pușkin).

În 1895, prin cîtorirea nobililor Teodor și Eufrosinia Krupenski și contribuția arhitectului Alexandru Bernardazzi, s-a construit capela liceului, sfințită abia în 1922 cu hramul Sf. Mucenic Teodor Tiron, astăzi biserica Sf. Cuvioasă Teodora de la Sihla (între anii 1895 și 1922, în cadrul liceului a funcționat o altă capelă, cu hramul Sf. Nicolae, a cărei încăpere din 1922 funcționează ca sală de festivități).

2 Vezi: S. Andrieș-Tabac, “Simbolurile naționale din estul Europei, Partea I. Noțiuni teoretice”, în “Cursuri la masterat în domeniul studiilor sud-est europene”, USM, Catedra UNESCO de Studii Sud-Est Europene, vol. 3; V. Pâslariuc, M. Cerchez, S. Andrieș-Tabac, “Europa de Sud-Est: elite locale, spiritualitate și simboluri naționale”, Ch., USM, 2009, p. 106-173.

3 Istoricul liceului a fost rezumat după: L. Argint, “Pagini din istoria Gimnaziului nr. 1 de fete din Chișinău”, în “Destin Românesc”, I (XII), 2006, nr. 3-4, p. 123-134, precum și alte materiale oferite de conducerea liceului. Aducem mulțumiri doamnei dr. L. Argint pentru sprijinul oferit la redactarea acestui rezumat.

După o pauză de un an (1917-1918), în octombrie 1918, odată cu naționalizarea învățământului, *Liceul nr.1 de fete* al Zemstvei este redeschis, păstrînd temporar aceeași denumire și parțial, în clasele superioare, limba de predare rusă (pînă în 1921). Liceul a rămas în aceeași clădire, dar adresa sa era str. Regele Carol I, nr. 24. După desființarea Zemstvelor din Basarabia, începînd cu 1920 a obținut denumirea de *Liceul de fete „Regina Maria” din orașul Chișinău*, sub care a activat pînă în 1944, cu o pauză în anul de ocupație sovietică 1940-1941, editînd și un anuar. După retragerea trupelor sovietice în 1941, liceul a fost redeschis în fosta localitate din 1942 acordîndu-i-se profilul comercial/industrial. În aprilie-august 1943 este evacuat la Craiova în localul *Liceului comercial de băieți „Gh. Ghițu”*.

După reevacuarea forțată, *Liceul comercial de fete „Regina Maria”* este desființat, iar în localul lui, din 1944, se deschide *Școala medie moldovenească de fete nr. 1*.

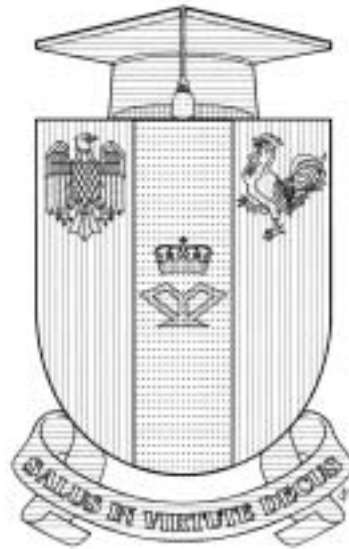
În 1953, aceasta și Școala nr. 4 de băieți se unesc într-o școală mixtă, *Școala medie moldovenească nr. 1*, care din 1954 primește numele lui Grigore Cotovschi. Din 1960, prin ordinul Ministerului Învățământului, aici a fost introdusă studierea aprofundată a limbii franceze. În anul 1974 a fost dat în exploatare noul bloc al școlii, alături de construcția veche, cu care a fost unit printr-un coridor. În vechiul lăcaș au rămas clasele primare, iar o parte din săli, pînă la 1989, erau ocupate de Palatul Pionierilor din Chișinău.

În baza hotărîrii Guvernului nr. 484 din 26 decembrie 1990 și a ordinului Ministerului Științei și Învățământului nr. 18 din 23 ianuarie 1991, Școala medie moldovenească de cultură generală nr. 1 cu studierea aprofundată a limbii franceze și Gimnaziul nr. 1 au fost reorganizate în *Liceul moldo-francez „Gheorghe Asachi”*. Odată cu introducerea limbii române ca limbă de predare în școli devine *Liceul român-francez „Gheorghe Asachi”*, iar în 2006 este reorganizat în *Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” din mun. Chișinău*.

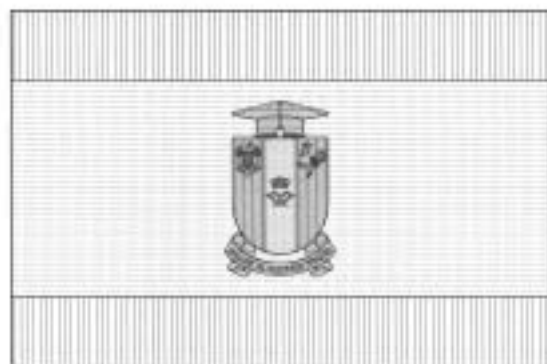
Inițiativa creării stemei și drapelului Liceului aparține Consiliului profesoral în frunte cu directorul Boris Volosatîi și pictorul Iurie Caminschi. Liceul folosea un însemn vexilar elaborat pe la începutul anilor 1990, dar pentru că acesta nu întrunea calitățile necesare, a fost abandonat. Noile proiecte de stemă și drapel, elaborate de subsemnatul și pictorul Iurie Caminschi, au fost aprobate în ședința Consiliului profesoral al Liceului din 9 februarie 2009 și în ședința Comisiei Naționale de Heraldică din 11 februarie 2009.

Stema reprezintă: pe roșu, un pal de aur, flancat în capul scutului la dextera de o acvilă heraldică conturnată, iar la senestra de un cocoș, ambele de același metal, și încărcat cu litera „M”, roșie, surmontată de o coroană regală, de aceeași culoare; scutul este timbrat de un

beret universitar albastru, cu ciucure de aur; deviza, cu litere de aur pe o panglică albastră: *Salus in virtute decus* (*Mintuirea în virtute este o podoabă/o onoare*) sau, după Sorin Iftimi, *Mintuirea e în virtute, demnitate și onoare!* (fig. 1).



Drapelul, elaborat în baza stemei, reprezintă o pînză dreptunghiulară (2:3), împărțită orizontal în 3 brîie (1:3:1) roșu-galben-roșu, brîul galben avînd în centru stema liceului (fig. 2).



Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” din Chișinău are și un imn, dar acesta încă nu a fost oficializat în modul stabilit.

Cele două însemne – heraldic și vexilar – au următoarea explicație.

Emblema principală a stemei liceului este *palul* – o piesă heraldică onorabilă de prim ordin, care în limbaj de specialitate sugerează, în acest blazon, cifra 1, cea care a figurat în denumirea instituției în anii 1870-1917 și 1944-1991, determinînd înțîietatea respectivei școli în mai multe domenii.

4 Adresele din 1941: str. I. Brătianu, nr. 64 (1.09.1941, 1943-1944); str. Regele Ferdinand, nr. 115 (16.09.1941).

Litera „M” stilizată și surmontată de o coroană regală reprezintă cifra regală a reginei Maria⁵, cifră care a figurat și pe Ordinul *Crucea Regina Maria*, instituit în 1917⁶. Ea marchează denumirea liceului din anii interbelici și din 1941-1943.

Culoarea roșie a câmpului scutului, în calitate de culoare feminină, arată în această stemă că instituția, de la înființarea ei în 1864, a fost concepută pentru învățământul de fete și așa a rămas pînă la 1953. Este culoarea supremă heraldică și mai semnifică curajul, sîngele, focul, jertfa, dorința de a-ți servi patria.

Acvila heraldică care flanchează palul din dreapta este preluată din stema mun. Chișinău⁷ și semnifică faptul că Liceul se află în acest oraș. Acvila este conturnată în semn de curtoazie față de celelalte elemente ale compoziției heraldice.

Cocoșul care flanchează palul din senestra nu este altul decît cocoșul galic menit să simbolizeze studierea aprofundată a limbii franceze în liceu. Acest simbol național francez foarte îndrăgît, datînd din epoca romană, își datorează cariera faptului că același cuvînt latin *gallus* desemna și cocoșul, și locuitorii Galiei⁸.

Aurul piesei și mobilelor heraldice se datorează anumitor condiții tehnice heraldice. În heraldică aurul simbolizează și inteligența, prestigiul, virtutea, grandoairea, lumina solară⁹.

Scutul este timbrat de un *beret universitar*, numit și tocă, – unul din cele patru (alături de catedră, cartea deschisă și inelul de aur) însemne ale funcției de profesor în evul mediu¹⁰, astăzi utilizat numai în cadrul unor ceremonii universitare oficiale, atît de profesori, cît și de studenți. De obicei, beretul pentru universitari era de culoare neagră¹¹, culoare păstrată în R. Moldova pentru instituțiile de învă-

țămînt superior. Culoarea albastră a beretului și ciucurele de aur arată poziția Liceului în ierarhia instituțiilor de învățămînt din R. Moldova ca instituție de învățămînt secundar, general și profesional, cu asigurarea studiilor medii complete, finalizate cu diplomă de bacalaureat¹².

Deviza, cu litere de aur pe o panglică albastră: *Salus in virtute decus* este preluată din stema lui Gh. Asachi¹³, avînd deci legătură cu marele erudit român și exprimînd crezul corpului profesoral și al absolvenților liceului.

Stema personală a lui Gh. Asachi¹⁴ s-a conservat într-un singur exemplar, pe o amprență sigilară în ceară roșie, destul de ștersă și ilizibilă, care se păstrează azi la Arhivele Naționale din Iași¹⁵. Acesta a fost semnalat de arhivistul ieșeni în 1973¹⁶ și publicată cu explicații de heraldistul Sorin Iftimi în 2008¹⁷.

Stema (fig. 3) reprezintă un scut rectangular cu vîrfurile în acoladă jumătate-despicat și tăiat.



În prima partițiune este reprezentată o liră însoțită de două stele, care ar putea simboliza, după Sorin Iftimi, la modul generic, preocupările artistice ale posesorului (poet, dramaturg, pictor, arhitect). După heraldistul Tudor-Radu Tiron, citat de Sorin Iftimi, această compoziție ar putea fi citită ca un herb polonez cu o potcoavă însoțită de două stele, dat fiind faptul că tatăl lui Gh. Asachi venea din Galiția. Într-adevăr, mai multe herburile poloneze au potcoava ca mobilă principală, cele mai apropiate de compoziția asachiană fiind herburile Jastrzębiec (pe albastru, o potcoavă cu coarnele în sus, înconjurînd o cruce labată, ambele de aur) și Podkowa (pe albastru, o

- 5 “Enciclopedia României”, vol. I, Buc., 1938, pl. color [I].
 6 C. Flondor, C. Moșil, “Decorațiunile românești”, în “Enciclopedia României”, vol. I, Buc., 1938, p. 89; Șt. Catone, N. Șerbănescu, D. Bedivan, “România. Decorații. 1859-1991”, Buc., 1992, p. 18, pl. VIII, fig. 15; I. Safta, J. Rotaru, T. Velter, F. Marinescu, “Decorații românești de război. 1860-1917”, Buc., Ed. Universitaria, 1993, p.75-78.
 7 S. Andrieș-Tabac, “Heraldica Chișinăului: trecut și viitor”, în “Pergament. Anuarul arhivelor Republicii Moldova”, I (1998), Ch., 1999, p. 109-126: il.; Idem, “Simbolurile Chișinăului”, în “Cugetul”, Ch., 2000, nr. 3, p. 8-22 + 9 fig. col. pe coperta 2; Idem, “Simbolurile mun. Chișinău”, în “Limba Română”, Ch., 2003, nr. 4-5, aprilie-mai, p. 33-38.
 8 M. Pastoureaux, “Les emblèmes de la France”, Paris, Bonneton, 1988, p. 62-83.
 9 O. Neubecker, «Le grand livre de l’Héraldique. L’histoire, l’art et la science du blason», édition Bordas, 1995, p. 86.
 10 J. Le Goff, “Intelectualii în Evul mediu”, Buc., Ed. Meridiane, 1994, p. 94.
 11 Г. Вейс, “История цивилизации. Новое время. XIV-XIX вв.”, том. III, Москва, Эксмо-Пресс, 1998, с. 103.

- 12 S. Andrieș-Tabac, “Heraldica universitară...”
 13 S. Iftimi, “Iași. Simbolurile unui oraș simbol”, Iași, Ed. Trinitas, 2008, p. 181-183.
 14 Aducem mulțumiri și pe această cale heraldiștilor T.-R.Tiron și S. Iftimi pentru ajutorul frățesc acordat la depistarea stemei Asachi.
 15 “Arhivele Naționale Iași”, Colecția “Documente”, 551/63.
 16 “Documente”, ediție, note și glosar de Gh. Ungureanu, D. Ivănescu, V. Isac, Buc., Ed. Minerva, 1973, p. 69.
 17 S. Iftimi, op. cit., loc. cit.

potcoavă de argint cu coarnele în jos)¹⁸ și nu este exclus ca Gh. Asachi să fi conceput primul cartier al stemei sale printr-o derivare din unul din aceste herbură. Dar nici ipoteza cu semnificarea preocupărilor sale artistice nu poate fi exclusă, atâta timp cât nu știm calea pe care a mers Asachi, un om care nu a fost deloc străin de heraldică.

În cartierul al doilea apare un obiect rotund, citit de arhiviștii ieșeni, la 1973, ca trei cercuri concentrice – o figură heraldică cunoscută. Tudor-Radu Tiron a propus însă citirea acestei mobile șterse ca un glob pămîntesc care să simbolizeze preocupările lui Asachi în domeniul științelor exacte.

În partițiunea a treia este reprezentat un leu trecînd și ținînd în laba dreaptă anterioară o sabie, o cruce și o ramură de palmier (sau o pană, un spic etc.). Acesta putea fi inspirat de leul purtător de spadă din stema domnitorului Mihail Sturdza, al cărui slujitor devotat și apropiat a fost Gh. Asachi, dar și din stema familiei Conachi (un braț care ține înmănunchete o sabie, o cruce și o ramură de palmier), mitropolitul Moldovei Veniamin Costachi fiind un protector al lui Lazăr Asachi, tatăl scriitorului, el însuși scriitor și om apropiat al mitropolitului, dar și al lui Gheorghe care fusese trimis de mitropolitul Veniamin cu o bursă

18 T. Gajl, "Polskie rody szlacheckie i ich herby", Białystok, 2003, p. 262, 292.

în străinătate. Sub scut, pe o eșarfă apare deviza *Salus in virtute decus!*, din care azi nu se văd decît primele două cuvinte, dar care a putut fi întregită datorită consemnării acesteia de istoricul literaturii române G. Călinescu¹⁹. Gh. Asachi a mai folosit o deviză, gravată pe frontispiciul casei sale: *Lucrul și al meu repaos*, care l-a îndemnat pe poetul V.Gheorghian să scrie un sonet dedicat scriitorului, în care se găsește și următoarea strofă: *Lucrul e a ta deviză și c-o rară bărbăție/Ai lucrat și lucrezi încă prin silință și amor/Aprinzînd în a ta țară a științelor făclie/La altarul de lumină adunat-ai un popor*²⁰.

Exemplul Liceului "Gheorghe Asachi" este unul de pionierat simbolic și deocamdată singular. Ne exprimăm încrederea că modelul său va servi drept imbold pentru alte instituții de învățămînt secundar din R. Moldova și familia simbolurilor academice moldovenești realizate în tradiție europeană se va lărgi în următorii ani.

Recenzent:

dr. Sorin IFTIMI,

Complexul muzeal național Moldova (Iași)

19 G. Călinescu, „Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent”, ed. II, Buc., Ed. Minerva, 1986, p. 97.

20 G. Ungureanu, "Figuri de arhiviști români. Gheorghe Asachi (1788-1869)", Buc., 1969, p. 3.



Rezultatele Proiectului Tempus "Developing the ICT capable schools in Moldova" (DICSIM)

În zilele de 26 și 27 iunie 2009, în incinta Institutului de Formare Continuă, a avut loc Conferința științifico-practică "Promovarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație", la care au participat 91 de persoane din 30 de raioane și municipii ale republicii: șefi de direcții municipale și raionale de învățămînt, directori de licee, responsabili pentru implementarea Tehnologiilor Informaționale și de Comunicare (TIC) din cadrul direcțiilor de învățămînt, cercetători și cadre didactice din instituțiile de învățămînt superior și instituțiile de cercetare, profesori școlari. Conferința a fost organizată în cadrul Proiectului Tempus "Developing the ICT capable schools in Moldova (DICSIM)", realizat de un consorțiu, din care fac parte Institutul de Formare Continuă, Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Universitatea din Alicante (Spania), Institutul Regal de Tehnologii (KTH) din Stockholm (Suedia), Universitatea Nouă din Lisabona (UNL) (Portugalia) și a marcat finalizarea unei etape importante în derularea proiectului. Rezultatele finale ale Proiectului, care are drept scop formarea unei rețele de școli-pilot din toate raioanele și municipiile R. Moldova, capabile să utilizeze tehnologiile informaționale și de comunicare în procesul de învățămînt, vor fi publicate la finele anului 2009.

Proiectul DICSIM reprezintă o inițiativă valoroasă, care se integrează perfect în activitățile de informatizare a societății și a sistemului de învățămînt din republică (Strategia Națională de Edificare a Societății Informaționale "Moldova Electronică", programul prezidențial "Salt", Concepția sistemului informațional educațional) și care contribuie semnificativ la dezvoltarea și implementarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare în școală.

După cum s-a constatat în cadrul Conferinței, în pofida faptului că cercetările științifice privind dezvoltarea și implementarea TIC în practica educațională sînt la o etapă incipientă, există numeroase exemple de bune practici ce țin de utilizarea acestora în educație. Mulți profesori, atît din învățămîntul preuniversitar, cît și din cel universitar, au pregătirea necesară pentru folosirea noilor tehnologii, iar o parte din ei aplică metode inovatoare

chiar și în cazul resurselor financiare limitate.

Participanții au subliniat faptul că utilizarea adecvată a TIC poate contribui esențial la îmbunătățirea calității instruirii. Răspîndirea experienței acumulate în școlile-pilot nu este un exercițiu ușor și cere implicarea factorilor de decizie.

Prin luările de cuvînt, prezentările și discuțiile realizate au fost identificate *prioritățile* în dezvoltarea și implementarea TIC în educație, care pot fi puse pe agenda de lucru a factorilor de decizie, managerilor și cercetătorilor din domeniu la nivel local și național.

Rolul TIC în educație. Într-o lume a schimbărilor rapide, rolul tehnologiilor informaționale și de comunicare este unul cardinal. În educație, acestea facilitează accesul la un învățămînt de calitate. Crescut de la o vîrstă fragedă într-un mediu din ce în ce mai informatizat, elevul percepe necritic posibilitățile tehnologiilor informaționale. De aceea, una din obligațiile cadrelor didactice constă în formarea la elevi a unei atitudini critice. TIC comportă, concomitent, diverse resurse informaționale (biblioteci, baze de date, mediateci etc.), metode de acces și de utilizare a acestora în procesul de învățămînt. Multe din exemplele de integrare a TIC în educație demonstrate la conferință au dovedit că TIC reprezintă mult mai mult decît calculatoarele personale și că, utilizînd jocuri programate, sisteme robotizate, camere digitale, scanere, telefoane mobile, casete audio și video, table interactive, pot fi obținute rezultate notabile.

Curriculumul și didactica. În R. Moldova, TIC nu sînt integrate deocamdată în Curriculumul Național. Acestea, în opinia participanților la conferință, impun elaborarea și implementarea unor noi metode didactice. Atît cercetătorii, cît și cadrele didactice au prezentat multiple exemple de bune practici cu implicări în curriculum și în didactica școlară și universitară, dovezi privind modalitățile de stimulare a creativității și de încurajare a elevilor întru a dobîndi noi cunoștințe și competențe.

Formarea continuă a cadrelor didactice. Conferința s-a pronunțat univoc asupra faptului că formarea continuă a cadrelor didactice și recalificarea profesională a personalului este esențială pentru implementarea cu succes a TIC în practica educațională. Succesul acestui demers depinde de oportunitățile de colaborare, de schimbul de cele mai bune practici de predare-învățare-evaluare, precum și de calitatea materialelor didactice și a altor resurse informaționale elaborate pentru elevi. Este important ca formarea continuă să contribuie la dezvoltarea abilităților și competențelor cadrelor didactice în domeniul TIC, axîndu-se pe impactul TIC asupra procesului didactic, realizării curriculumului și lucrului cu părinții.

Resursele și baza materială. Fiecare unitate școlară urmează să dispună de o bază materială minimă (rețea locală de calculatoare) și de resursele informaționale respective. Diferite forme inovatoare de învățare prin intermediul calculatoarelor, softul educațional, accesul

la Internet trebuie să fie disponibile în fiecare instituție de învățămînt și utilizate ca instrumente multifuncționale, care pot fi integrate cu alte activități.

Formarea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor. Există puține studii privind impactul utilizării TIC în practica educațională. Mai mulți cercetători reliefează importanța modelului constructivist și a celui socioconstructivist al învățării în era digitală. Succesul implementării TIC depinde de conlucrarea, la nivel local și național, a practicienilor și cercetătorilor, a cadrelor didactice și managerilor, a unităților școlare și părinților.

Alte aspecte evidențiate în cadrul conferinței

- a) **Echitatea digitală.** Sub echitate digitală se are în vedere nu numai înlăturarea disproporțiilor privind accesul elevilor la TIC în diferite unități școlare, dar și oferirea șanselor egale în utilizarea posibilităților TIC. În multe instituții de învățămînt se atestă disproporții uriașe privind accesul elevilor la TIC. Discuțiile privind “divizarea digitală” trebuie să ia în considerare nu numai aspectele de acces. Cadrele didactice trebuie să conlucreze cu părinții, pentru a le oferi copiilor șanse reale de educație, nu doar oportunități de divertisment sau amuzament.
- b) **Softul educațional.** Este nevoie de un soft educațional deschis, cu o durată „nedeterminată”, care să realizeze obiectivele specifice ale educației, să stimuleze creativitatea, să încurajeze colaborarea și să lase loc profesorilor pentru a interveni, a susține și a interacționa cu elevii.
- c) **Părinții.** Se impune o conlucrare mai strînsă a unităților școlare cu părinții în domeniul implementării TIC, inclusiv organizarea cursurilor de alfabetizare digitală, formularea unor sarcini pentru elevi care presupun implicarea părinților.

Recomandări

1. A elabora Strategia Națională de dezvoltare și integrare a TIC în educație. În baza acesteia, fiecare instituție de învățămînt va elabora propria strategie și planuri de dezvoltare și integrare a TIC în practica educațională – instrumentul de bază în implementarea TIC conform bunelor practici și noilor idei.
2. A prevedea în Strategia Națională de dezvoltare și integrare a TIC în educație planificarea de investiții pentru dotarea instituțiilor de învățămînt cu tehnică de calcul și alte mijloace informatizate.
3. A accelera activitățile de realizare a Strategiei Naționale de edificare a Societății Informaționale “Moldova Electronică” și a Hotărîrii Guvernului R. Moldova nr. 270 din 13 aprilie 2007 (Concepția sistemului informațional educațional).
4. A solicita Ministerului Educației și Tineretului examinarea posibilității introducerii în statele instituțiilor de învățămînt a funcției de coordonator TIC, pentru a menține ritmul și nivelul de informatizare a sistemului

de învățămînt din R. Moldova. Realizarea activităților este posibilă numai în cazul în care instituția de învățămînt dispune de o persoană cu o pregătire specială în domeniul managementului TIC și se bucură de susținerea conducerii școlii în utilizarea TIC.

5. A urgenta activitățile de formare continuă a cadrelor didactice și de recalificare profesională a personalului în domeniul dezvoltării și integrării TIC în educație. A utiliza plener rezultatele proiectului DICSIM pentru perfecționarea profesorilor în domeniul utilizării TIC în educație.
6. A elabora cadrul normativ-juridic referitor la reglementarea învățămîntului la distanță și a proceselor de certificare a acestei forme de învățămînt.
7. A diviza disciplina *Informatica* în 2 discipline de sine stătătoare: *Informatica și Tehnologiile informaționale și de comunicare*. A elabora și a implementa curriculumul și standardele educaționale la disciplina *Tehnologii informaționale și de comunicare* în cadrul ariei curriculare *Tehnologii* din învățămîntul preuniversitar.
8. A examina problema posibilității divizării claselor la disciplina școlară *Informatica* în cazul cînd numărul elevilor din clasă este mai mare decît 20 (atît în

cadrul lecțiilor teoretice, cît și al celor de laborator). Organizarea orelor cu clase a cîte 25-35 de elevi scade eficiența procesului de învățămînt și afectează nivelul competențelor de utilizator al absolvenților.

9. A crea o comunitate virtuală a promotorilor TIC în educație, aplicînd posibilitățile platformei de învățare Moodle DICSIM.
10. A recomanda universităților să utilizeze la specialitățile cu profil pedagogic cursul elaborat în cadrul Proiectului DICSIM "Inițiere în utilizarea TIC în școală".
11. A lansa pentru elevi un Proiect Interdisciplinar Național „Localitățile Moldovei mele” cu utilizarea serviciilor Web2.0.
12. A testa în prealabil toate aplicațiile informatice utilizate în scopuri educaționale.

Simion CAISÎN,
Institutul de Formare Continuă
Valeriu CABAC,
Universitatea de Stat „A. Russo”
Ion SPINEI,
Institutul de Formare Continuă,
membrii Comitetului de organizare al Conferinței

Teaching Writing Postcards and Letters



Marina **BELAIA**

Liceul "Liviu Deleanu", mun. Chișinău



Olga **TEMNICOV**

Liceul "Liviu Deleanu", mun. Chișinău

As we know, the task to write a letter on a given topic is included in the final exam for school graduates. But, unfortunately, there isn't enough material and tasks in our textbooks for practicing letterwriting. Moreover, or postcard writing letters is a part of friendly relationships. Friendship is a really important part of our students' lives. Taking all these reasons into account, we decided to provide our colleagues with a sample lesson plan on letter writing for the 7th form students. This lesson can be very useful exercise for your students.

Objective: Students will be able to compose a letter to a pen friend, choosing from a variety of openings and closings.

Warming up: Motivate students to participate. The teacher should remind students that people all over the world write and send postcards in their everyday life. The teacher asks the students to answer the questions written on the blackboard.

- Have you ever sent a postcard?
- Who did you send it to?
- Where were you when you sent it?
- What did you write on it?

As students answer the questions, the teacher provides them with the vocabulary they need to express their

thoughts. If necessary, any new vocabulary items could be written on the blackboard and explained.

e.g.: to write postcard
to receive letter

to open (opening) – as in the beginning of a letter

to close (closing) – as in the closing of a letter.

(The list of words can be enlarged according to the students' level.)

Next, show one or two postcards to the class and ask the questions:

- What is the picture on this postcard?
- What do you think is written on this postcard? (Elicit for names, date, place, activity, opinion, etc.)

Practice: Hand out written postcards to each student.

The postcards need to be written with a variety of openings and closings.

Openings

Dear _____,

Greetings _____!

Hi _____!

Hello, _____!

Hello, my friend _____,

Closings

Love,

Your friend,

See you soon!

With love,

Take care,

The postcards should be short and sweet, for example:

Hello, Robert!

I am in Italy now on vacation and I am having a great time!

The food here is excellent, the best pizza in the world!

I hope you are well at home.

*With love,
Maria.*

The students read their postcards to themselves and answer the following questions, writing the answers in

their copybooks:

1. Who is writing the postcard?
2. Who is receiving the postcard?
3. How does he/she open the postcard?
4. How does he/she close the postcard?
5. What is one thing he/she says about his/her trip?

After a few minutes choose some students to read their postcards and share answers.

Write two words on the blackboard: "Openings" and "Closings".

Choose a student to record on the board the different openings and closings given by other students and the rest copy the information in their copybooks.

Application: You should prepare several cards which describe some children. For example:

Name: *John Brown*

Age: *11*

Hobbies: *Collecting stamps, drawing*

Favourite sports: *Tennis, football*

Ask students what some of their hobbies and favourite sports are.

For homework, students should write a pen friend letter to one of the children on the given cards.

While teaching students letter writing, you can use the same activity on all levels, with the only difference that the letter should be bigger.

So, you can start teaching letter writing in the 7th form and of course at the lyceum level the tasks should be more complicated.

We hope our experience will be useful for other teachers.

* * *

Teaching "Unreal Conditionals" Can Be Fun

Teaching "unreal conditionals" is not as difficult as it might seem. Some students consider this topic both rather difficult and boring. This can be boring when the teacher just asks the question "What would you do if ...?" In this case just a few students will be able to generate some responses but most of the class will be lost. When you just ask the students "What would you do if ...?" they do not answer. The reason is that they try to do two things: to formulate their thoughts and to use the correct sentence structure. So, if you provide an example of the sentence structure, it will give the necessary assistance to most of the students.

We would like to share our experience in teaching unreal conditionals using advice and moral dilemmas, based on a lesson plan example for the 10th form.

Objective: Students will practise using the unreal conditionals.

As materials should be made cards with "What would you do if ...?" situations and response choices.

For example:

- What would you do if you found 20 lei in your book?
 1. Take it to the police.
 2. Keep it.
 3. Give it to your mother.
- What would you do if your friends were drinking wine and wanted to drive home?
 1. Go with them.
 2. Walk home.
 3. Ask someone else to drive.

- What would you do if a young man/woman gave you a red rose and said you were the most beautiful person he/she had seen in a long time?
 1. Blush.
 2. Thank him/her.
 3. Run away.
 4. Give him/her a rose too.

Motivation: Complainer/ Advice giver activity. Write on the board: "If I were you, I'd ...".

Complaint

I'm hungry

I'm tired

I'm sick

I don't like school

My clothes are dirty

My clothes are wrinkled

Advice

Take a nap

Go to the doctor

Take out the garbage

Iron them

Eat something

Stay at home

Presentation: Explain what it means to complain and to give advice. Demonstrate complaining and giving advice. Acting out the roles is effective. Have the students play the roles of complainer and advice giver, using the conditionals in their dialogues.

Practice: Divide class into pairs and have them think of more complaints/ advice. They must present their si-

tuations to the class. Pass out the "What would you do if ...?" cards and have students respond. Depending on the level of the students, you can discuss the consequences of their decisions.

Application: As the homework you can ask your students to write a paragraph about what they would do if they were a president, a millionaire, a director, etc.

You can also use conditionals in class discussion. The students read a letter and should think of advice.

Sample letter:

I'm a 20 year old student at the University. I have been dating a man from my village since I was in the 11th form. Now he has asked me to marry him. I think I would be crazy to refuse. I don't love him, but I'm fond of him. I'm from a small village so I'm afraid I won't get another chance. I don't want to be alone. My mother says love grows if you marry someone who is good to you. Do you think she's right?

Ask your students to use conditionals and add the phrases: "You should/could", "I suggest that", and "Why don't you...?"

Using this kind of tasks can make your students feel more comfortable with conditionals and make your lessons more interesting.

Use of Authentic Materials in Revealing the Topic "Fame, Celebrities, and Stereotypes"



Nelly CECIUI

Liceul "Petru Movilă", mun. Chişinău



Ludmila SCRUPSCHI

Liceul "Spiru Haret", mun. Chişinău

We live now in a special period of time when 'correct attitude' to culture, which is taught at school and supported by family and literature, is now rivaled by two new powerful agents fighting for a child's soul: they are TV and Internet. And we cannot avoid feeling that those two newcomers behave like intruders. They are not always friendly and should not be easily trusted.

Fame is one of the core sections of human culture, like wealth or dignity. And many great tutors and philosophers considered teaching the correct attitude to fame as a touchstone of pedagogical science.

While in previous periods craving for fame was associated with the psychology of a person striving for power, in the last half-century we more often see that people strive for fame just because it sells. Fame has been commercialized more than ever. For better sale any fame suffices. As one of the quotations says: 'You can extract use from any notice mentioning your name except for your obituary.'

We cannot isolate or protect our children against the informational atmosphere, which becomes more and

more unfriendly and even hostile every day. What we can and must do is to teach them to distinguish between the good and the evil. And even more important – to teach them to do the right choice willingly.

Another important point: we, as teachers, must care about the way to fame. If previously we were taught that fame comes through hard work or talent (which also implies hard work), now we sadly observe that practically all sources of information: TV and radio, newspapers and magazines, books that form the ‘contemporary’ literature – they all declare: “Money doesn’t stink” and teach that fame of any sort may be exchanged into money.

Interest in the subject, curiosity, belief in the future use of the acquired knowledge, pride in one’s talent – all these are the components of a student’s motivation in learning any subject. When you teach language you can apply all those components much easier, if you add authentic materials to the standard textbook. Authentic materials may be clips from newspapers and magazines, text and live sound of popular songs, video clips from films and serials. Sometimes one can use detailed topic from the Internet based on the fresh news presented by BBC or Reuters. In preparation of additional topic, a teacher is limited only by one’s free time and technical resources used in the classroom.

One of such lessons based on the live materials was called ‘Fame and Celebrities’. Celebrities are those real people who strive for and gain fame. Within the topic we could offer the students and demand from them examples of different types of celebrities. The bunch of recognizable photos over the blackboard was crowned with three slogans: “Really Famous”, “Is it a Real Fame?”, and “Famous for Nothing”.

What are celebrities, the people who are much talked about? It seems that the so called “yellow press” forces upon us its “yellow” news. Memoirs of famous, or better to say notorious, criminals: robbers, serial killers, great swindlers, porno-stars, and etc. are published and advertised more aggressively than works of businessmen, economists or philosophers. Why Paris Hilton is known better than Anna Netrebko? Scandal, noise, screams are more attractive to “yellow” taste than quiet effective work. Throughout the history of mankind there were two distinctive trends: one – to develop and heighten human morals, mainly along the hard way of discipline and restrictions, starting with the ten Moses’ Commandments, and the other – to negate all moral rules and profess total liberty, starting under the slogans

of freedom and resulting in devastation of human lives and dispersing of nations.

With the help of bright photos and hand-outs, the students get involved into discussion on the essence of fame, its value, and responsibility. Recognizable names and events make their arguments more distinctive. They actively do various exercises, discuss questions in groups. The relevant, possible questions for discussion are:

1. Why are people so much interested in gossip about the rich and famous?
2. What are the advantages of being a celebrity?
3. Do you think that fame could change your personality? If yes, how?
4. Why would a lot of people do everything for the sake of becoming famous?
5. What could be the negative aspects of being famous?
6. What are people famous for?
7. Has the role of celebrities changed in the recent years?
8. Is it OK for kids to just want to be famous?
9. What kind of qualities do you need to become famous?
10. Do celebrities deserve the money they get from the fact of being famous?
11. People who become famous for nothing make it difficult for the talented ones to achieve fame. Do you agree with this statement?
12. Do you think that journalists have the right to show us the private lives of celebrities without their consent?
13. Do celebrities in our country set good examples? Are they good role models?
14. Do you know any celebrities who have a bad influence on young people?
15. Why do you think adolescents need to have heroes?

These materials and discussions help the students to define the threshold separating a true fame from a false one; the students argue on stereotypes, they support some of them and reject others.

All those materials not only bring into the class the real world problems, they also bring the details that are interesting and familiar to them: the news from the fields of science and economy, sports and art, popular moments from private lives of famous people. This approach develops great interest among any group of students.



Maria VASILIEV

Universitatea Tehnică din Moldova

„Singura cale de a forma copii buni este să devenim mai întâi părinți buni.”

(Zig Ziglar)

O societate care pretinde a fi democratică trebuie să promoveze și o educație democratică a cetățenilor săi, a cărei temelie o constituie *educația pentru ascultarea de bună voie*. Pentru o mai bună argumentare a necesității și actualității subiectului luat în dezbateră, se cuvine să descifrăm noțiunea de *ascultare* sau, mai bine-zis, să găsim răspunsul la întrebarea: *Ce înseamnă “a fi ascultător”?* O definiție pertinentă o găsim în aserțiunea lui Kay Kuzma, care o interpretează ca fiind „dispoziția de a trăi în limitele stabilite de alții” (3, p. 101). După felul în care este dobândită, delimităm: *ascultare prin constrângere* și *ascultare de bună voie*, aceasta din urmă fiind o condiție, dar și o consecință a unei educații prin și pentru democrație. Într-o societate posttotalitaristă (așa cum este cea în care trăim), *educația pentru ascultarea de bună voie* constituie o condiție indispensabilă creșterii/sporirii culturii democratice și a șanselor de integrare a personalității în această cultură.

Ascultarea joacă un rol esențial în viața omului, în raporturile cu semenii lui, dar, mai ales, cu lumea din jur. Ascultarea (în sensul de a te supune, nu de a auzi) este o relație între persoane cu demnitate egală, bazată pe prietenie (nu pe frică), pe anticiparea și împlinirea nevoilor celuilalt. Văzută prin această prismă, *ascultarea* reprezintă o altă formă de relație, de conduită, de

Educație pentru *ascultarea de bună voie* – consecință și condiție pentru o cultură a democrației

disciplină, în care o persoană este atentă la trebuințele celorlalte și caută să le satisfacă cu multă grijă și respect. Aceasta este esența adevăratei *ascultări de bună voie*.

O astfel de înțelegere a ascultării reprezintă o provocare pentru fiecare dintre noi. Deși este un obiectiv dorit, nu-i putem cere cuiva ascultare (nici să o obținem prin ceartă, cicăleală, moralizări îndelungate, amenințări, pedepse sau manipulări), în caz contrar, nu mai este ascultare de bună voie. De aici, singurul mod prin care părinții o pot „dobîndi” de la copii este chiar propriul exemplu de grijă, respect și dragoste: un răspuns logic și spontan la dăruirea părintească.

Educația pentru ascultarea de bună voie, prin definiție, își are începuturile în familie, părinții fiind primii și cei mai responsabili educatori chemați să o realizeze. De fapt, copiii cuminiți și disciplinați este aspirația oricărui părinte. Dar nu toți copiii ajung să acopere respectiva așteptare. De ce? Cum se explică că unii sînt ascultători, iar alții, de mici, manifestă neascultare? Cum se obține *ascultarea de bună voie*?

Părinții merg pe căi diferite pînă ajung să se bucure de ascultarea propriilor copii. Unii parcurg o cale scurtă, fără dificultăți. Alții rătăcesc, ca printr-un labirint, cheltuind timp, energie și sănătate, dar pînă la urmă reușesc să-și atingă scopul. O altă categorie de părinți sînt “condamnați” să caute prin labirint toată viața, întrebîndu-se: *De ce oare copilul meu nu mă ascultă?* Și îl găsesc vinovat pe acesta. Dar copiii nu se nasc nici buni și nici răi, nici ascultători și nici neascultători, ei ajung să fie unii sau alții datorită educației. De aceea, pentru a înțelege de ce ascultă sau de ce nu ascultă, să ne gîndim serios la propriile atitudini față de limite, restricții sau legi, să analizăm propriile comportamente în situațiile în care ne sînt impuse limite, restricții sau legi.

De unde pornește neascultarea? De ce, la un an și jumătate, copilul deja nu ascultă de părinți? Cu certitudine, la această vîrstă el nu este rău intenționat și nu o face pentru a ignora cerințele dumneavoastră. El nu ascultă din cauza că nu vrea, ci din cauza că *nu înțelege ce se vrea, ce se așteaptă de la el*, ce înseamnă *să fii cuminte, ascultător* etc., acționînd din impulsuri interioare, și nu exterioare, fapt care îi supără pe părinți. Deseori, supărarea se soldează cu aplicarea unei pedepse corporale, ceea ce îi provoacă copilului șoc, pentru că nu înțelege de ce a fost sancționat. Părinții își însușesc astfel de tratamente din necunoașterea particularităților de vîrstă ale copilului, iar acesta învață că trebuie să le respecte cerințele din frica de a nu fi pedepsit. În felul acesta, se obține o *ascultare prin constrîngere*.

O altă cauză a neascultării din partea celor mici își are rădăcinile în *cerințele exagerate* ale părinților și pedagogilor, cerințe peste puterile copiilor (de ex., a-i cere

copilului să lase jucăria și să vină la masă ar fi similar cu a-i cere mașinistului să frîneze brusc). Vă imaginați ce s-ar întîmpla cu motorul trenului? Copilul nu poate întrerupe brusc o activitate, dar mai ales pe cea de joc. El trebuie pregătit psihologic pentru schimbarea tipului de activitate. În cazul în care îl vom forța să „ne asculte”, adică să ni se supună, vom avea o reacție negativă care, ulterior, ne va da peste cap toate intențiile bune. Deseori, mediul, felul cum este amenajat și ordonat acesta, exemplul altor persoane impulsionează copiii spre nerespectarea regulilor înaintate de maturi. Alteori, aceștia dau dovadă de neascultare pentru a fi „observați”, luați în seamă, „cerșind” atenția celor dragi.

În contextul celor relatate mai sus, prezentăm o analiză comparativă a caracteristicilor ascultării de bună voie și ale celei obținute prin constrîngere, a consecințelor acestora asupra formării personalității copilului și pregătirii lui pentru viață.

Ascultarea de bună voie se caracterizează prin:	Ascultarea prin constrîngere se caracterizează prin:
Respect pentru personalitatea copilului	Desconsiderare și umilire a copilului
Relații afectuoase	Relații distante și reci
Atingeri încurajatoare	Atingeri descurajatoare, pedepse
Stimulări constructive	„Încurajări” distructive
Dorința de a face cum cere maturul	Dorința de a face contrariul
Acceptarea regulilor ca fiind necesare	Opunere de rezistență
Bună dispoziție, pozitivism	Indispoziție, negativism
Stimularea acțiunilor	Pedeapsă, pasivitate
Comportament adecvat în lipsa controlului din partea adultului	Comportament neadecvat în lipsa controlului din partea adultului
Imagine de sine adecvată	Imagine de sine deteriorată
Încredere în forțele proprii	Neîncredere în forțele proprii
Curaj	Frică
Sociabilitate, deschidere	Nesociabilitate, închidere în sine
Echilibru, calm	Impulsivitate, irascibilitate
Intelect înalt	Intelect scăzut
Reușită în activități	Insucces în activități
Eficiență în comunicare	Comunicare defectuoasă
Spirit de cooperare	Spirit de necooperare
Integrare în grup	Inadaptabilitate, respingere din partea grupului
Coeficient de inteligență emoțională înalt	Coeficient de inteligență emoțională scăzut
Capacități de lider	Supușenie și obediență
Independență în luarea deciziilor	Dependență de deciziile luate de cineva
Responsabilitate pentru reușita personală	Responsabilitatea pentru reușită aparține altei persoane

Comparînd aceste caracteristici, putem afirma că ascultarea de bună voie pregătește individul pentru viață într-o societate democratică, cultivă calitățile necesare unei personalități responsabile pentru acțiunile și faptele sale, disciplinată, autonomă, capabilă să respecte și să fie respectată.

Cu scopul de a identifica măsura în care părinții se bucură de ascultarea propriilor copii, dar și comportamentele lor în cazul unor acte de neascultare, în anul 2008 am întreprins un studiu, aplicînd un chestionar pe un lot de 556 de părinți avînd copii cu vîrste cuprinse între 2 și 15 ani (în număr de 862). Precizăm că acesta a fost aplicat doar părinților! Caracteristica lotului o prezentăm în tabelul ce urmează.

Caracteristica lotului de copii

Vârsta copiilor	Nr. de copii	%	Băieți	%	Fete	%
2-4 ani	150	17,40	68	15,38	82	19,52
5-7 ani	260	30,16	126	28,51	134	31,90
8- 11 ani	184	21,34	108	24,43	76	18,10
12-15 ani	268	31,09	140	31,67	128	30,48
Total	862	100	442	100	420	100

Caracteristica lotului de părinți

Părinți		Copii		Roluri parentale				Nivel de studii				Proveniență socială			
Nr.	%	Vârsta	Tați	%	Mame	%	Medii	%	Spec./sup.	%	Urban	%	Rural	%	
130	23,38	2-4	68	26,15	62	20,95	76	25,42	54	21,01	60	20,76	70	26,22	
130	23,38	5-7	56	21,54	74	25,00	64	21,40	66	25,68	65	22,49	65	24,34	
154	27,70	8- 11	64	24,62	90	30,41	83	27,76	71	27,63	82	28,37	72	26,97	
142	25,54	12-15	72	27,69	70	23,65	76	25,42	66	25,68	82	28,37	60	22,47	
Total															
556	100		260	100	296	100	299	100	257	100	289	100	267	100	

Rezultatele chestionării au relevat următoarele:

1. În opinia majorității părinților, copiii de azi manifestă mai multă neascultare, atât în familie, cât și la școală/grădiniță. Referindu-se la frecvența unor asemenea comportamente, răspunsurile au variat, în funcție de vârsta copiilor. Din cei aproximativ 47% din părinți cu copii mici (2-7 ani), 31% au ales varianta de răspuns *foarte rar*, dintre aceștia 21% având în educație fete. Părinții cu copii de 12-15 ani au apreciat cazurile de neascultare ca fiind foarte frecvente – 26%, frecvente – 18%, rare – 6% și foarte rare – doar 2%. Pentru această vârstă nu am putut desprinde diferențe de ascultare legate de gen. Analizând însă aprecierile părinților, se observă o legitate: cu cât copiii sînt mai mici cu atât sînt mai ascultători, ponderea mai mare deținînd-o fetițele. Explicația o găsim în „problematika vârstei”, caracterizată de rezistență la toate influențele educative, nu în zadar psihologii numesc preadolescența „vârsta cactusului ghimpos”.

2. Comparînd răspunsurile mamei (53,24% din respondenți) cu cele ale taților (46,76%), observăm și aici unele diferențe cu caracter de legitate. La toate grupurile de vîrstă, cu excepția primei (2-4 ani), mai „ascultați” sînt tații, dar atunci cînd este vorba de educația fetelor, inclusiv la celelalte grupe de vîrstă, preponderența o dețin mamele. În ceea ce privește reacția părinților la neascultare, „terapia de șoc” o aplică mai frecvent mamele; tații dețin înfîietatea la acest capitol doar la grupul de copii de 12-15 ani (19% din 27% de tați ce au copii de această vîrstă).

3. În funcție de nivelul de studii al părinților, aprecierile date măsurii în care se fac ascultați pot fi clasificate astfel: cei cu studii medii incomplete și medii generale relevă că neascultătorii copiii lor sînt *uneori*, dar aplică sancțiuni disciplinare *foarte frecvent*, iar părinții cu studii medii de specialitate și superioare susțin că deși *neascultare* copiii dovedesc *foarte frecvent*, sancțiuni disciplinare aplică *frecvent*. Diferențele țin mai mult de tipurile de sancțiuni.

Prima categorie folosește mai des pedeapsa, iar cea de a doua – discuția, cearta. Aceste diferențe, în opinia noastră, țin de percepție și de cerințele părinților. Nu putem spune că nivelul de ascultare impus prin constrîngere este mai mare la părinții din primul grup. Părinții din grupul al doilea au cerințe mai înalte, dar sînt tentați să obțină o ascultare de bună voie. Și totuși, se pare, ascultarea de bună voie rămîne a fi un deziderat al majorității părinților. De aceea, vom oferi cîteva sugestii cu privire la educarea acestora.

Cum poate fi obținută ascultarea de bună voie la etapele timpurii ale educației?

- Copilul se va conforma cerințelor mai ușor dacă se va simți iubit, dacă va avea certitudinea că este respectat.
- Părinții și pedagogii se vor face mai repede auziți dacă vor enunța cerințele cu tact și voce blîndă.
- Satisfația manifestată atunci cînd copilul a făcut ceva corect îl stimulează să repete acțiunea.
- Uneori, pasionat de ceva, copilul nu aude cerința. Este bine să vă convingeți că el a auzit ceea ce i s-a solicitat.
- Comunicînd, uitați-vă în ochii copilului și cereți-i să vă privească pe dumneavoastră.
- Copilului mic îi este specifică uitarea. Nu vă supărați dacă trebuie să mai repetați o dată regula, sarcina.
- Cerințele vor fi executate dacă vor fi clare și pe potriva puterilor copilului. Nu-i solicitați să facă ceea ce nu poate.
- Eșecurile descurajează. Ajutați copilul să obțină succes: bucuria îi alimentează dorința să încerce să facă mai mult decît poate la moment.
- Încurajarea și lauda îl vor stimula pe copil să se comporte conform regulilor stabilite.
- Copilul va fi bine dispus și se va supune mai ușor cerințelor dacă viața lui va fi organizată conform unui regim.
- Copilul va respecta de bună voie cerințele dacă acestea vor fi aplicate sistematic și vor fi înaintate la fel de către toți membrii familiei.

– Exemplul părinților și al educatorilor este mai convingător decât orice povăț sau indicație. Nu-i cereți copilului să respecte ceea ce nu respectați dumneavoastră.

Pentru a obține realizarea mult rîvnitului deziderat de către părinți, dar și de pedagogi, se impun a fi respectate cîteva principii de bază, principii care vor avea repercusiuni benefice în construirea unor relații de înțelegere și armonie între educatori și educați.

Principiul acceptării copilului. A accepta copilul înseamnă să-i respecti dreptul de a fi individualitate, de a fi deosebit de ceilalți, inclusiv de părinți. A-l accepta înseamnă să-l ascuți; să-i acorzi timp, să-l apreciezi, iar atunci cînd a greșit – să nu-l critici pe el, ci acțiunea. A accepta copilul mai înseamnă să te bucuri de prezența, existența lui. Satisfacția reprezintă limbajul prin care el simte și înțelege că este acceptat necondiționat. Copilul care se simte acceptat crește și se dezvoltă mai bine.

Principiul respectării copilului. A respecta copilul înseamnă să-l tratezi corect, ca pe o personalitate aflată în curs de devenire, să-l accepți ca partener în relația de comunicare, oferindu-i posibilitatea și libertatea de a-și exprima opinia, de a face alegeri în mod independent etc. Atunci cînd îi acordăm atenție, cînd dăm importanță lucrurilor pe care le face, cînd ascultăm cu interes ceea ce ne spune, nu facem altceva decît să-i dovedim că îl respectăm, oferindu-i încredere în forțele proprii, asigurîndu-i cadrul propice pentru formarea unei imagini de sine adecvate, să îi satisfacem necesitatea de a se simți protejat și iubit. Și, lucrul cel mai important, copilul învață ce este respectul și învață să respecte la rîndu-i.

Principiul încurajării și stimulării independenței copilului. Copilul tinde să fie independent foarte de timpuriu. La hotarul celui de al treilea an de viață el deja declară cu fermitate „*Eu singur*”. Acest început de „autonomie” cere respect și răbdare. Este important să i se permită să facă „singur” unele lucruri. Nu-i impuneți ajutorul dumneavoastră. În caz contrar, el va opune rezistență, manifestînd capricii, nervozitate, furie. Chiar dacă nu îi izbutește să facă lucrul pe care și l-a dorit (să-și încheie nasturii, să-și tragă pantalonașii etc.), trebuie să-l încurajați, apreciindu-i intenția. A-l priva de independență înseamnă a crește un copil lipsit de inițiativă, pasiv și neîndemînic.

Principiul folosirii limbajului responsabilității impune o formă de comunicare, prin care copilului i se permite exprimarea propriilor emoții, trăiri, opinii fără a fi criticat, etichetat. El focalizează comunicarea pe comportament, și nu pe persoană. Un mesaj transmis prin *limbajul responsabilității* se constituie din 3 elemente: a) descrierea comportamentului (de ex.: „Atunci cînd nu te speli pe mîini...”, „Dacă vorbești urît...” etc.); b) exprimarea propriilor emoții și sentimente vizavi de comportamentul interlocutorului („Mă îngrijorez...”, „Mă supără...” etc.); c) formularea consecințelor comportamentului asupra persoanei („Poți să te îmbolnăvești...”, „Poate să îți se întîmple...”). Un mesaj in-

tegru, transmis prin limbajul responsabilității, este construit în felul următor: „*Mi-e teamă* că, dacă *nu te speli* pe mîini înainte de masă, ar putea *să te doară burtica*”. Limbajul responsabilității îl ajută pe copil *să înțeleagă și să simtă* de ce trebuie să accepte și să respecte regulile înaintate de maturi, îi furnizează încrederea că este iubit și că părintele îi cere să se conformeze unor norme benefice anume lui. Aplicat cu multă dragoste, limbajul responsabilității îl îndeamnă pe copil să se supună benevol. Numai în acest caz, din dorința de a nu-l îngrijora sau întrista, copilul nu va încălca cerința părintelui.

Principiul comunicării proactive. A folosi limbajul proactiv înseamnă a folosi doar cuvinte care încurajează, care-i comunică copilului încredere în forțele și capacitățile sale. Optimismul adultului în comunicare programează copilul pentru reușită.

Principiul stimulării activismului verbal. A stimula activismul verbal al copilului înseamnă a-i încuraja încercările de a rosti sunete și cuvinte, a-i oferi posibilitatea de a formula și a-și exprima opiniile. Exteriorizarea bucuriei atunci cînd copilul a înregistrat anumite progrese, dar mai cu seamă cînd acestea sînt de domeniul verbalului, incită la activism verbal.

Principiul respectării spațiului intim al copilului. Copilul are nevoie de intimitate, de un loc al său, în care să se simtă confortabil și în siguranță. Cu cît este mai mic, cu atît spațiul intim de care are nevoie este mai mare. Drept dovadă ne servește comportamentul nou-născutului. Chiar dacă doarme, atunci cînd în cameră intră persoane străine, el simte și se poate trezi. Trebuie să avem grijă să nu ne „apropiem” prea mult de spațiul copilului, să nu-l privim de el sau să evităm intervenția în acest cadru a persoanelor necunoscute copilului.

Cum își convinge un părinte copilul de dragostea și grija pe care i-o poartă? *Dedicîndu-i mult timp. Respectîndu-i nevoile. Învățîndu-l să își exprime emoțiile. Arătîndu-i cît de valoros este.*

Nivelul de ascultare pe care îl putem aștepta de la copii este direct proporțional cu dragostea, grija și respectul acordat acestora. Dacă nu alegem această cale – a unei ascultări de bună voie – vom avea un permanent război al puterii, ținta fiind controlarea vieții și comportamentului copilului. În defavoarea mitului potrivit căruia „un copil răsfățat este un copil prea mult iubit” aducem următoarea axiomă: „Nu prea multă dragoste răsfăță un copil, ci prea puțină disciplină”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Campbell, R., *Educația prin iubire*, Buc., Ed. Curtea veche, 2001.
2. Chapman, G.; Campbell, R., *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Buc., Ed. Curtea veche, 2001.
3. Kay, C., *Ascultarea de bună voie*, Buc., Casa de Editură Viață și Sănătate, 2000.



Serghei LÎSENCO

expert național

Ne-am propus să prezentăm în acest articol câteva experiențe care și-au probat eficiența, oferindu-le ca posibile soluții pentru minimum 3 probleme specifice societății și anume:

- **discrepanța dintre competențele formate în școală și cerințele vieții** – educații au posibilități limitate de aplicare în viață a cunoștințelor acumulate în instituțiile de învățământ;
- **competențe civice slab dezvoltate**, în primul rând cele ce țin de elaborarea și implementarea inițiativelor comunitare (drept indicatori ne servesc numărul redus de inițiative, frica de a-și expune ideile în public, intoleranța față de opinii ce nu coincid cu cele ale majorității, indiferența și neparticiparea);
- **calitatea modestă a deciziilor ce țin de viața comunitară** – majoritatea hotărârilor reprezintă o simplă copiere a experienței altora, fără a fi adaptate la specificul comunității. În general, lipsa unei analize critice a avantajelor și riscurilor ce le comportă proiectele propuse spre implementare este o caracteristică a deciziilor luate în comunitățile Moldovei.

Intuiesc că cititorul critic și-a formulat deja întrebarea: *Oare e posibil să prezinți într-un articol de 2-3 pagini o soluție practică pentru probleme atât de vaste și complexe?* Răspunsul nostru este: *Da, e posibil.* Aceste soluții sînt inserate într-o metodologie specifică,

Dezbaterile publice – metodă eficientă de implicare a populației în rezolvarea problemelor comunitare

elaborată de Veronica Crețu, Dorian Furtună, Lia Scifos și Serghei Lîsenco în cadrul Proiectului “Eu votez pentru că...”¹, avînd ca element principal de abordare *dezbaterile publice*.

Dezbaterile, ca strategie didactică, le este familiară multor profesori, în special cititorilor revistei *Didactica Pro...* și participanților la training-urile de formare organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, inclusiv în cadrul Programului “Dezvoltarea Gîndirii Critice”. O mare parte dintre ei le utilizează eficient la ore, oferindu-le elevilor posibilitatea de a studia mai profund subiecte controversate și de a-și dezvolta abilitățile de prezentare.

De asemenea, acestea au fost aplicate de un grup de profesori, care au colaborat cu Liga Națională de Dezbateri Preuniversitare în cadrul unui curs opțional.

Frecvent, dezbaterile publice au fost utilizate și pentru sensibilizarea opiniei publice asupra unor teme actuale: integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în societate; participarea activă la procesul electoral; rolul femeilor în societate; metode de combatere a corupției și traficului de ființe umane etc.

Experiența acumulată în cadrul Proiectului “Eu votez pentru că...” a servit drept bază pentru un salt calitativ în aplicarea dezbaterii în republica noastră.

1 Proiectul “Eu votez pentru că...” este implementat de Hilfswerk Austria în Moldova, în parteneriat cu Centrul de Training “CMB” și Alianța Centrelor Comunitare de Acces la Informație și Instruire din R. Moldova, cu suportul financiar al Delegației Comisiei Europene și cofinanțat de Austrian Development Cooperation. Detalii puteți găsi la adresa: www.hilfswerk-austria.md/euvotez

Utilizată și ca metodă de luare a deciziilor în mod participativ la nivel de comunitate, acest instrument a permis luarea unor hotărâri care s-au soldat cu schimbări reale.

Dar, înainte de a prezenta dovezile de rigoare, vom descrie pe scurt activitățile principale ale proiectului. A fost elaborat un Ghid pentru pilotarea exercițiului de simulare a alegerilor. În cadrul unui training, în baza ghidului, au fost pregătiți 36 de facilitatori locali. În perioada ianuarie-februarie 2009, în 19 localități din 7 raioane (Edineț, Soroca, Rezina, Ungheni, Cimișlia, Basarabeasca, Cantemir) au fost create grupuri de inițiativă care, îndrumate de formatorii locali, au analizat problemele comunitare și le-au identificat pe cele mai importante, au elaborat proiecte de soluționare a acestora, redactate sub forma unui mesaj electoral și promovate în comunitate. Aplicând diverse metode, grupurile de inițiativă au reușit să convingă membrii comunității să participe la exercițiul de simulare a alegerilor (3179 de persoane).² În cadrul acestuia, reprezentanții grupurilor de inițiativă și-au prezentat proiectele, au răspuns la întrebările publicului, încercând să-l convingă că proiectul lor este mai bun decât cel al oponentilor. La finele dezbaterilor, fiecare persoană a avut posibilitate să opteze pentru un proiect sau altul prin vot: procedura a inclus lista alegătorilor, buletine de vot, cabină special amenajată etc. Rezultatele au fost anunțate public de către Comisia electorală.

Aici am putea pune punct activității... Dar, uneori, aceste rezultate deschid perspective noi, ceea ce s-a întâmplat și în cadrul Proiectului “Eu votez pentru că...”. Entuziasmul și energia tinerilor, implicarea în analiza problemelor comunității, soluțiile propuse și argumentarea acestora au creat premise pentru a merge mai departe – implementarea proiectului câștigător. Și adulții, care au fost invitați la dezbateri, nu au rămas indiferenți față de decizia luată.

Este momentul să prezentăm și cele mai interesante experiențe înregistrate.

Pe data de 27 februarie curent, sala de festivități a Gimnaziului Manoilești din r. Ungheni a fost arhiplină.³ Membrii comunității au venit să participe la dezbaterile publice a 2 proiecte. Problema identificată de grupul “Succes” a vizat dezvoltarea fizică a tinerilor și promovarea modului sănătos de viață prin dotarea sălii de sport cu utilaj și echipament necesar. Grupul “Minerva” a lansat ideea amenajării unei săli de lectură care ar contribui la dezvoltarea intelectuală a tinerilor. Sătenii urmau să aleagă care dintre proiecte li se pare a fi mai important. Din

2 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/3179_de_alegatori_au_participat_simularea_alegerilor...-227.html

3 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/manoilesti_ungheni_27.02.2009-180.html

273 de buletine de vot extrase din urnă, 163 au pledat pentru proiectul echipei “Succes” și 110 – pentru cel al echipei “Minerva”. După comunicarea rezultatelor, participanții la dezbateri – tineri, agenți economici, primarul și directorul școlii – și-au anunțat disponibilitatea de a realiza ambele proiecte.

Un alt eveniment reprezentativ a avut loc la Criuleni, la 4 iulie,⁴ care a avut drept scop prezentarea proiectului “Eu votez pentru că...” și a metodologiei elaborate în cadrul acestuia. Membrii Consiliului Local al Tinerilor (CLT) însă au propus să se organizeze o dezbatere publică despre condițiile de odihnă și serviciile de agrement oferite pe plaja din Criuleni. Tinerii s-au documentat la fața locului: au făcut fotografii, au efectuat un sondaj de opinie și au înființat 2 echipe care să elaboreze proiecte întru remediarea stării de lucruri. În rezultat, au fost concepute proiectele “Plaja perfectă” și “Plaja amenajată”. La dezbateri au fost invitați factori de decizie: reprezentanți ai Primăriei și ai Consiliului orașenesc, șeful stației de salvare, agentul economic care își desfășoară activitatea în zona de odihnă, reprezentanți ai comisariatului de poliție și, evident, membri ai comunității – beneficiarii direcți ai plajei. Atât problemele, cât și proiectele prezentate au provocat discuții aprinse, deoarece reprezentanții APL au încercat să demonstreze că Primăria a făcut tot posibilul pentru o bună organizare a odihnei: s-a interzis spălarea automobilelor, aprinderea rugurilor, tăierea copacilor și aruncarea neregulamentară a gunoierului. În opinia lor, vina pentru nerespectarea acestor hotărâri le revine cetățenilor. Totodată, în opinia tinerilor, reprezentanții APL n-au creat și mecanisme de implementare a deciziilor, n-au desemnat responsabili direcți. De menționat că dezbaterile nu s-a limitat la învinuire reciprocă și căutarea „țapului ispășitor”. Discuțiile au fost direcționate spre analiza situației și propunerea de soluții constructive care, în final, au fost notate de moderator. În scurt timp, această dezbatere „a dat roade” – după 2 săptămâni, situația pe plajă s-a schimbat: Primăria a trimis un tractor pentru a ara suprafața nămolită după inundația din vara trecută, gunoierul se evacuează mai des; agentul economic a organizat o discotecă, membrii CLT au amenajat un teren pentru minifotbal.

Descrierea succintă a metodologiei exercițiului de simulare a alegerilor⁵. Aceasta presupune 2 etape: studierea situației și elaborarea soluțiilor; luarea deciziilor.

I. Prima etapă include formarea a 2 grupuri de inițiativă, care vor elabora și vor prezenta proiectele

4 www.hilfswerk-austria.md/euvotez/criuleni_4.vii.2009-261.html

5 Metodologia este prezentată detaliat într-un ghid în curs de apariție.

de decizii. Membrii echipelor studiază problemele comunității, aleg una prioritară și pregătesc soluții pentru rezolvare. La etapa dată, moderatorul sau formatorul local monitorizează activitatea grupurilor de inițiativă și oferă tinerilor asistența necesară în colectarea datelor, efectuarea sondajelor, promovarea soluțiilor. La finele etapei, sînt elaborate 2 discursuri (prezentarea problemei și a soluțiilor) și materialele pentru promovarea acestor soluții. Membrii comunității sînt informați despre subiectul dezbaterii, precum și despre ora și locul desfășurării activității. La dezbateri sînt invitate persoane care pot fi implicate în soluționarea problemelor identificate.

Realizarea calitativă a obiectivelor respectivei etape reclamă de la 10 zile pînă la 2 luni (în funcție de complexitatea problemei).

Discursul pentru prezentarea programului poate fi structurat după modelul dezbaterii *Policy*, acesta urmînd să conțină răspunsuri la 6 întrebări-cheie:

1. Care este problema?
2. Ce trebuie de făcut pentru soluționarea problemei?
3. Cine trebuie să soluționeze problema?
4. Cum trebuie soluționată problema (prin ce metode și modalități)?
5. Ce costuri implică acțiunile de soluționare?
6. Ce beneficii directe și indirecte vor fi obținute în urma soluționării problemei?

II. Etapa de luare a deciziilor presupune 2 activități: dezbaterile publice și votarea.

Participanții la dezbateri au următoarele responsabilități:

- *concurenții* (cîte 2 sau 3 membri din fiecare grup de inițiativă) – prezintă, conform unui model, problema și modalitatea de soluționare; formulează întrebări pentru oponenți; răspund la întrebările publicului, ale oponenților și ale moderatorului;
- *facilitatorul/moderatorul* – oferă cuvîntul participanților, colectează întrebările, supervizează respectarea principiilor, menține interesul publicului;
- *cronometrul* – la expirarea timpului alocat alocuțiunii, semnalizează cu ajutorul cartonașelor cu cifre și al unui clopoțel sau gong;
- *publicul* – adresează întrebări concurenților, exprimă opinii pro sau contra.

Regulamentul dezbaterilor se elaborează în baza următoarelor principii:

- toți cei prezenți au dreptul la libera exprimare a ideilor, concurenții au timp egal pentru discurs, nu se permite monopolizarea discuției;
- participanții manifestă respect reciproc și își exercită dreptul la libera exprimare;

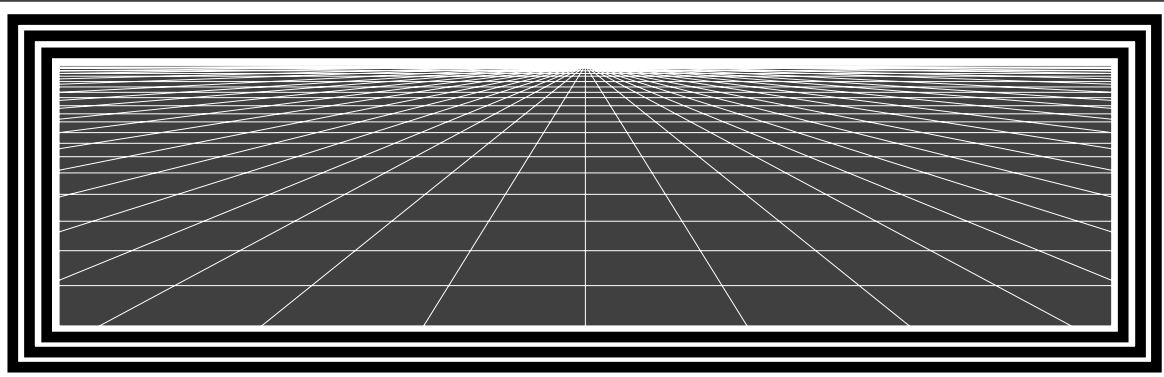


- concurenții trebuie puși în situația de a vorbi spontan, nu numai de a prezenta discursurile pregătite din timp;
- publicul trebuie încurajat să formuleze întrebări și contraargumente.

În funcție de situație (gradul de activism al membrilor comunității, specificul problemei, gradul de experiență al membrilor grupurilor de inițiativă etc.), identificați ordinea și alocăți timp pentru discursurile concurenților și ale publicului, respectînd cîteva stadii importante:

- *prezentarea problemei și a soluțiilor* (fiecare concurent are la dispoziție cîte 5 minute);
- *întrebări și răspunsuri*. La această etapă, atît publicul, cît și oponenții au posibilitatea de a pune întrebări. Acestea trebuie formulate laconic și adresate unei persoane concrete (pentru răspuns concurentului i se oferă 1 minut). Oponenții își pot adresa reciproc nu mai mult de 3 întrebări. Publicul va fi încurajat să formuleze cît mai multe întrebări (8-10 este un indicator bun);
- *critica soluțiilor prezentate*. Concurenții au posibilitate să atace poziția oponenților prin demonstrarea ineficienței soluțiilor lansate (fiecare concurent are la dispoziție cîte 4 minute);
- *sugestii și propuneri din partea publicului* (doritorilor li se oferă maximum 2 minute);
- *discursurile finale ale concurenților*. Concurenții generalizează ideile emise pe parcursul dezbaterii și evidențiază punctele forte ale soluțiilor propuse (timp de 3 minute).

Dezbaterea este succedată de procedura de votare și procesare a rezultatelor. În cadrul proiectului “Eu votez pentru că...” se aplică votul secret, în alte situații se poate recurge la votare deschisă sau la generalizarea rezultatelor de către moderator. Important este ca deciziile să fie formulate în așa fel încît toți să înțeleagă cine este responsabil și care este mecanismul de implementare a acestora.



ISTORIA PEDAGOGIEI



Ana-Maria **PETRESCU**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Petre Andrei – reprezentant al pedagogiei sociale interbelice

Petre Andrei (1891-1940) este primul sociolog român, format aproape în întregime în țară, care și-a demonstrat valoarea în plan teoretic și practic, academic și social-politic. El s-a afirmat ca sociolog, dar și ca filozof, ca pedagog (teoretician și practicant în mediul liceal și universitar), ca politician și om de cultură cu o influență mereu activă în societatea interbelică.

Concepția sa sociologică se regăsește într-o serie de cărți importante pentru evoluția domeniului: "Problema fericirii. Fundamentul său etic" (1921), "Probleme de metodă în sociologie" (1927), "Sociologia generală" (1936), "Filozofia valorii" (1945). La acestea se mai adaugă un număr impresionant de studii și articole publicate atât în țară, cât și în străinătate.

Opera pedagogică a lui P. Andrei se înscrie pe traiectoria ascendentă înregistrată de pedagogia românească interbelică, dezvoltată pe mai multe coordonate. Analizând acest fenomen socio-cultural, Ion Gh. Stanciu evidențiază importanța direcției pedagogiei sociologice în care este integrat P. Andrei. Contribuția pedagogiei sociologice este considerată remarcabilă din punct de vedere tematic și metodologic. Astfel, "sub impulsul cercetărilor sociologice, al orientării acestora spre lumea satelor, precum și al curentului de idei specifice țărănismului – în perioada interbelică – s-a dezvoltat o puternică mișcare de *pedagogie sociologică*. Pe de altă parte, „cercetările sociologice au constituit un temelie pentru efortul de științificare a pedagogiei” [7, p. 140].

Marcînd poziția ocupată de P. Andrei în contextul curentului *pedagogiei sociologice interbelice*, I. Gh. Stanciu semnalează linia de continuitate tematică și metodologică existentă, comună unor autori reprezentativi. Astfel, observă autorul citat, "ideile susținute de Gusti în scrierile sale de *sociologia educației* le întâlnim și la alți oameni de cultură din vremea lui, cum au fost: celălalt mare sociolog – P. Andrei, psihologul-filozof C. Rădulescu-Motru, precum și la reprezentanții *regionalismului și localismului* educativ, I. C. Petrescu și St. Stoian" [7, p. 142].

Petre Andrei a îndeplinit și importante funcții de stat, printre care și pe aceea de ministru al Învățămîntului (1938-1940). În această calitate a contribuit la reorganizarea învățămîntului de toate gradele din România a celor vremuri. Aportul său la reformarea învățămîntului s-a concretizat în două inițiative legislative importante: Legea pentru învățămîntul primar și normal (26 iunie 1939) și Decretul-lege pentru învățămîntul secundar teoretic (3 noiembrie 1939). Ca ministru al Învățămîntului, prin intermediul Legii pentru învățămîntul primar și normal, el a inițiat o grupare a obiectelor de studiu și a conținuturilor instruirii pe „*unități de viață*” care reflectă pedagogic probleme ale existenței specifice mediului social și natural românesc; de asemenea, și-a extins concepția despre organizarea învățămîntului, plecînd de la ideea legării școlii de viața cotidiană, cu implicarea educației adulților în procesul formativ conceput la scară socială. Astfel, în viziunea sa pedagogică, sociologică, politică și culturală, învățămîntul complementar și școlile țărănești reprezentau forme de învățămînt importante în contextul unei veritabile "educații populare", deschisă spre ceea ce astăzi constituie ideea de *educație permanentă*.

Tot în această perioadă a fost reorganizat și învățămîntul secundar. Astfel, Decretul-lege pentru învățămîntul secundar teoretic oferea posibilitatea încheierii cursurilor liceale chiar după absolvirea cl. a VII-a, cl. a

VIII-a fiind frecventată numai de cei care intenționau să urmeze o formă de învățământ superior.

Conform aspirațiilor sale de om de cultură, P. Andrei dorea, prin adoptarea acestei măsuri, să faciliteze selecția unei veritabile *elite culturale și științifice*. De altfel, el considera că “reforma școlii trebuie să fie o reformă a culturii și a mentalității omului” [4, p. 271]. Soluția reformatoare preconizată este una pedagogică, dar și socială și culturală – promovarea prin școală a unei culturi spirituale, superioară celei materiale care încurajează mai mult “tehnicizarea” educației și a învățământului. P. Andrei își dorea ca România să devină un „*stat cultural*”, capabil să asigure transmiterea și reproducția unor valori cum sînt: cultura, sănătatea și bunăstarea economică a populației și în special a țărănimii, care ani la rînd a fost privată de aceste avataruri. ”**Statul cultural românesc** – subl.n. – trebuie să facă din cultură un scop pentru orice om, indiferent de clasa socială din care face parte, iar școala trebuie să arate valoarea omului muncitor și a valorii muncii pentru selecția valorilor în conducerea statului” [2, p. 599].

Demnă de subliniat este și contribuția lui P. Andrei la dezvoltarea învățământului tehnic-profesional, pe care îl vedea organizat pe 3 grade: elementar, secundar și superior. Școala elementară ar trebui să asigure o formare profesională bazată pe principiile *politehnismului*, care să îl pregătească pe elev pentru practicarea mai multor meserii, la nivelul economiei timpului. Această viziune demonstrează o înțelegere superioară a raportului dintre școală și societate în contextul dezvoltării unei noi ramuri a economiei – industria.

Criticînd sistemul de învățământ existent, P. Andrei accentua că realizarea unei reforme școlare autentice trebuie să aibă în vedere aspectele de bază ale educației. De aceea, concepția sa despre reformă rezistă în timp. O analiză istorică, sincronică și diacronică relevă faptul că P. Andrei atinge problemele de bază ale unei reforme: legăturile dintre finalități și structura sistemului de învățământ. Astfel, în cazul său, „la nivelul structurii sistemului de învățământ, noile finalități pedagogice ale statului cultural național trebuie realizate, în primul rînd, prin contribuția *școlii de bază* care, în condițiile societății interbelice, este reprezentată prin *școala primară*” [4, p. 272]. Analiza școlii primare, în calitate de „școală de bază”, este realizată, de asemenea, în funcție de anumite repere valorice esențiale unei reforme. Astfel, **școala primară** situată la *baza structurii sistemului de învățământ*, trebuia să fie:

- *democratică, unitară*, asigurînd cunoștințele de bază (trunchiul comun de cultură generală) necesare pentru viața tuturor copiilor, fără discriminări legate de mediul de proveniență rural sau urban, adică implementarea a ceea ce pedagogii zilelor noastre numesc ”egalitate de șanse”;
- *practică*, bazată pe corelația dintre conținuturile teoretice și activitățile aplicative, acest caracter fiind

mai evident în școlile rurale, în care accentul trebuie pus pe deprinderea copiilor cu muncile agricole;

- *regională*, promovînd o educație prin muncă și pentru muncă, adaptată mediului geografic și economic în care trăiește copilul;
- *reformatoare*, ceea ce presupune, în primul rînd, o reformă a învățământului normal, cît și formarea continuă a cadrelor didactice în spiritul unor metode de predare-învățare moderne, cu valențe formative superioare.

Sistemul de management educațional este structurat de către P. Andrei, pornind de la principiul separării puterilor, pe 2 categorii distincte de organe de conducere și anume: organe pedagogice (Consiliul pedagogic central, Consiliul inspectorilor generali, Consiliul permanent, Oficiul central de studii și statistică) și organe administrative care realizează “o grupare a direcțiilor și o transformare a tuturor serviciilor după principiul economiei și al colaborării factorului politic cu cel ce reprezintă experiența și competența pentru realizarea politicii culturale” [3, p. 174-175].

În contextul *reformei educației în statul cultural*, P. Andrei acordă o atenție specială **învățământului superior**. În *Introducerea* lucrării “Sociologie generală”, el afirmă următoarele idei importante pentru înțelegerea destinului modern al învățământului superior: “**Universitatea** trebuie să urmărească, în primul rînd, cercetarea și creația științifică. Acestea constituie cele mai înalte și mai nobile scopuri ale ei. Știința are un caracter dinamic, ea nu este niciodată ceva devenit și sfîrșit, ci se reduce, în esența ei, la o serie de probleme care se cheamă una pe alta și care frămîntă la infinit spiritul” [3, p. 12]. Pe lîngă pregătirea de specialitate, sociologul consideră că universitatea, ca veritabil *centru de acțiune științifică și culturală*, trebuie să fie preocupată și de educarea spirituală a studentului, ca premisă a formării profesionale eficiente. Analizînd locul pe care îl ocupă **sociologia ca știință**, în contextul social și politic al perioadei interbelice, P. Andrei insistă asupra relației dintre aceasta și practica socială. În acest context, el vorbește despre o „sociologie rurală” care „trebuie să studieze condițiile vieții rurale, să explice viața comunităților rurale, aplicînd principii raționale și științifice de cercetare” [1, p. 58]. Pornind de la numeroasele studii de *sociologie rurală*, P. Andrei încearcă să definească în mod obiectiv această „cvasi-știință” ca pe o ramură aplicativă a sociologiei generale. Admișînd că sociologia rurală se ocupă de studiul comunităților sătești cu scopul de a le surprinde elementele de specificitate și tendințele de evoluție, pentru a putea formula, în mod adecvat, principiile de eficiență sau progres și strategiile de acțiune, el atrage totuși atenția asupra faptului că aceasta nu poate fi redusă la „un simplu instrument practic”.

Bazîndu-se pe relația dintre societate și individ, P. Andrei definește și **conceptul de cultură** ca proces de creație și de

transformare a realității (societății), realizat de individ sub influența unor valori. Potrivit concepției sale, **cultura** nu-și restrânge aria de cuprindere numai la nivelul unor creații de excepție, ci presupune deopotrivă și îndeplinirea conștiințioasă a obligațiilor pe care le are individul în diferite contexte ale vieții sociale. Astfel, sociologul consideră că fiecare individ contribuie la transformarea morală a omenirii. Totodată, prin **creația sa culturală** – „temeiul autentic al fericirii” – individul își prelungește personalitatea și reușește să pătrundă în viața umanității.

P. Andrei analizează **conceptul de umanitate** din 2 perspective: a) *teoretică*, după care **umanitatea** reprezintă totalitatea valorilor culturale acumulate de omenire; b) *practică*, după care umanitatea este un ideal etic sau o tendință către omul perfect și societatea perfectă. O atenție deosebită acordă și raportului dintre **sociologie și pedagogie** sau *știința educației*, cum o numește el. Relația strânsă dintre științele date este justificată de faptul că ambele operează cu același material – individul, dar nu luat ca o entitate separată, ci plasat într-un context social. De asemenea, cercetătorul subliniază faptul că în toate epocile istorice finalitățile educației (idealuri, scopuri) și valorile care au stat la baza lor au fost unele determinate social, cultural, politic, religios de societatea acelor vremuri.

Pentru a reliefa, o dată în plus, caracterul social și implicit politic al educației, P. Andrei aduce în discuție problemele complexe cu care se confruntau societatea și școala în perioada interbelică. Astfel, fascismul în Germania și Italia și, respectiv, bolșevismul în Rusia urmăreau “crearea unui anumit tip de om, pe care societatea îl vrea” și, în consecință, idealul educațional se subordonează regimului social-politic. Făcînd referire la sistemul de învățămînt din România acelor vremuri, P. Andrei evidențiază importanța adaptării formelor de organizare a acestuia și a tipurilor de școli la specificul mediului social. Astfel, el vorbește despre școli: regionale, rural-agrar și urban-industriale. Definitivînd analiza relației dintre sociologie și pedagogie, P. Andrei conchide că “pedagogia va forma pe omul nou, pe acel creator de valori, care prin personalitatea sa se poate detașa într-un anumit moment de realitatea prezentă, poate reacționa cu vigoare și poate da impulsuri pentru o nouă formă de viață socială. Dar pentru a fi o astfel de forță, individul trebuie să înceapă prin a-și asimila și interioriza tendințele realității sociale în care trăiește” [1, p. 185].

P. Andrei a fost preocupat și de unele aspecte ce țin de **metodologia cercetării** sociologice, care pot fi extinse la scara epistemologiei științelor socio-umane. El afirmă că metoda de cercetare trebuie să țină seama întotdeauna de obiectul cercetării și de aceea a încercat să elaboreze o metodă de cercetare a realității sociale conform *concepției sale integralist-deterministe*. În acest scop, el atrage atenția asupra faptului că, deși o societate apare întotdeauna ca un întreg cu o anumită structură, prin prisma căreia trebuie privite categoriile de fenomene sociale, totuși procesul

dinamic al vieții sociale nu se poate explica fără a se apela la factori de natură spirituală, individuală. Ca atare, sociologia va utiliza în activitatea de cercetare atât metodele sale specifice, cât și metode proprii altor discipline socio-umane cum ar fi psihologia, economia sau pedagogia.

Potrivit lui A. Neculau, *pedagogia socială (sociologică)* interbelică, în care se încadrează și concepția sociopedagogică a lui P. Andrei, se caracterizează prin următoarele idei de bază:

- educația socială reprezintă o activitate sistematică de culturalizare a maselor, în special a țărănimii;
- intelectualilor le revine sarcina dificilă de a aduce “flacăra culturii” în lumea satului;
- personalitatea se formează și se dezvoltă prin “muncă creatoare și profesune”;
- demersul educativ trebuie să vizeze formarea unor personalități active și creatoare, care să poată face față cu succes cerințelor societății;
- educația trebuie să pregătească pe individ „pentru viață”, pentru a face față cerințelor pe care aceasta le presupune;
- instituțiile educative din care fac parte și școlile pentru adulți, trebuie să urmărească cerințele societății și să formeze competențele practice;
- comunitățile de muncă reprezintă un mijloc de formare a individului pentru și prin participare și cooperare [6, p. 38].

În concluzie, P. Andrei, în calitate de intelectual de primă mărime al României interbelice, rămîne o personalitate de necontestat, atât prin contribuția adusă la fundamentarea sociologiei românești, cât și prin promovarea unei conștiințe românești autentice, bazată pe valorile culturii și ale democrației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Sociologie generală*, Iași, Ed. Polirom, Fundația Academică “Petre Andrei”, 1997.
2. Andrei, P., *Politica culturală a noului stat român*, în Gusti, D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, cultelor și artelor, 1932-1933*, Buc., 1934.
3. Bîrsănescu, Șt., *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Iași, Ed. Concesionară Alexandru “A. Terek”, 1937.
4. Cristea, G.C., *Reforma învățămîntului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Buc., EDP, 2001.
5. Durkheim, E., *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
6. Neculau, A., *Pedagogie socială*, Iași, Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 1994.
7. Stanciu, I., Gh., *Școala și doctrinele pedagogice ale sec. XX*, Iași, Institutul European, 2006.

Recenzent:

prof. univ., dr. Sorin CRISTEA,
Universitatea din București



Ludmila URSU

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Problemele textuale de matematică pot fi definite ca modele semantice extrinseci ale unor situații de problemă, în care procesele reale se refractă prin prisma unor esențializări și idealizări specifice matematicii (ca știință și ca disciplină de studiu) și vârstei subiecților rezolvatori. Tradițional, procesele modelizate în problemele de matematică se abordează sub aspect cantitativ și de funcționare. Însă, de rînd cu acestea, pot fi relevate și aspecte educaționale globale, acțiune realizabilă sub 2 forme:

- *explicită* – presupune includerea în enunțul problemei a unui conținut factologic real și concret, referitor la procesele lumii reale, în limitele accesibilității vârstei elevilor;
- *implicită* – presupune inducerea prin subiectul problemei a unor situații problematice educaționale ce permit percepția și trăirea afectiv-axiologică a contextului real sau idealizat relevat în problemă.

Aceste forme nu se exclud reciproc, ci pot fi realizate concomitent. Conținutul factologic al problemei poate

Educație nutrițională prin probleme de calcul. Aplicații pentru învățămîntul matematic primar

oferi oportunitatea unei problematizări cu impact afectiv-axiologic și, invers, o situație problematică poate fi concretizată printr-un material factologic ce va determina formularea unei probleme matematice.

Respectivele caracteristici ale problemelor textuale de matematică oferă teren fertil pentru realizarea tuturor laturilor și dimensiunilor educației, inclusiv a educației nutriționale. Astfel, se creează oportunități de infuziune a educației nutriționale în aria disciplinei școlare *Matematica*, conectînd într-un circuit formativ unic obiectivele educaționale și cele specifice. Problemele matematice cu conținut de educație nutrițională pot fi utilizate și la orele de *Științe*, și la cele de dirigiență – în cadrul problematizării, descoperirii, studiului de caz.

Sarcinile de calcul, îmbrăcate în haina unor exerciții-decodificări, de asemenea asigură un cadru propice familiarizării cu diverse aspecte de educație nutrițională.

Propunem în continuare exemple de probleme și sarcini de calcul pentru clasele primare, structurate în conformitate cu sistemul de cunoștințe necesare construirii unui comportament nutrițional sănătos. Efectul educațional poate fi sporit prin utilizarea metodelor LSDGC: *Turul galeriei, Gîndește-Perechi-Prezintă, Interogare multiprocesuală, Rezolvare în lanț* etc.

I. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: Factorii nutritivi și valoarea nutritivă a alimentelor

Matematică:

a) Frații (cl. IV)

Informații

Iodul este un microelement indispensabil sănătății.

Insuficiența de iod în organismul unui copil poate încetini creșterea și dezvoltarea lui intelectuală. Sursa principală de iod sînt legumele, fructele, carnea, peștele, ouăle, produsele lactate.

Cel mai sigur mijloc de a-i asigura organismului o doză constantă de iod este consumul de sare iodată.

Probleme

1. *La prelucrarea termică a bucatelor, cantitatea de iod din alimente se reduce.*

De ex., la fierbere, cartofii păstrează doar 13/25 din iodul conținut, fasolea – circa 1/2, peștele – 3/5, carnea – 39/50, ouăle – circa 83/100. Exprimați prin fracții pierderile de iod ce au loc în urma prelucrării termice a acestor alimente. Argumentați de ce se recomandă ca: înainte de prepararea bucatelor legumele curățate să nu fie lăsate prea mult în apă; apa în care au fiert legumele să fie folosită pentru prepararea altor bucate (sosuri, ciorbe).

2. *În jumătate de an, într-un ambalaj bine închis, sarea iodată pierde circa 3/10, iar într-un ambalaj deschis – circa 4/5 din iodul conținut.*

$O \times 100 = 1\ 000$
 $C : 10 = 10\ 000$
 $\text{Ș} + 100 = 10\ 000$
 $A - 100 = 100\ 000$

$10 \times M = 10\ 000$
 $1\ 000\ 000 : V = 100$
 $1\ 000 + I = 100\ 000$
 $10\ 000 - S = 1\ 000$

$1\ 000 \times E = 1\ 000$
 $P : 100 = 0$
 $10 + R = 10\ 000$

1 000	10	9 990	100 000	10	10 000
-------	----	-------	---------	----	--------

9 990	10	9 900	99 000	99 000
-------	----	-------	--------	--------

100 000	100 100	99 000	9 000	1
---------	---------	--------	-------	---

0	99 000	1	9 990	9 000	99 000	100 000	99 000
---	--------	---	-------	-------	--------	---------	--------

II. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: Regimul alimentar

Matematică:

a) *Modalități de reprezentare a datelor (cl. IV)*

Informații

Pentru o funcționare normală a aparatului digestiv, rația zilnică urmează a fi distribuită pentru 4 mese.

Problemă

1. Reprezentați rația zilnică într-o diagramă circulară, știind ponderea recomandată pentru fiecare

masă: micul dejun – 3/10; prânzul – 4/10; gustarea – 1/10; cina – 2/10.

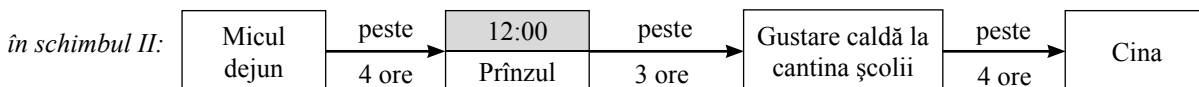
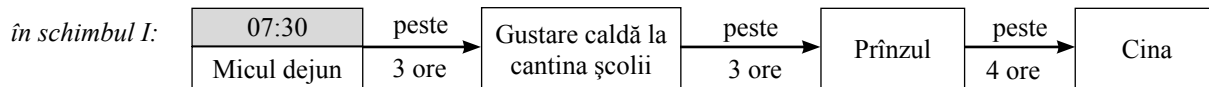
b) *Unități de măsură pentru timp (cl. II-IV)*

Informații

Pentru ca organele digestive să lucreze ritmic și să li se asigure perioade de odihnă, omul trebuie să mănânce la ore fixe.

Problemă

1. Reprezentați pe cadrane de ceas orele regimului alimentar recomandat elevilor ce învață:



III. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: Igiena alimentației

Matematică:

a) *Numerele naturale pînă la 1 000; adunarea și scăderea numerelor naturale pînă la 1 000, fără sau cu o trecere peste ordin (cl. II)*

Informații

Sănătatea omului depinde, în mare măsură, de starea dinților. Aceștia trebuie spălați zilnic, cu periută și pastă, după fiecare masă principală și, obligatoriu, seara, înainte

de culcare. Curățarea trebuie executată prin mișcări verticale de la gingii spre extremitățile dinților, atât pe fața exterioară, cât și pe cea interioară.

Exerciții-decodificări

1. Sînt date numerele: 336, 306, 603, 636, 36, 363.

a) Subliniați cifra zecilor celui mai mic număr. Această cifră arată cîte minute, cel puțin, trebuie să dureze curățarea dinților cu peria și pasta de dinți.

b) Încercuieți cifra unităților celui mai mare număr. Această cifră arată peste câte săptămîni se recomandă schimbarea periutei de dinți la copii.

2. Calculați valoarea fiecărei litere.

$$L = 70 + 150$$

$$U = 555 + 50$$

$$T = 170 + 170$$

$$E = 320 + 180$$

$$N = 1\ 000 - 600$$

$$C = 400 - 40$$

$$A = 210 - 90$$

$$I = 800 - 150$$

Scrieți sub fiecare număr din tabel litera corespunzătoare și veți afla ce alimente contribuie la menținerea sănătății dinților.

220	120	360	340	120	340	500	220

400	605	360	650	220	500

3. Calculați valoarea fiecărei litere.

$$905 - L = 370$$

$$A + 15 = 570$$

$$C - 107 = 478$$

$$306 + R = 871$$

$$M - 226 = 324$$

$$E - 26 = 519$$

$$694 - A = 119$$

Scrieți literele în ordinea crescătoare a valorilor și veți afla ce fel de bomboane pot dăuna sănătății dinților.

b) *Unități de măsură pentru timp (cl. IV)*

Informații

Nerespectarea normelor de păstrare și preparare a alimentelor poate cauza afecțiuni provocate de paraziți, viruși, microbi; toxiinfecții alimentare etc.

Probleme

1. *Termenul de păstrare a untului la frigider este de, cel mult, 45 de zile.*

a) Stabiliți data la care a expirat termenul de păstrare a untului, dacă data fabricării este:

20.11.2008; 20.02.2009.

b) Stabiliți data fabricării untului, dacă termenul de păstrare expiră la: 01.09.2009; 15.12.2009.

Aduceți etichete ale unor produse alimentare folosite frecvent în familia voastră. Determinați, în baza acestora: data fabricării; condițiile de păstrare; termenul de valabilitate; data expirării termenului de valabilitate.

2. *Pentru a evita îmbolnăvirea cu salmoneloză, un ou de găină se fierbe 1/5 dintr-o oră.*

a) Cîte minute se recomandă a fierbe un ou?

b) Cît timp veți fierbe 5 ouă într-o cratiță? (problemă de perspicacitate)

IV. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: Alimentarea rațională, echilibrată, completă

Matematică: Rezolvarea de probleme cu, cel puțin, două operații (cl. IV)

Informații

Pentru asigurarea unei alimentații adecvate vârstei de 7-10 ani, rația zilnică trebuie să includă, în medie, următoarele produse:

Pîine de grîu	150 g	Pește	50 g
Pîine de seară	100 g	Ouă	1 buc.
Cereale, paste făinoase, boboase	70 g	Unt	35 g
Cartofi	300 g	Ulei vegetal	10 g
Alte legume	300 g	Brînză	45 g
Fructe	300 g	Lapte	500 g
Dulciuri, patiserie	10 g	Smîntînă	15 g
Carne	125 g	Cașcaval	5 g

Probleme

1. *Fulgii de cereale serviți la micul dejun sînt o sursă excelentă de energie pentru organism. Reieșind din normele prezentate în tabel, stabiliți pentru cîte zile ajung 2 pachete a cîte 500 g de fulgi?*

2. *Peștele este un aliment necesar pentru creșterea și sănătatea copiilor. Se recomandă ca un copil de 7-10 ani să consume acest produs de 2 ori pe săptămîină. Reieșind din norma zilnică dată în tabel, calculați cît pește trebuie să consume un copil la o masă.*

3. *Brînză este bogată în calciu – un microelement ce fortifică oasele și dinții. Într-o săptămîină, Alin a consumat cîte o brînzică de 50 g peste o zi. A respectat el norma prezentată în tabel?*

4. *Într-o săptămîină, Diana a mîncat 0,5 kg de portocale și tot atîția struguri, iar mere – cît portocale și struguri la un loc. Reieșind din datele prezentate în tabel, stabiliți dacă fetița a respectat recomandările specialiștilor.*

5. *Reieșind din datele prezentate în tabel, stabiliți cîte copturi cu masa de 20 g se pot consuma într-o săptămîină.*

V. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: *Arta culinară*

Matematică: *Fracții, modalități de reprezentare a datelor (cl. IV)*

Informații

O alimentație corectă trebuie să cuprindă crudități, care favorizează curățarea dinților și vitalitatea gingiilor.

Probleme-rețete pentru salate de crudități

- Morcovii, țelina și merele se spală și se curăță. Morcovii și țelina se rad fin, iar merele se taie felii subțiri. Totul se amestecă cu o maioneză ușoară.

Salata obținută cântărește 1 kg 600 g. De câte grame de fiecare ingredient este nevoie, dacă merele constituie jumătate din masa totală, iar morcovii și țelina se ia în cantități egale?

- Morcovii și merele se dau pe răzătoare. Stafidele se țin câteva ore în apă și se taie în două, se amestecă cu morcovii și merele, se adaugă uleiul și zeama de lămie și se potrivește gustul de sare.

Reprezentați într-o diagramă circulară ingredientele, știind că se folosesc 500 g de morcovi, 500 g de mere, 100 g de stafide, 100 g de lămie.

VI. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: *Spirit de chibzuință; acuratețe; intoleranță față de risipă, de nepăsare etc.*

Matematică: *Rezolvare de probleme (cl. IV)*

Probleme

- Iulian vroia să-și cumpere apă pentru excursia de mîine. La magazin se vindea apă plată la prețul de 3 lei și băutură carbogazoasă cu gust de căpșuni la prețul de 4 lei. La sfatul vînzătoarei, băiatul a procurat o sticlă de apă plată, care este mai sănătoasă și mai ieftină. Cu banii rămași, a cumpărat 200 g de covrigi la prețul de 10 lei/kg. Câți bani a avut la el Iulian?
- Norma zilnică de pîine de grîu, rezervată pentru prînzul unui elev la cantină, constituie 80 g, iar de seară – 120 g. După ce 154 de elevi au luat prînzul, ospătarii au adunat și au cîntărit bucățile de felii căzute pe jos și lăsate pe mese. S-a constatat că a rămas $\frac{1}{8}$ din cantitatea de pîine de seară și $\frac{1}{7}$ din cantitatea de pîine de grîu. Cîtă pîine a fost risipită

din vina elevilor nepăsători?

- Plecînd la bunici, sîmbătă la ora 8.00, Nătăfleașă nu a închis bine robinetul și din acesta curgeau circa 120 de picături pe minut. La întoarcere, a doua zi, la ora 20.00, mama a constatat gafa lui Nătăfleașă și a închis robinetul. Știind că 3 600 de picături fac un litru de apă, aflați cîtă apă s-a risipit din vina lui Nătăfleașă?
- O familie, formată din 4 membri, consumă la dejun cîte 250 g de pîine, 1 ou fiert, 50 g de cașcaval și 1 pahar cu lapte (250 ml) de persoană. Calculați, conform datelor din tabel, costul dejunului în această familie.

Produs	Preț	Produs	Preț
Pîine (1 kg)	4 lei	Cașcaval (1 kg)	68 lei
Ouă (10 buc.)	17 lei	Lapte (1 l)	12 lei

Calculați costul unui dejun în familia voastră.

VII. CONȚINUTURI

Educație nutrițională: *Ceremoniale culinare (aranjarea și servirea mesei, organizarea meselor festive)*

Matematică: *Perimetrul și aria suprafeței unui dreptunghi, unui pătrat (cl. IV)*

Probleme

- O față de masă trebuie să fie destul de mare pentru a ascunde, pe cît posibil, picioarele mesei.*
Masa din sufrageria familiei Codreanu are lungimea de 360 cm, lățimea de 1 m și grosimea de 6 cm, iar picioarele acesteia au înălțimea de 75 cm. Dna Codreanu are 3 fețe de masă de formă dreptunghiulară: a) cu lungimea de 6 m și lățimea de 2 m; b) cu lungimea de 550 cm și lățimea de 350 cm; c) cu lungimea de 550 cm și lățimea de 3 m. Care dintre acestea este potrivită pentru masa din sufragerie?

Efectuați măsurările necesare și stabiliți dimensiunile unei fețe pentru masa din sufrageria familiei voastre.

- De regulă, scaunele sînt aranjate în jurul mesei la cel puțin 50 cm unul de la altul și la cel puțin 20 cm de la colțul acesteia.*

Suprafața mesei din sufrageria familiei Moraru are forma unui pătrat cu latura de 2 m, iar scaunele au lățimea de 50 cm. Cîte persoane, cel mult, pot sta la această masă?

Efectuați măsurările necesare și aflați cîte persoane, cel mult, poate găzdui masa din sufrageria familiei voastre.

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

Mama a cumpărat o bucată de in cu lungimea de 2 m și lățimea de 1 m. Cîte șervețele pătrate, fiecare cu aria de 2 500 cm², poate croi ea din stofa cumpărată?

La final, ținem să menționăm că obiectivul major al educației nutriționale vizează nu doar interiorizarea unor norme și cerințe, dar și motivarea unor comportamente nutrițional-alimentare sănătoase. Cu alte cuvinte, elevii trebuie implicați în propria formare – de la achiziții pasive și conformiste la acțiuni transformatoare ale modului de viață.



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Noile educații în pedagogia postmodernă

Noile educații reprezintă un set de *conținuturi speciale*, afirmate ca răspunsuri pedagogice la *problematika lumii contemporane*. Sînt generate de evoluțiile pozitive și negative înregistrate în societatea modernă și postmodernă la nivel de situație a mediului, populație, mass-media, sănătate, democrație, schimbare socială, economie, valori civice, existență casnică, relații internaționale, interculturalitate etc. În consecință, au ca sferă de referință educația ecologică, educația demografică, educația prin și pentru mass-media, educația sanitară modernă, educația pentru schimbare, educația economică, educația civică, educația pentru democrație, educația casnică modernă, educația pentru pace și colaborare, educația interculturală etc.

Importanța noilor educații este recunoscută la nivel de politică globală prin contribuția UNESCO, semnificativă începînd cu anii 1970-1980. Direcțiile angajate vizează recunoașterea și valorificarea noilor educații la nivel de *sistem* și de *proces* (vezi G. Văideanu, "UNESCO – 50 – EDUCAȚIE", EDP, RA., Buc., 1996, p. 65-67).

La nivel de *sistem de învățămînt*, noile educații sînt purtătoare de noi obiective și mesaje, care au stimulat adoptarea unor principii reformatoare în proiectarea curriculumului: *abordarea sistemică* (în termeni de *educație permanentă* și de *interdisciplinaritate*); *abordarea psihologică* (în termeni de *competențe*); *abordarea managerială* (în termeni de *formare continuă a profesorilor*).

La nivel de *proces de învățămînt*, noile educații sînt *resurse* pentru reconstrucția programelor școlare care pot fi *valorificate* prin 4 tipuri de *demersuri*:

a) *infuzional*, realizabil de fiecare profesor prin exemplificări, aplicații, studii de caz, propuse în cadrul activităților didactice curente, posibil la toate disciplinele (în mod special la *Geografie, Chimie, Fizică, Biologie, Istorie, Filozofie, Științe sociale* etc.);

b) *modular*, realizabil prin construirea unor *module de studiu* și integrarea lor în structura unor discipline (de ex., modulul de *demografie* integrat în programa de geografie etc.);

c) *disciplinar*, realizabil prin includerea în planul de învățămînt a unor noi discipline de învățămînt (ecologie, cultură civică etc.);

d) *interdisciplinar* și *transdisciplinar*, realizabil prin sinteze, activități organizate nonformal etc.

Din *perspectivă istorică*, lansarea noilor educații coincide cu momentul afirmării, la scară socială, a unei noi *paradigme* definitorii pentru stadiul *pedagogiei postmoderne*. Este vorba despre *paradigma curriculumului*. Ea oferă o nouă modalitate de abordare a *științei pedagogice* al cărei obiect de studiu îl reprezintă *educația (teoria generală a educației), instruirea (teoria generală a instruirii), proiectarea educației și a instruirii (teoria generală a curriculumului)*. În viziunea acestei noi paradigme, la baza educației sînt fixate *finalitățile pedagogice (idealul, scopurile, obiectivele)* construite la nivelul *unității dintre cerințele psihologice* ale celui *educat* (exprimate în termeni de *competențe*) și *cerințele societății* (exprimate în termeni de *conținuturi, validate social*).

Pedagogia postmodernă valorifică paradigma curriculumului care reflectă cerințele *modelului cultural al societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere*. Prin plasarea finalităților în centrul oricărui demers *formativ*, este depășită opoziția, existentă la

nivelul *pedagogiei moderne*, între tendința de abordare *psihologică* a educației (paradigma *psihocentristă*) și tendința de abordare *sociologică* a educației (paradigma *sociocentristă*) – vezi S. Cristea (coord. gen.), “Curriculum pedagogic”, vol. I, ed. II, EDP RA., Buc., 2008.

O caracteristică importantă a *curriculumului*, ca *paradigmă a postmodernității*, este cea referitoare la deschiderea spre educația permanentă care integrează, în structura sa, pe tot parcursul vieții și în fiecare moment al vieții, toate conținuturile și formele generale ale educației/instruirii (vezi L.D’Hainaut (coord.), “Programe de învățământ și educația permanentă”, EDP, Buc., 1981, R.H.Dave (coord.), “Fundamentele educației permanente”, EDP, Buc., 1991).

În acest proces este accentuată însă și tendința de decupare a unor probleme impuse de viața socială fără o raportare a lor la *matricea de bază* a pedagogiei, constituită *axiomatic* (vezi S. Cristea, coord. gen., op.cit.): 1) *educația ca tip de activitate psihosocială*; 2) *funcțiile și structura de bază a educației*, ca *dimensiune obiectivă* a educației; 3) *finalitățile educației*, ca *dimensiune subiectivă* a educației; 4) *conținuturile și formele generale* ale educației; 5) *sistemul de educație/învățământ*.

În contextul eludării acestui cadru axiomatic, propriu pedagogiei, în practica socială apar „numeroase științe și mini-științe ale educației... fără educație” (C. Bîrzea, “Arta și știința educației”, EDP, RA., Buc., 1995). Ele analizează o anumită problematică socială (economică, civică, interculturală, ecologică etc.) și psihologică (învățarea etc.) din perspectiva altor științe decât pedagogia. Unele dintre ele au ca obiect de studiu chiar o anumită tematică a noilor educații (educația ecologică, educația interculturală, educația civică) afirmată la nivel disciplinar, promovată și în cadrul unor forme avansate de învățământ superior (*masterat*).

În contextul acestei situații contradictorii este necesară *clarificarea raporturilor dintre noile educații și pedagogia postmodernă*, la nivel general și particular, din perspectiva *deconstrucției* sau a *reconstrucției educației, instruirii, proiectării educației și instruirii* (vezi S. Cristea, “Postmodernitatea în educație”, în “Studii de pedagogie generală”, EDP RA, Buc., 2008, p. 3-12).

La nivel *general*, perspectiva *deconstrucției* exersată de *pedagogia postmodernă* încurajează detașarea anumitor probleme ale educației, instruirii, proiectării educației/instruirii considerate mai importante într-un anumit context social. În plan epistemologic, *deconstrucția* a generat tendința atomizării unor științe pedagogice fundamentale în beneficiul altor domenii de cercetare. De ex., *didactica generală (teoria generală a instruirii)* este deposedată administrativ de câteva dintre structurile sale tematice de bază: *obiectivele*

și *conținuturile* trecute în proprietatea *teoriei și metodologiei curriculumului*; evaluarea, preluată de *teoria și metodologia evaluării* (care este, de fapt, o *subteorie a teoriei generale a instruirii*). În acest fel, *deconstrucția* eludează cerința esențială a paradigmei curriculumului, referitoare la necesitatea abordării unitare a educației și a instruirii la nivelul interacțiunii dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, dintre *predare-învățare-evaluare*.

În acest cadru, noile educații pot fi regăsite aleatoriu în tematica oricărei științe a educației. Mai mult ca atât, ele pot fi forțate să constituie obiectul de studiu al unor noi științe ale educației. Ambele situații sînt propagate ca exemplu de înnoire a domeniului pedagogiei, de sincronizare cu problematica societății *postmoderne*, de deschidere nelimitată spre provocările sociale generate de evoluția contradictorie a economiei, politicii și culturii; a comunității mondiale, naționale, locale; a familiei; a tehnologiilor de ultimă generație; a religiei etc.

La nivel *particular*, perspectiva *deconstrucției* generează tendința de abordare a noilor educații ca o problemă în sine, autonomă, în plan ontologic, dar nedeterminată epistemologic, desprinsă parțial sau total de orice cadru conceptual, propriu pedagogiei. În consecință, noile educații sînt tratate ca teme de actualitate, impuse social sau academic, ca resurse de cercetare, care nu mai solicită un control de ordin metodologic sau praxiologic.

Promovarea noilor educații este realizată deseori prin argumente și noțiuni preluate necondiționat din alte domenii mai mult sau mai puțin apropiate de pedagogie, în mod special de științele fundamentale ale educației. Semnificația practică este unilateralizată și accentuată la nivel de politică a educației, de sociologie sau de psihologie a curriculumului, de management al clasei.

Cea mai flagrantă situație generată de *deconstrucție* este cea a înțelegerii noilor educații ca anexe ale *conținuturilor generale ale educației*. În lipsa clarificărilor conceptuale, această situație poate degenera pînă la considerarea oricărei “noi educații” ca reprezentînd un conținut general ale educației, determinat de cerințe și valori general-umane. Astfel, educația ecologică, educația demografică, educația nutrițională etc. sînt plasate la același nivel de generalitate cu educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația fizică (sau psihofizică). Valorile aflate la baza noilor educații sînt determinate însă de cauze speciale, rezolvabile în timp. Ele nu au același grad de stabilitate ca valorile general-umane aflate la baza *educației morale (binele moral – religios, civic, politic, juridic, economic; social, individual)*, a *educației intelectuale/științifice (adevărul științific)*, a *educației aplicate/tehnologice (utilitatea adevărului*

științific), a *educației estetice* (*frumosul* din artă, natură, societate), a *educației psihofizice* (*sănătatea* psihică și fizică).

Un alt efect al *deconstrucției* poate fi identificat la nivelul integrării noilor educații în structura planului de învățământ, în calitate de discipline școlare. Este un efect negativ din 2 motive complementare: a) aglomerarea planului de învățământ; b) dezechilibrarea planului de învățământ prin forțarea unor noi discipline (care ar fi putut fi introduse ca module de studiu în structura altor discipline (de ex., educația civică, educația antreprenorială etc. în cadrul unor științe sociale, respectiv în cadrul economiei) în defavoarea altora, mai importante în raport de obiectivele specifice educației științifice (vezi reducerea numărului de ore la discipline precum *Fizica, Biologia, Filozofia* etc.).

Perspectiva reconstrucției, promovată de *pedagogia postmodernă*, poate fi analizată, de asemenea, la nivel *general și particular*. Miza este dublă: a) depășirea limitelor întreținute prin perspectiva deconstrucției; b) afirmarea unui model de cercetare global și deschis în raport cu cerințele paradigmei curriculumului, adaptabile la contextul societății bazate pe cunoaștere. Importantă este *misiunea emancipatoare a pedagogiei postmoderne* (vezi J. Habermas, "Conștiință și acțiune comunicativă", Ed. ALL, Buc., 2000; "Modernitate versus postmodernitate", în J. C. Alexander; St. Seidman (coord.), "Cultură și societate. Dezbateri contemporane", Institutul European, Iași, 2001).

Angajarea *pedagogiei postmoderne* prin *reconstrucție* este necesară în plan *ontologic* (obiect de cercetare), *metodologic* (metodologie de cercetare), *normativ* (axiome, legi, principii de abordare a educației, instruirii, proiectării educației și instruirii).

La nivel *general*, perspectiva *reconstrucției*, propusă de *pedagogia postmodernă*, are în vedere optimizarea raporturilor existente în domeniul educației între *diversificare și unificare*, între *cunoașterea teoretică și cunoașterea practică* între cercetarea *hermeneutică* și cea *experimentală*, între abordarea *istorică* și cea *axiomatică*. În plan epistemic, are ca rezultat reducerea zonei de cercetare – extinsă și incontrolabilă în cazul pedagogiei tradiționale și chiar a celei moderne – la nivelul unui „nucleu epistemic” esențial, studiat de *științele fundamentale ale educației/științele pedagogice fundamentale* care fixează conceptele de bază ale domeniului: 1) *Teoria generală a educației* (educație, finalități, funcții și structură; conținuturi și forme *generale*, sistem de educație); 2) *Teoria generală a instruirii* (instruire, proces de învățământ; normativitate; forme de organizare; obiective, conținuturi, metodologie; predare, învățare, evaluare); 3) *Teoria generală a curriculumului* (curriculum ca paradigmă și ca proiect educativ; fundamentele curriculumului – istorice, filozofice,

sociologice, psihologice; dimensiunile curriculumului – tipuri, trepte, cicluri, arii; curriculum ca *produs* – ca *proces*; reforma curriculară).

Noile educații sînt integrate în problematica acestor *științe pedagogice fundamentale*, în mod special în cadrul *teoriei generale a educației*. La acest nivel, noile educații confirmă caracterul deschis al conținuturilor generale ale educației. Sînt definite ca *dimensiuni particulare ale conținuturilor generale ale educației*, determinate *social* (ca arie problematică) și *psihologic* (în raport de vîrsta elevilor și de specificul fiecărei trepte și discipline școlare).

În cadrul *teoriei generale a instruirii*, noile educații sînt valorificate ca sursă de dezvoltare și perfecționare a conținuturilor procesului de învățământ, în mod special a programelor și a manualelor școlare, altor materiale didactice auxiliare, anexe și conexe. Din perspectiva elevilor reprezintă o resursă informațională cu capacitate specială de exersare a cunoștințelor dobîndite în contexte de instruire deschise, în plan psihologic și social.

În cadrul *teoriei generale a curriculumului*, noile educații, prin problematica generală, tematica specifică și metodologia integratoare angajată în diferite situații existențiale, oferă informații și sugestii semnificative pentru (re)construcția unor modele de proiectare *interdisciplinară, pluridisciplinară, multidisciplinară și transdisciplinară* – toate cu deschidere spre *educația permanentă și spre autoeducație*.

La nivel *particular*, perspectiva *reconstrucției*, propusă de *pedagogia postmodernă*, oferă un cadru metodologic deschis pentru înțelegerea și analiza noilor educații în calitate de răspunsuri la provocările multiple ale societății postmoderne. Din punct de vedere pedagogic sînt definite ca și *conținuturi specifice*, subordonate celor *generale* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), realizabile prin toate *formele generale ale educației* (formală, nonformală, informală) – vezi S. Cristea, "Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației", Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Ch.-Buc., 2003, p.152-154.

Valorificarea noilor educații în cadrul procesului de învățământ implică raportarea la conținuturile generale ale educației, angajate în diferite proporții, cu anumite ponderi sau priorități la nivelul fiecărei trepte și discipline școlare. În consecință, noile educații pot fi realizate în funcție de specificul fiecărei vîrste, trepte sau discipline școlare, dar și particularitățile fiecărei comunități locale, teritoriale sau naționale. Două exemple pot fi semnificative în plan metodologic și praxiologic pentru înțelegerea relației dintre noile educații și conținuturile generale ale educației: în perspectiva reconstrucției promovată de pedagogia postmodernă:

- *educația ecologică* apare ca un conținut specific al educației morale sau al educației fizice (cu

obiective specifice educației igienico-sanitare) în învățământul primar; reprezintă un conținut particular al educației tehnologice în cazul unui liceu profesional sau al unei facultăți de profil politehnic;

- *educația demografică* are un anumit sens în țările sau regiunile preocupate de controlul creșterii populației, fiind raportată la conținutul general al educației morale (cu obiective proiectate în termeni de educație civică); are un alt sens în țări preocupate de stimularea creșterii populației, unde poate fi raportată la alte dimensiuni ale educației morale (educația religioasă) sau ale educației psihofizice (educația sanitară).

În plan *metodologic*, pentru integrarea optimă a noilor educații în structura curriculumului școlar, *reconstrucția*, promovată de pedagogia postmodernă, are în vedere:

- a) tipul de *demers infuzional*, care stimulează inițiativa inovatoare a fiecărui cadru didactic;
- b) tipul de *demers modular*, care rezolvă relația dintre noile educații și conținuturile generale ale educației, în contextul unor discipline de învățământ;
- c) tipul de *demers interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar*, care răspunde unor cerințe ale dezvoltării curriculumului în sens integrat și în perspectiva educației permanente.

Summary

The current issue of our magazine focuses again on *new educations* – the conveyers of new objectives and messages, as pedagogical response to the problems and developments of the contemporary society. The referential topics touched upon include *education for change, civic education, democratic education, sanitary education, education for and through mass-media, education for peace and cooperation, etc.*

The **opening** of the issue is constituted by an inspired pledge for *education for reading*, signed by the well known editor Gh. Erizanu.

The column **EX CATHEDRA** inserts several articles that discuss the theoretical aspects of implementing *new educations* within the education system: „New Educations as a status of pedagogical conscience” (Vi.Pâslaru); “Prospective education and contemporary problems” (V.Lungu); “A traditional content in a new context. Connotations of vocational education (O.Dandara); “The teenager and the television: confluences and contradictions” (M.Tacu).

GENDER EDUCATION, a column published in cooperation with the Center “Partnership for Development”, contains a presentation of the new approaches of the *gender education issues* (V. Mocanu) and suggestions for *eliminating gender biased stereotypes* through development of the students’ gender related competencies at the lessons of Romanian Literature (G.Filip).

The column **DOCENDO DISCIMUS** proposes to teachers, but also students, within the context of using symbols in the educational process, a model for elaborating a heraldic representation, a flag and

an anthem for an educational institution (S.Andrieș-Tabac). The articles „Teaching Writing Postcards and Letters” and „Teaching *Unreal Conditionals* Can Be Fun” (M.Belaia, O. Temnicov), as well as „Use of Authentic Materials in Revealing the Topic „Fame, Celebrities, and Stereotypes” (N.Ceciui, L.Scrupschi) include several ideas for improving the quality of English Language lessons.

A society that pretends to be a democratic one must promote a culture of real democracy, having as a basis an education that fosters the teaching children self-discipline with love, in order to have them be willing to obey/to listen in the educational process. How to obtain self-discipline and obedience? – is a question to which M Vasiliev answers, within the column **EARLY EDUCATION**.

The **CIVIC EDUCATION** column presents S. Lîsenco, with a description of an algorithm for organizing a *public debate*, as an efficient method to gain people participation and involvement in solving community problems.

The **HISTORY OF PEDAGOGY** column inserts the article „Petre Andrei – a representative name of the interbelic social pedagogy, by A.-M. Petrescu.

The article signed by L. Ursu within the **DEVELOPING CRITICAL THINKING** contains examples of problems and tasks for calculus in primary school, which can contribute to the development of a healthy nutritional behavior.

S. Cristea traditionally signs the column **DICTIONARY**, defining the concept of *new educations*.

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

O apariție editorială importantă: "INTEGRARE EUROPEANĂ PENTRU TINE"



Centrul Educațional PRO DIDACTICA propune liceenilor din R. Moldova o disciplină opțională nouă *Integrare europeană pentru tine*, care are drept scop să contribuie la asigurarea unui viitor european școlii și elevilor. Suportul didactic, editat cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova, se constituie din Practicumul pentru elevi (tiraj 5000 de exemplare) și Ghidul metodologic pentru profesori (tiraj 500 de exemplare), autori: Rodica Eșanu, Viorica Goraș-Postică, Vitalie Grosu, Lia Scifos, Rodica Solovei, Grigore Vasilescu.

Cei care au ales să fie europeni vor avea ocazia, prin studierea respectivului curs, să conștientizeze șansele egale de afirmare și de integrare socioprofesională prin realizarea unor schimburi de experiență și bune practici cu instituții similare din țară.

Tinerii au o posibilitate unică de a se implica activ în instituția în care învață și familia în viața comunității, prin introducerea dimensiunii europene, prin promovarea valorilor, prin participarea activă la derularea unor proiecte în colaborare cu alte școli, prin realizarea unui parteneriat permanent școală-elevi-părinți-comunitate locală, raportându-se continuu la standardele și practicile din Uniunea Europeană, pe care le vor studia în cadrul acestui curs.

Pentru a deveni o țară realmente europeană este imperios necesar ca elevii să contribuie, de rînd cu profesorii, părinții, comunitatea, la prevenirea și combaterea discriminării, abandonului și/sau nereușitei școlare, la oferirea de șanse egale tuturor copiilor și la formarea acestora din perspectiva integrării lor socio-profesionale, precum și la încurajarea colegilor capabili de performanțe în anumite domenii, la ridicarea prestigiului școlii și promovarea imaginii ei în relațiile cu alte organisme instituționale, autorități publice, fundații și/sau societăți comerciale.

Autorii invită profesorii și elevii la activități de cooperare care vor conduce la dezvoltarea dimensiunii europene în școala și comunitatea noastră prin:

- formarea abilităților de comunicare într-o limbă străină;
- utilizarea mijloacelor moderne de comunicare: e-mail, participare la conferințe, acces nelimitat la Internet;
- inițierea, după model european, a sărbătorilor în scopul cunoașterii culturii și civilizației altor state, cu participarea părinților;
- instruire în tematici europene și în tehnica *Debate*;
- informarea generală a comunității în cadrul unor campanii cu genericul "Ce trebuie să știi despre Uniunea Europeană";
- dezbateri demonstrative, publice pe următoarele moțiuni: "Constituția este o necesitate pentru construcția Uniunii Europene"; "Libertatea de circulație a muncitorilor în inte-

riorul Uniunii Europene poate determina dezechilibre pe piața muncii" etc.

Pentru a reuși în acest demers, trebuie să se realizeze următoarele activități:

1. **IMPLICAȚI-VĂ!** mobilizându-vă, evocînd și realizînd o introducere în temă.
2. **INFORMAȚI-VĂ!** citind, căutînd și identificînd informații, formulînd întrebări, ascultînd etc.
3. **PROCESAȚI INFORMAȚIA!** interpretînd, aplicînd, analizînd, comparînd, selectînd, sintetizînd etc.
4. **EXPRIMAȚI-VĂ ATITUDINEA!** conștientizînd și expunîndu-vă punctul de vedere, argumentînd, explicînd etc.
5. **COMUNICAȚI ȘI DECIDEȚI!** discutînd cu cei din jur diferite păreri, respectînd dreptul la opinie, luînd decizii în comun, asumîndu-vă responsabilități etc.
6. **AȚIONAȚI!** aplicînd soluțiile propuse, implicîndu-i și ajutîndu-i pe cei din jur.

Nu vrem să creăm iluzia că Uniunea Europeană este raiul pe pămînt. Studiind materialul și realizînd sarcinile propuse, elevii vor avea satisfacția propriilor descoperiri, care vor pune în evidență atît atu-urile, cît și problemele cu care se confruntă această entitate politică, socială și economică.

Lucrarea este adresată cadrelor didactice care predau în aria curriculară *Socio-umane*, în special profesorilor de istorie și de geografie. Din componenta *Curriculum la decizia școlii* urmează a se rezerva 34 de ore pentru clasele X-XII și a se prezenta o ofertă educațională funcțională pentru tinerii interesați de avantajele și problematica integrării europene.

Curriculumul cuprinde un demers didactic amplu și problematic, avînd menirea să atragă elevii într-un proces de învățare critică și creativă.

Aducem mulțumiri managerilor, profesorilor și elevilor din următoarele instituții-pilot, în care s-a desfășurat experimentul pedagogic pe parcursul anului de studii 2008-2009:

- LT Mereni, Anenii Noi (prof. Maia ZLOTEA și Ion FRUNZĂ);
- LT "M. Eminescu", Cahul (prof. Oxana PERJU și Eufrosinia DÎRLEA);
- LT "Șt. Ciobanu", Talmaza, Ștefan Vodă (prof. Petru PAVLICENCO și Eleonora PUȘCĂ);
- LT "A. Mateevici", Șoldănești (prof. Victoria LESNIC și Stela PANTAZ);
- LT "M. Eliade", Nisporeni (prof. Raisa ANDRONACHE și Adriana CHETRARI-OALĂ);
- LT "M. Eminescu", Fălești (prof. Lucia GLIGOR și Elena SEVERIN);
- Liceul de Invenție și Creativitate "Prometeu-Prim", Chișinău (prof. Eugenia NEGRU);
- LT "L. Deleanu", Chișinău (prof. Raisa STRATULAT);
- Liceul Academiei de Științe a Moldovei (prof. Angela CIORICI).

Exprimăm recunoștință specialiștilor de la DGÎTS, care s-au implicat în monitorizarea pilotării materialelor didactice, sprijinind profesorii și elevii: Nina STERPU din Nisporeni; Rodica GROSU din Șoldănești; Valentina SÎNCHEȚRU din Ștefan Vodă; Vera POPA din Anenii Noi; Silvia VOLOȘCIUC din Fălești.

Coordonator: dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Didactica Pro... ©

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Abonarea 2010

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

A început campania de abonare pe anul 2010 la Revista de teorie și practică educațională ***DIDACTICA PRO...***

Abonamentele pot fi perfectate la sediul redacției, la prețul de 180 lei, sau la oficiile distribuitorilor de presă POȘTA MOLDOVEI (indice 31546) și MOLDPRESA (indice 31706).

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!