

REVISTĂ DE ȘTIINȚE SOCIOUMANE

*PUBLICAȚIE ȘTIINȚIFICĂ ȘI DIDACTICO-METODICĂ A UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE
DE STAT „ION CREANGĂ”*

Nr. 2 (12), 2009

Colegiul de redacție

Redactor-șef

Ion Guțu, dr., prof. univ, Academician al Academiei de Științe Pedagogice și Sociale din Moscova

Redactor-șef adjunct

Boris Vizer, dr. hab., prof. univ.

Nicolae Banuh, dr., conf. univ.

Ioan Caproșu, Doctor Honoris Cauza, prof. univ.

Nicolae Chicuș, dr., conf. univ.

Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ.

Igor Racu, dr. hab., prof. univ.

Dumitru Patrașcu, dr. hab., prof. univ.

Botnaru Olesea, dr. în filologie

Porcescu Elena, lector universitar, secretar

CUPRINS

UTILIZAREA METODEI PROIECTELOR ÎN ÎNVĂȚAREA PRIN ACȚIUNE PRACTICĂ. <i>Petrovski Nina</i>	1
ÎNVĂȚAREA CREATIVĂ CA UN ASPECT AL ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE <i>Petrovski Nina</i>	5
AUTENTICITATEA DIN PERSPECTIVĂ PEDAGOGICĂ <i>Tatiana CALLO</i>	9
IDENTITATEA ȘI FUNCȚIILE E-TUTORULUI <i>Ana Rurac</i>	13
IL VALORE EDUCATIVO DELLE STORIE DI VITA NELLA LIFELONG EDUCATION <i>Mirca Benetton</i>	19
GÂNDIREA PEDAGOGICĂ ITALIANĂ ȘI INFLUENȚA CURENTELOR FILOZOFICE <i>Cristina Ispas</i>	25
TRANSFORMĂRI ÎN GESTIONAREA VIEȚII ECONOMICE ȘI SOCIALE DIN MOLDOVA ÎN CONTEXTUL POLITICII PARTIDULUI COMUNIST DE RECONFORTARE A SISTEMULUI ECONOMIC SOCIALIST (ANII 50-80 AI SEC.XX). <i>Boris Vizer</i>	30
CONFERINȚA DE PACE DE LA PARIS DIN 1919 - 1920 <i>Boris Vizer, Gheorghe Bordeiu</i>	35
UNIFICAREA BISERICII ORTODOXE DIN BASARABIA CU BISERICA ORTODOXĂ ROMÂNĂ <i>Nicolae Jelihovschi</i>	38
ARTA CONSUMULUI CA MIJLOC DE EDUCAȚIE ESTETICĂ <i>Lilia Răcilă, Ana Simac</i>	42
CHRONOPEDAGOGIA ȘI ESENȚA EI ÎN ACTUALITATE <i>Victor ȚVIRCUN</i>	47
O PRIVIRE RETROSPECTIVĂ ASUPRA LUI GRIGORE ȚAMBLAC <i>Marius Tărbuță</i>	51
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ. <i>Гуцул В.Ф.</i>	59
DEZVOLTAREA CURRICULEI PEDAGOGICE – INVESTIȚIE ÎN CULTURALIZAREA VIEȚII ȘCOLARE ȘI SOCIALE <i>Maia Cojocaru</i>	65

IMPACTUL ATITUDINILOR PĂRINTEȘTI ASUPRA TIMIDITĂȚII ADOLESCENȚILOR	
<i>Maria Vîrlan</i>	69

VALORIZĂRI CROMATICE ÎN PICTURA MOLDOVENEASCĂ DIN ANII 1970 – 2000	
<i>R. Ursachi</i>	72

COMUNICĂRI

PEDAGOGIA LIBERTĂȚII - O ABORDARE DE ACTUALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL CONTEMPORAN	
Freedom pedagogy- a current approach in contemporary education	76
<i>Iordăchescu Grigore Dan</i>	

PARTICULARITĂȚI SPECIFICE ALE CREATIVITĂȚII ARTISTICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII CREATOARE A STUDENȚILOR LA FACULTĂȚILE DE ARTĂ PLASTICĂ	
<i>Arbuz-Spatari Olimpiada</i>	79

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, ОСНОВАННОГО НА ЮМОРЕ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
<i>Греку Жанна</i>	82

INCURSIUNE ÎN PSIHOLOGIA SPORTULUI	
<i>S. Sanduleac</i>	85

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – O NOUĂ PARADIGMĂ A EDUCAȚIEI	
<i>Vinnicenco Elena</i>	89

ПРАКТИКА СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ БЕССАРАБСКОГО ЗЕМСТВА И ПЕНЕТЕНЦИАРНЫХ ИНСТИТУТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ.	
<i>E. Nica</i>	91

ASPECTE TEORETICE PRIVIND CONȚINUTUL PREGĂTIRII PROFESIONALE A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ	
<i>Țapu Ion</i>	93

UTILIZAREA METODEI PROIECTELOR ÎN ÎNVĂȚAREA PRIN ACȚIUNE PRACTICĂ.

Petrovski Nina ,dr.conf. U.P.S. „Ion Creangă

Projects method is a method of learning through action, which makes student to be in an authentic situation of developing and puts him face to face with a real problem, which solving make him to create something new.

Though project pupils develop the capacity of individual and creative working, and also develop the projective thinking and action based on foreseeing and calculation.

Termeni cheie : învățare prin acțiune, proiect, pedagogie proiectivă, fenotip holistic, gândirea proiectivă, a învăța să acționezi..

Actualele orientări, venite din necesitatea realizării legăturii teoriei cu practica, a instruirii cu activitatea productivă și cu cercetarea științifică, dau un nou impuls promovării metodelor de învățare prin **acțiune practică** (metode operaționale). În condițiile în care știința devine tot mai strâns legată de practică, învățământul este obligat să recurgă la aplicarea în diverse moduri a cunoștințelor teoretice în activități practice și să asigure astfel încheierea unui ciclu complet al procesului de învățare, învățământul trebuie să realizeze această unitate dialectică dintre teorie și practică având la bază ideea că însușirea științei, a culturii nu reprezintă un scop în sine și pentru sine, dar are menirea de a servi activității creatoare, pentru ca acestea să-și găsească expresia în acțiune, în comportamente practice.

A învăța să știi se completează în mod firesc cu *a învăța să acționezi*. Din acest motiv învățământul modern accentuează și amplifică așa-zisa "învățare prin acțiune", care vizează formarea, și perfecționarea capacităților psihomotorii, formarea deprinderilor practice, de acțiune directă, fie sub aspect cognitiv, instrumental sau reflexiv.

În viziunea logică aristotelică, acțiunea reprezintă o activitate umană, care se realizează în vederea stabilirii unui fenomen pozitiv și în acest scop acțiunea este justă. Omul nu acționează după cum gândește, ci după cum gândește și dorește. În varianta modernă a de contextul convingerilor agentului și actualizează câteva dintre dorințele și

modelului aristotelic, prin acțiune se înțelege orice activitate intenționată. Acțiunea nu se mai orientează conform unui scop ultim, obligatoriu pentru toți oamenii, ci după anumite scopuri propuse de oameni, dar neobligatorii pentru toți. Astfel, teoria acțiunii nu mai este interesată de orientarea justă a acțiunii, ci doar de acea orientare care corespunde variatelor intenții, convingeri și dorințe ale agentului individual al acțiunii. În lipsa unui scop al acțiunilor, intențiile, dorințele și scopurile individuale ale agenților devin hotărâtoare pentru înțelegerea actului lor și pentru semnificația care le este atribuită. Astfel, se constată că nu doar scopul este hotărâtor pentru acțiune, ci și competența de a putea acționa, care trebuie să fie formată în practică, care nu poate fi doar un rezultat al rațiunii [7, p.27].

În abordarea lui G. Prauss, referindu-se la esența acțiunii, succesul sau insuccesul cunoașterii depinde de caracterul real sau ireal al lumii pe care o construiește subiectul, iar succesul sau insuccesul acțiunii constau în realizarea individuală a subiectului sau în eșecul acestuia. Rezultă că succesul cunoașterii are ca urmare succesul acțiunii, precum cunoașterea lipsită de succes implică insuccesul acțiunii. Deci, acțiunea poate fi înțeleasă ca fiind orientată spre același scop spre care ∇ este îndreptată și cunoașterea: autorealizarea subiectului. A gândi și a acționa, a cunoaște și a căpăta o orientare comună este calitatea superioară de activitate a unui subiect [Apud 8, p.27].

Acțiunile sunt fapte reale manifestate într-un anumit loc, anumit timp și din anumite motive, care schimbă stări ale lumii, sânt evenimente specifice, realizate de către persoane în momente temporale determinate și sânt atribuite acestor persoane.

Cauze ale acțiunii sânt motivele primare ce constau dintr-o atitudine pro în favoarea acțiunii și din convingerea că această acțiune este tocmai aceea față de care agentul are o atitudine pro. Deci, convingerea este dependentă

convingerile sale dependente de context. Trebuie să se știe clar ce se va face atunci când acțiunea

va fi explicată în mod causal. În acest caz se pun în relație evenimente și enunțuri, nu doar evenimentele între ele. Acțiunea „prestează” pe fiecare și trebuie să existe o perspectivă largă, care să includă imediatul, adică ceea ce este mai profund [7, p.28]. Dacă actorii acțiunii se orientează în funcție de consecințele acțiunii lor, pe succes, ei încearcă, să-și atingă scopurile de acțiune. Coordonarea acțiunilor cadrelor didactice depinde de felul cum se îmbină calculele lor profesionale. Gradul de cooperare și stabilitate rezultă din contextul în care sânt prezente interesele participanților [6, p.128].

Calea de dezvoltare a acțiunii reglementate de norme și a celei strategice ce se caracterizează prin faptul că : puterea care controlează acțiunea, a autorității persoanelor de referință, sau aceea a orientării directe în funcție de nevoi, nu mai este suficientă pentru a satisface coordonarea acumulată; comportamentul competițional este transpus în acțiune strategică și este separat de orientarea directă în funcție de propriile nevoi; apare o polarizare între atitudinile orientate pe succes și pe înțelegere, care determină și normalizează alegerea tipului de acțiune [6, p.131].

Acțiunea educațională reprezintă principalul subsistem al activității pedagogice și evidențiază corelația dintre subiectul și obiectul educației. Structura de funcționare a acțiunii educaționale se bazează pe cei doi factori principali implicați în realizarea procesului de formare, dezvoltare a personalității umane: subiectul educației, cadrul didactic și obiectul educației - elevul. Cadrul didactic acționează în baza valorilor la nivel socio - cultural [5, p.9].

Acțiunile sunt niște obligațiuni pozitive ale comportamentului profesorului față de normele ipotetice dacă. Acele norme au caracterul *nu trebuie, nu se poate* presupune și funcții inhibitorii pentru comportamentul profesional. Dacă norma prevede acțiunea pedagogică *poate să se desfășoare* , atunci profesorul formulează anumite sfaturi, îndrumări respectând umanismul constructiv al acțiunii, direcționând comportamentul participanților la acțiune” asigurând cooperarea acestora în vederea reușitei în general. O calitate definitorie a acțiunii este faptul că spre deosebire de

comportament are un sens afectiv pentru autorul ei [2, p. 180-181].

Acțiunea fiind o activitate intenționată, materializată în fapte sau evenimente specifice și orientată spre autorealizarea subiectului oferă resurse pentru procesele de interpretare, iar domeniul profesional constituie contextul acțiunii. Interpretând și interacționând comunicativ, atunci când urmează să realizeze prin consens planurile lor de acțiune pedagogică în baza unor situații de acțiune, profesorii se înțeleg cu privire la ceva comun. Aceste acțiuni servesc la îmbunătățirea și înnoirea interrelațiilor profesionale [8, p.31].

Reieșind din cele analizate, mai sus, putem afirma că acțiunea pedagogică este un subsistem al activității pedagogice, concentrat la nivelul profesional. Prin competența sa de autoevaluare, de autoreglare a acțiunii sale formative, cadrul didactic interiorizează o altă calitate a mesajului său pedagogic, raportat la necesitățile elevului și la solicitările școlii.

În condițiile în care școala apropie tineretul tot mai mult de profesiunile noi, cu elemente practice evidente, este firesc să sporească importanța și diversitatea metodelor de învățare prin acțiune, care facilitează transferul de cunoștințe din planul teoretic în cel practic, care conferă disponibilitate și operaționalitate cunoștințelor.

Trebuie de remarcat că promovarea acestor metode este strâns legată și de o nouă concepție cu privire la caracterul activității practice. Și anume, în locul concepției învechite, care reducea activitatea practică la executarea unor acțiuni după modele, se impune o nouă orientare, după care practica este privită ca o activitate concretă, călăuzită de un scop, ale cărei succese depind de structurarea creatoare a cunoștințelor, de dezvoltarea aptitudinilor constructive ale elevilor.

În contextul noii concepții a învățării prin acțiune» metodei proiectelor îi revine un loc important. La baza metodei se află învățarea prin acțiune, cu o finalitate reală, aplicativă, formarea deprinderilor de cunoaștere, a priceperilor de a construi de sine stătător cunoștințele sale și de orientare în spațiul informațional, dezvoltarea gândirii critice.

În "pedagogia proiectivă" modernă, proiectul este înțeles ca o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine precizat, care urmează a fi realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică. În acest sens, elevii își aleg sau primesc o temă de cercetare, relativ cuprinzătoare, pe care o realizează în variate forme de studiu, de investigație și de activitate practică [p.253].

Metoda proiectelor este o tehnologie complexă care asigură individualizarea procesului de învățământ, îi permit elevului să-și manifeste independența în planificare, organizarea și evaluarea activității sale. Proiectul stimulează interesul față de anumite probleme ce presupun însușirea unui volum de cunoștințe și prin activitatea de proiectare să demonstreze aplicabilitatea cunoștințelor obținute. Metoda se sprijină pe ideea ce reiese din noțiunea "proiect", orientarea lui pragmatică spre un rezultat care se obține în cadrul rezolvării unei probleme practice sau teoretice [7, p.342]. Proiectele activității școlare sînt considerate activități cu un mare grad de interactivitate, care promovează creativitatea, capacitatea decizională și spiritul de cooperare și oferă ocazia asumării unor responsabilități.

Spre deosebire de alte metode care privesc evocarea, reconstituirea, descrierea unei activități trecute, proiectul are în vedere înfăptuirea unei acțiuni viitoare, este un fragment din activitatea de creație a elevului. Acesta situează elevul în centrul unei acțiuni rezervîndu-i un rol activ și principal în realizarea acesteia, determinîndu-l nu numai să imagineze, să construiască pe pian montai, să modeleze dar și să transpună în practică, să găsească mijloacele și resursele de traducere în fapt a ceea ce a prefigurat, obținînd un produs nou.

Proiectul pune elevul concomitent într-o situație autentică de cercetare și de acțiune practică, în care acesta este confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete, care are o finalitate reală. În acest caz, realizarea proiectului necesită documentare, emiteri de ipoteze, găsire de soluții și verificarea lor, stabilire de concluzii. Confruntarea elevului cu situații veridice îl îndeamnă la căutare. Executarea proiectului educă spiritul responsabilității, îl apropie de

lumea complexă cu care se întâlnește în viață, iar utilitatea produsului creat de el devine sursă puternică de motivație. Angajarea în proiecte oferă elevilor încrederea în capacitatea lor de a lucra independent, de a-și pune în valoare capacitățile creative, dezvoltă *gîndirea proiectivă* (anticiparea mentală a unei acțiuni și executarea ei) și acțiunea bazată pe prevedere și calcul.

Prin intermediul proiectului, elevul se deprinde să învețe și din cercetare, și din activitatea practică. El învață să creeze o situație problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigare, să facă pronosticuri asupra rezultatelor posibile, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele și pronosticurile făcute, să planifice succesiunea acțiunilor, a sarcinilor de muncă, să fixeze perioade de timp rezonabile, să găsească mijloacele potrivite de prezentare a rezultatelor.

De aici rezultă că proiectul se distinge ca o metoda globală și cu caracter interdisciplinar, deoarece poate îmbina informațiile din mai multe domenii cu scop și obiective comune. Un exemplu ar fi proiectul intitulat *Literatura și Arta în epoca Renașterii*, avînd în vedere următorul plan: literatura în limbile naționale: scriitori și opere; antichitatea în literatura și arta Renașterii; inovațiile în domeniul artei; artiști și opere; subiecte literare prezente în artă.

În funcție de natura activității, gradul de complexitate a temei, domeniul obiectual și conținutei, de numărul participanților etc, proiectul poate lua forme variate. Și anume, se pot efectua proiecte de cercetare, creative, informative, aplicative, monoproiecte, interdisciplinare, personale, în pereche, în grupuri, de tip constructiv etc.

Dar indiferent de tipul proiectului, în aplicarea acestuia trebuie să fie respectate următoarele cerințe cu caracter general:

- existența problemei de cercetare;
- oportunitatea practică, teoretică și cognitivă a rezultatelor;
- activitatea independentă (individuală, în perechi, grup, echipă);
- structurarea părții conținutele a proiectului (cu indicarea pe etape a rezultatelor);

- aplicarea metodelor de cercetare(care prevăd o consecutivitate a acțiunilor : determinarea problemei și sarcinilor cercetării, formularea ipotezei; alegerea metodelor de cercetare prin discuții; determinarea modalității de prezentare a rezultatelor, acumularea, sistematizarea și analiza datelor obținute; formularea concluziilor, rezultatelor și prezentarea lor; evidențierea problemelor noi de cercetare) [7,p.344].

În mod practic, realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape și anume:

1 .Identificarea unei probleme, teme, subiect.;

2.Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă.;

3.Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei.

4.Evaluarea soluțiilor și deschiderea către cea mai bună variantă..

În funcție de tema aleasă, elevii pot trece și la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute. Activitatea didactică desfășurată prin intermediul proiectului poate fi organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar strategia de evaluare a lui este de tip holistic.

În realizarea proiectului, elevii se orientează spre sarcină, conștientizează finalitățile,definesc conceptele cheie, stabilesc sarcini de lucru, responsabilități, stabilesc criterii de evaluare, elaborează produsul final și evaluează [4,p.275]

Un aspect important al utilizării metodei proiectelor este poziția pe care o ocupă profesorul în această activitate. Ea se caracterizează prin flexibilitate, el nu va trebui să dirijeze, pas cu pas demersul elevilor, nu este nevoie să-și facă cunoscute toate punctele de vedere. Profesorului îi revine mai mult rolul de consultant, el va avea grijă să asigure discutarea în prealabil a proiectului, analiza mijloacelor de realizare a acestuia, să atragă atenția asupra dificultăților care pot fi întâmpinate, să faciliteze analiza critică a punctelor de vedere,

să determine modul în care se va încheia activitatea etc.

În toate fazele de realizare a unui proiect, profesorul cooperează cu elevii, dar nu se implică în realizarea lui. Activitatea elevilor poate fi orientată și pe baza unui ghid sau îndrumar scris, care să cuprindă întrebări, probleme, indicații, sarcini de organizare,etc. Profesorul apreciază rezultatele proiectului, urmărind dacă metodele de lucru sunt adecvate cu scopurile propuse, acuratețea produsului, rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui, raportul final și modul de prezentare a acestuia, precum și gradul de implicare a participanților în sarcina de lucru [4, p.276].

Așadar, proiectele, atât ca modalitate de învățare cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele în atingerea finalităților propuse, pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup ,autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice. Ele oferă elevilor ocazii de comunicare cu un public mai larg (profesori,colegi,cu ei înșiși), dezvoltă capacitatea de a se distanța de propria lucrare, de a avea în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut și de a face rectificările necesare [3,p.106]. Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru fac din metoda, proiectelor un instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevului.

În concluzie, este important să constatăm că în realizarea proiectului, accentul trebuie să cadă pe stimularea efortului propriu al elevului, pe încurajarea inițiativei, lăsând acestora cât mai multă libertate de rezolvare prin ei înșiși a problemelor, alegerea metodelor și tehnicilor de lucru, urmărirea sarcinilor individuale și autocontrolul îndeplinirii lor. De asemenea, este important ca pentru o bună desfășurare a unui proiect să se asigure o planificare rigidă, o comunicare continuă și o corectă analiză a modului de îndeplinire a proiectului.

Recenzenți:

Callo T., dr.hab. în pedagogie, prof.univ.

Mustăță S., dr. în istorie, conf. Univ.

Bibliografie:

- 1.) Cerghit I. *Metode de învățămînt*. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
- 2.) Călin M. C. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Editura Aramis, 2003. 207 p.
- 3.) Căpiță L., Căpiță C. *Tendențe în didactica istoriei*. Pitești: Paralela 45, 2005. 194 p.
- 4.) Crenguța-Lăcrămioara Oprea. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică. R.A. 2006, 303p.
- 5.) Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-

București: Grupul editorial Litera, 2000. 398p.

6.) Habermas J. *Conștiința morală și acțiune comunicativă*. București : Editura ALL, 2000. 184p.

7.) Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău : LS.F.E.P „ Tipografia Centrală”, 2005. 704 p.

8.) Suruceanu M. *Valoarea acțională a limbajului pedagogic*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2007. 177p.

ÎNVĂȚAREA CREATIVĂ CA UN ASPECT AL ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE

Petrovski Nina ,dr.conf. U.P.S. „Ion Creangă

Pragmatic learning supposes a vital activity of accumulating cognitive information and information which form human personality in its different aspects through immediate capitalization of his actionable verso. Creative learning is a process of creating meanings counterpart of new informing and previous knowledge.

Termeni cheie: Creativitate, aptitudini creative, învățare creativă, gândire creativă, motivație intrinsecă, învățarea pragmatică, pragmatism, inserție, gândire pragmatică.

Pragmatismul în general este o orientare filozofică de origine americană, supranumită și *experimentalism* sau *instrumentalism*, avîndu-i ca promotori pe Ch.S. Pierce, W.James, J.Dewey și alții, care au încercat să demonstreze că ideile nu înseamnă nimic, dacă lipsește *acțiunea*. De altfel, afirmă N.Vințanu, termenul *pragmatism* derivă din grecescul *pragma*, care și înseamnă acțiune, iar pentru pragmatism singurul test al adevărului ideilor este acțiunea, activitatea, rezolvarea de probleme. Experiența include atît acțiunea cu lucrurile cît și cu ideile, care sînt instrumentele de bază prin intermediul cărora se realizează acțiunea ca atare [9, p.73]. Ca atare, originea de bază a pragmatismului este filozofia lui Im.Kant, care afirma că menirea ființei umane pe pămînt nu este să cunoască în primul rînd, ci *să făptuiască*, acest lucru fiind numit *rațiune practică*.

Încă la Aristotel modul de realizare a educației este predominat de cel al acțiunii și activității, adică capacitatea ființei umane de a fi format prin propriile sale acte sau prin cele care

vin din partea altora, idee care a fost dezvoltată ulterior de J.-J. Rousseau, care indică: „Nu dați elevilor lecții verbale, el trebuie să învețe numai prin experiență” [8, p.68], de fondatorii școlii active: A.Ferriere, C.Freinet, H.Spencer etc.

Ideile pragmatismului *revin în actualitate* din mai multe considerente. În primul rînd, accelerarea evoluției socio-culturale și economice implică în mod explicit pregătirea cerută *de viață*, nu doar *pentru viață*, în acest sens acțiunea fiind determinantă. În al doilea rînd, educația trebuie să pornească de la oportunitățile vieții umane și sociale *de azi și de mîine*, acțiunea constituindu-se ca o axă fundamentală în procesul educațional, care își propune dezvoltarea la maximum a *posibilităților* pe care le au elevii ca ființe umane. În al treilea rînd, după cum afirmă W.J.Earle, pragmatismul devine o *teorie-actor (participant) a adevărului* [4, p. 36]. Filosoful propune și o altă interpretare a termenului, care, în opinia lui, derivă din termenul grecesc *pragmatikos*, ce înseamnă *versat în afaceri* ori *practic* și din termenul *pragma*, care înseamnă *fapt* sau *act*.

În condițiile actuale ale educației, pragmaticul intervine pentru a accentua caracterul practic al adevărului, al cunoașterii și al capacității cognitive a ființei umane. Pragmatistul afirmă că singura posibilitate de a verifica dacă un fapt corespunde realității este încercarea de a ne ghida după ea și a vedea cum cineva se descurcă folosind-o [4, p. 37]. În această ordine de idei, dacă *învățarea* este procesul, activitatea și rezultatul asimilării

active a informațiilor, a procesării și valorificării lor în contexte diferite, prin care ființa umană se integrează în societate și își „construiește” un comportament și atinge anumite performanțe, modificând permanent experiența de cunoaștere și acțiune, atunci **învățarea pragmatică** ar presupune, în accepția noastră, *activitatea vitală de acumulare a informației cognitive și de formare a personalității umane în diversele ei aspecte prin valorificarea nemijlocită a versatității sale acționale*.

Capacitatea de a fi creativ este strâns legată de ceea ce înseamnă a fi uman. Ea afectează bunăstarea personală și calitatea vieții, ea influențează modul în care noi ne acomodăm la pașii tot mai rapizi ai schimbărilor sociale, economice și tehnologice.

Deoarece condițiile în care viețuim devin mai complexe, elevii trebuie să fie tot mai bine pregătiți pentru a alege și a cântări alternativele de acțiune. Pentru a se adapta la transformările rapide, multidimensionale ale vieții, la procesul tot mai intens al globalizării ei trebuie să gândească rapid, să fie flexibili și imaginativi, să fie competenți în găsirea unor soluții efective pentru probleme necunoscute, în situații neclare [5, p.13]. Este necesar ca să folosească traiectorii combinate și complicate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor pe care le pune viața și să exploreze alternativele rezolutive.

Aceste noi orientări în educație reclamă promovarea unei paradigme constructiviste și învățări pragmatice, în cadrul căreia aptitudinile creative sunt solicitate ca niciodată. Acestea țin de modul în care se învață, se gândește și se rezolvă problemele.

Creativitatea corespunde demersului mintal pe care îl abordăm pentru a descoperi noi raporturi între lucruri, evenimente, generând idei utile și originale în raport cu o situație dată [3, p.13]. Creația, deși asemănătoare relativ cu rezolvarea de probleme, o depășește pe aceasta. Ea presupune un salt calitativ, o combinare a ideilor din sisteme de cunoaștere diferite și constituie tipul superior de învățare pragmatică ce constă în combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior pentru a produce o nouă capacitate ce poate fi demonstrată [6, p.13].

Orice face sau spune un elev poate fi considerat creativ, dacă acestea sunt în mod

esențial diferite de tot ce a făcut el înainte și de tot ce a văzut sau a auzit. Și nu numai atât, acestea trebuie să fie și corecte sau utile pentru atingerea unui scop, sau să aibă un sens oarecare pentru elev. În primul caz este vorba de originalitate, care poate fi apreciată doar știind câte ceva despre cunoștințele și experiența anterioară ale elevului. În al doilea caz este vorba despre oportunitate și învățare pragmatică. Dacă un comportament original al unui elev are o latură plăcută sau are un sens, atunci putem spune că este oportun [1 p.59]. Rezultă că creativitatea constituie un comportament original, oportun și util al elevului.

Creativitatea este un complex de factori care presupune atitudini, evaluări, scopuri și motivații, capacități speciale de gândire, cunoștințe corespunzătoare, talent și posibilități [5, p.36]. Ea reliefează un mod de a fi, o modalitate de gândire, este, mai întâi de toate, o aptitudine individuală de care dispunem în egală măsură, prezentă în fiecare dintre noi și diferită de „inteligența” evaluată prin coeficientul intelectual. Este necesar să fie antrenată și cultivată cu ajutorul unor tehnici pentru ca ea să devină o stare de spirit, este necesară promovarea unei învățări creative.

Învățarea creativă este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi. Aceste experiențe sunt căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, afectivă și volițională. În cadrul învățării creative elevul descoperă, imaginează, construiește și redefineste sensurile, acestea fiind filtrate prin prisma propriei personalități, solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca rezultat al eforturilor individuale și colective, al interacțiunii elevului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Învățarea creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, competențe), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii [6, p.151]. Prin acest

tip de învățare elevii devin capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, își asumă responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [2, p.63]

Acest tip de învățare este un aspect al învățării pragmatice, ca o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește în formarea personalității elevului. Ea favorizează flexibilitatea și productivitatea gândirii, a motivației complexe. Învățarea este creativă, dacă elevul își dobândește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersând-o în situații problematice divergente. Învățarea este pragmatică dacă elevul „vede” locul aplicării acestei experiențe în activitatea sa cotidiană. Prin urmare, învățarea creativă are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii, metacogniție. Ea solicită procedee de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor prin situarea celui care învață în situații problematice care necesită rezolvare. Învățarea pragmatică solicită conștientizarea valorii aplicative a celor învățate.

În dezvoltarea creativității într-o manieră constructivistă trebuie să se respecte următoarele principii: apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite (creăm pornind de la un fond personal de cunoștințe, de experiențe, de emoții sau de proiecte); alocarea timpului și depunerea efortului (creativitatea nu reprezintă doar un dar de la natură, un moment de genialitate, ci și rezultatul unei evoluții îndelungate și ca o consecință a unui efort); adoptarea unei stări de spirit pozitive față de sine și față de ceilalți; încrederea în devierile uneori iraționale ale gândirii; confruntarea soluțiilor proprii cu ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații date [3, p.15].

Orice elev poate fi creativ într-un anumit domeniu, la un moment dat și orice elev trebuie să fie pragmatic. Aceasta depinde de anumiți factori: deprinderile specifice domeniului respectiv, deprinderile de lucru și de gândire și motivația intrinsecă. Deprinderile specifice domeniului alcătuiesc „materia primă” pentru talentul, educația și experiența într-o anumită

sferă a cunoașterii. Elevii au nevoie de anumite deprinderi într-un domeniu înainte de a putea fi creativi în acel domeniu (de exemplu, în domeniul istoriei: a ști unde să caute informația, cum s-o înregistreze, cum să organizeze informația).

Cât privește gândirea creativă și deprinderile de lucru, există anumite stiluri de lucru de gândire care dau posibilitate elevilor de a-și folosi abilitățile dintr-un domeniu în mod diferit. Un stil de lucru creativ este marcat de darul de a face lucrurile bine, capacitatea de a abandona ideile neproductive și de a lăsa temporar deoparte problemele mai dificile, tenacitatea în fața dificultăților, dorința de a munci cu perseverență.

Rolul crucial în învățarea creativă îl joacă motivația intrinsecă. Elevii își manifestă creativitatea la nivelul cel mai înalt când se simt motivați în primul rând de interesul, plăcerea, provocarea și satisfacția activității respective și nu de presiuni externe. Deși interesul reprezintă cel mai important semn distinctiv al motivației intrinseci, altul este competența. De aceea elevii vor căuta cu mai multă bucurie acele activități care le dau sentimentul că stăpânesc ei însăși un lucru. Astfel, când elevilor li se spune sau li se arată că s-au descurcat bine în rezolvarea unei sarcini dificile, motivația lor intrinsecă sporește.

Un alt aspect important al motivației intrinseci este autodeterminarea sau simțul că faci ceva pentru că ai propriile motive de a-l face și nu pe ale altora. Elevii nu au nevoie să simtă numai că au reușit în ceea ce au întreprins, dar și că alegerea le-a aparținut. Unele elemente ale creativității sunt înnăscute, altele depind de învățare și de experiență, iar altele depind de mediul social. Sarcina profesorilor, dar și a părinților, constă în a-i ajuta pe elevi să-și desopere „intersecția creativității” – domeniul în care se suprapun talentele, competențele și interesele lor [1, p.84]. Cu siguranță, profesorii pot dezvolta elevilor competențele specifice anumitor domenii. Până la un punct ei pot „preda” și competențele creative – stiluri de a gândi o problemă, indicii pentru inventarea unei noi modalități de a privi lucrurile. Dar este imposibil de a „preda” direct motivația intrinsecă. Profesorul poate să modeleze motivația intrinsecă prin exprimare liberă a curiozității, a interesului, a bucuriei, și a

provocării personale pe care le resimte. Dar modalitatea cea mai importantă de a încuraja motivația intrinsecă o reprezintă atmosfera din clasă, care trebuie să fie liberă de constrângerile externe ce distrug această motivație.

Modalitatea cea mai semnificativă prin care profesorii pot încuraja creativitatea este sprijinirea motivației intrinseci. Toți elevii capătă deprinderi specifice anumitor domenii în școală, majoritatea elevilor își pot forma competențe creative prin expunerea la modele creative de gândire, dar foarte puțini elevi ajung la sfârșitul studiilor cu motivația intrinsecă intactă. Motivația intrinsecă se amplifică atunci când profesorul crede că elevii ar trebui să fie relativ autonomi în clasă. Elevii care constată în clasă existența unei autonomii susținute au o motivație intrinsecă mărită pentru activitățile școlare. Ei sunt mai bine pregătiți și au un respect de sine mai puternic decât cei al căror mediu școlar a fost controlat. Altfel spus, abordarea optimă este aceea în care elevii sunt călăuziți spre scopul comun, dar sunt încurajați să învețe cum li se pare mai comod [1, p.167].

De aici rezultă și elementele de filozofie a învățării care încurajează creativitatea elevilor:

- Învățarea să fie importantă, plăcută, utilă.
- Elevii să fie respectați ca ființe unice.
- Elevii să învețe activ și pragmatic. Ei trebuie să fie încurajați, să vină în clasă cu propriile lor interese, experiențe, idei și materiale.
- Elevilor să li se permită să negocieze cu profesorul obiectivele muncii lor zilnice și să li se dea libertatea de a decide cum să le realizeze.
- Elevii trebuie să se simtă relaxați și stimulați. Nu trebuie să existe tensiuni și presiuni.
- Elevii trebuie să se simtă liberi, să-și discute problemele atât cu profesorii cât și cu colegii lor.
- Experiențele educative trebuie să fie cât mai apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor [1, p.169].

Reieșind din această filosofie a învățării creative profesorul trebuie să găsească și cele mai eficiente modalități prin care să stimuleze creativitatea elevilor în procesul didactic.

Activitățile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare creativă trebuie să asigure:

- Stimularea gândirii critice, divergente, pragmatice.
- Libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a dorințelor.
- Utilizarea talentelor și a capacităților specifice.
- Incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare de către elev.
- Exersarea capacităților de cercetare, de căutare, posibilității de transfer de sensuri.
- Dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii, colecții.
- Educarea capacității de a privi altfel lucrurile [6, p.155].

Prin învățarea creativă elevul își crează un profil deosebit. Creativ este elevul care intervine efectiv în activitatea didactică și îi modifică variabilele, depune eforturi de reflecție personală, gândire, efectuează acțiuni mintale și practice de căutare și cercetare, redescoperă noi adevăruri, reelaborează noi cunoștințe. Elevul creativ dă dovadă de multă îndrăzneală în aprecierea critică a unui produs, de independență în judecată și gândire. El nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, este preocupat de sarcinile care i se pun, se pasionează de lucrul său. Profilul elevului creativ se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a se mișca liber în sfera cunoștințelor, manifestând inițiativă și spirit independent. Elevii creativi au un nivel superior de aspirații, au interese variate, manifestă curiozitate, sunt puternic implicați, plini de idei, trăind din plin situația respectivă. O atitudine specifică elevilor cu potențial creativ înalt este interesul viu pentru orice informație utilă.

Evident, creativitatea nu poate fi cultivată cu forța. De aceea elevii vor fi mai puțin creativi dacă vor fi forțați să învețe și să gândească într-un mediu care impune restricții deosebite. Însă de multe ori, perspectiva din care este apreciată intervenția elevului este cea a greșelii. Aceasta este sancționată pentru a nu se mai repeta, dar

treptat elevul se inhibă și îi este teamă să încerce ceva nou pentru a nu greși.

Desigur, aceasta nu înseamnă că profesorul abandonează aceste instrumente în activitatea didactică cu elevii. El le va realiza în echilibru. Se va folosi de constrângeri pentru a da elevilor un simț al stabilității și al anticipării, dar nu atât de mult încât ei să simtă că singurul motiv pentru a face ceva este acela că trebuie. Profesorul poate și trebuie să stabilească unele reguli, unele limite în comportamentul elevilor, dar acestea să fie stabilite astfel încât să pastreze motivația intrinsecă a elevilor.

Concluzionând trebuie să spunem că în învățarea creativă important este să le oferim elevilor nu numai condițiile de a-și dezvolta capacitățile și aptitudinile necesare pentru a fi creativi, ci și valorile pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv și a utiliza plenar produsele propriei creativități.

Recenzii:

Callo T., dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

Musteață S., dr. în istorie, conf. univ.

Bibliografie:

1. Amabile T. M. Creativitatea ca mod de viață. Traducere de Tureanu A. București: Știință și Tehnică, 1997. 251p.

2. Bocoș M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002
3. Bouillerc B., Carre Z. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Traducere de Moga I. Iași: Polirom, 2002. 195p.
4. Earle, W. J. Introducere în filosofie. București: Editura All Educational, 1999.
5. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Traducere de Negru N. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. 148p.
6. Oprea-Crenguță L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică. R.A., 2006. 303p.
7. Patrașcu D., Patrașcu Z., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chisdinău: Știința, 2003. 252p.
8. Rousseau, J.-J. Emil sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. Vințanu, N. Educația universitară. București: Editura Aramis Print, 2001.

AUTENTICITATEA DIN PERSPECTIVĂ PEDAGOGICĂ

Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.

In the present pedagogically step of authenticity is plenary inscribed in the process of modernization; also it's defending in that context, something apart, rival, in comparison with that of efficiency and quality. Authenticity becomes a necessary condition for cognition. So, is necessary to form and cultivate at persons, at least a minimum of convictions, that becoming a reliable base in activity of knowledge and of behavior.

Un cercetător, în dezvoltarea personală a ființei umane, afirma, într-o lucrare a sa, că un *om mediu* este acela care are *cel puțin o idee bună pe zi*. Raportându-ne, însă, la educație, ce am putea răspunde la întrebarea dacă există noțiunea de *profesor, student sau elev mediu* și poate oare acesta să se încadreze în noțiunea de profesor / student / elev *autentic*?

În acest cadru de referință, trebuie să menționăm că **autenticitatea** se referă în general la cineva al cărui întreg mod de a fi, de a acționa și de a stabili relații cu cei din jur concordă cu credințele și valorile sale. Prin urmare, autenticitatea reclamă o cunoaștere de sine reală și profundă, voința și capacitatea de a spune lucrurilor pe nume și *armonizarea dintre ceea ce putem face și ceea ce facem efectiv*. Provocarea pentru un profesor sau elev autentic vine din *cunoașterea conștientă* (a) a sa personală; (b) a celorlalți; (c) a domeniului de cunoaștere. Această cunoaștere personală trebuie să fie menținută într-o *tensiune echilibrantă* cu înțelegerea acelei influențe pe care o are profesorul asupra elevilor săi și invers și cu înțelegerea modului în care acest lucru ajută sau dăunează realizării obiectivelor educaționale.

Ca regulă, modurile de gândire sînt *capacitante* și, prin construcțiile cognitive atît elevii cît și profesorii trebuie să demonstreze că au un volum mare de *cogniții capacitante*. În alcătuirea construcției cognitive, un rol deosebit îl joacă prezumțiile dobîndite anterior, care au prins rădăcini adînci și convingerile fundamentale, care influențează permanent sentimentul identității elevului sau a profesorului.

În ultimul timp, tot mai mult vorbim despre acțiunea de formare /dezvoltare a capacităților sau despre *capacitarea* elevului sau a profesorului. Relația dintre autenticitate și capacitate este una directă. Dacă în procesul educațional se vrea influențarea circumstanțelor de capacitate astfel ca să se cultive autenticitatea, atunci apare necesitatea conștientizării judicioase a situațiilor educaționale. Responsabilitatea, în acest caz, revine acțiunii de stabilire a raportului optim dintre necesarul de dezvoltare și instruire și direcția strategică a acestui raport.

Autenticitatea în pedagogie are succes doar atunci cînd valorile personale nu sînt doar încorporate în documentele de politică educațională, ci sînt interiorizate de majoritatea celor implicați în procesul educațional, cînd formele reușesc să stimuleze fondul, să-l oblige să le dea conținut. În felul acesta, astăzi, mai mult ca oricînd, se impune o revizuire a legăturilor pe care le stabilește pedagogia ca știință a educației cu alte științe. Primul loc în rîndul acestora îl ocupă antropologia și antroposociologia, ca niște „invenții” ale modernității, după cum afirmă L.Antonesei [1, p.41].

Demersul autenticității, fertil pentru teoria și practica pedagogică, urmează să fie afirmat, cu o deosebită convingere, în contextul noilor orientări în științele educației, făcînd o concurență sănătoasă eficienței și calității. Azi afirmăm că nu acumularea de cunoștințe, de date, de informații este scopul educației, ci a-l pune pe elev în situația de a ajunge la ele. Elevul trebuie condus astfel, ca să se afirme în autenticitatea sa sau, după cum afirma I.Găvănescul, „elevul trebuie să învețe a se comporta ca un Robinson Crusoe, care, în orice împrejurare, să știe a găsi mijloacele de învingere a greutăților” [Apud 1, p. 121].

Plasarea accentului pe autenticitate în procesul educației presupune o dezvoltare armonioasă a personalității umane, din acest motiv devine un subiect foarte actual, frecventat atît de psihologi, sociologi, antropologi cît și de pedagogi. Această „călătorie de nevoie” în domeniul autenticității se transformă într-o „călătorie de plăcere”, cînd autoconstrucția și manifestarea propriului sine devine o preocupare prin excelență. Procesul de autenticitate este deosebit de complex, deoarece implică schimbarea vechilor perspective și convingeri astfel ca manifestarea personalității elevului / studentului /profesorului să se perfecționeze în devenirea sa permanentă. Acesta este un proces prin care subiectul devine apt de a-și asuma responsabilitatea și de a-și dirija viața personală.

La întrebarea cum putem acționa ca să-l „aducem” pe elev / student / profesor la nivelul autenticității în activitatea sa educațională sau profesională?, răspunsul trebuie să aibă în vedere exigențele antropologiei și sociologiei, vizînd posibilitatea acestora de a-și concorda faptele cu propriile convingeri. În acest caz, acțiunea se bazează pe predispoziția posibilității și necesității perfecționării ființei umane, care se axează pe depășirea unor anumite stări și deschiderea subiecților. Categoria de *viitor posibil* constituie, astfel, cheia de boltă a acțiunii educaționale /profesionale [Apud 4, p.7].

Pornind de la afirmația filozofică „că nu putem cunoaște ceea ce nu credem și că substratul convingerilor constituie cunoașterea subiectului” [3, p. 27], putem afirma că *autenticitatea este o condiție necesară pentru cunoaștere*, idee care devine determinantă pentru realizarea activității educaționale /profesionale în învățămînt. Convingerile, după afirmația lui F.Ramsey, sînt ca „o hartă după care ne ghidăm”, iar o hartă este bună dacă ne ajută să ajungem acolo unde dorim într-o manieră rațională. Fiecare subiect este „încărcat” de un amestec de convingeri sau credințe fie adevărate, fie false și, prin autenticitate, se poate detașa de acest amalgam și alege un nou început, intelectual și inteligent, întemeiat pe o bază mai solidă. După Descartes, această bază solidă constă într-un număr mic de

convingeri de care nu ne putem îndoi și pe care le putem numi indubitabile [Apud 3, p. 36].

Convingerile, valorile subiectului sînt *a priori*, adică înainte acțiunii, iar fapta, acțiunea este *a posteriori*. Concordanța dintre ele, armonizarea lor definește autenticitatea subiectului și a acțiunii educaționale. De aici reiese că, astăzi, sarcina școlii este să cultive, cel puțin un anumit număr, fie relativ mic, de convingeri elevilor /studenților astfel ca aceștia să aibă o bază sigură în acțiunea lor de cunoaștere, de comportament etc.

Elevul sau studentul, înainte de a alege ceva, înainte de a da contur suitei de acte care alcătuiesc conținutul ființării sale, trebuie să se manifeste ca atitudine față de ceea ce i se „propune”. Înainte de a-și „da formă” sau de a da formă la ceea ce-l înconjoară, subiectul poate să fie sau nu în acord cu limitele oferite și poate să-și construiască viața în armonie sau în intim dezacord cu ceea ce i se oferă în procesul educațional. Elevul /studentul se identifică cu tot ce-i aparține: mintea care-i aparține, deoarece, bună sau rea, este a lui; numele etc., deoarece tot ce-i al lui îi este cel mai aproape și, din aceste considerente, este în acord cu eul său. Întîlnirea cu eul personal al subiectului, dacă ia forma cea mai incomodă, cea a eschivei pe care o induce nehotărîrea, nu se poate produce și acesta nu se poate defini, nu se poate aduna în contururile unui eu sigur de sine și de justificarea actelor sale. Lipsa convingerilor este o ținere în suspensie care suprimă posibilitatea manifestării autentice și, fiind incapabilă să trimită la act, la acțiune, lipsa convingerilor nu instituie decît negativitatea, absența. Neavînd format un minimum de convingeri, elevul /studentul pune sub pericol activitatea de capacitate a sa, deoarece astfel își blochează propria ființă, rămînînd în spațiul pre-ontologic al posibilităților sale, el se „împiedică” pe sine să fie. El anunță un permanent „încă nu”, într-o nesiguranță la „porțile” ființei lui proprii.

În general, natura umană oferă un material favorabil influențelor educative, dar în anumite limite și condiții, autenticitatea este una dintre acestea. Educația are scopul deci de a forma elevului /studentului convingerile proprii, afirmă pedagogul Renașterii, Michel de Montaigne [5, p.197]. Acesta este de părerea că a avea o opinie proprie despre ceea ce ai învățat

este cu mult mai important decît a repeta ideile altora. Prin urmare, această afirmație dezvăluie originarea valorii autenticității în educație. Și dacă Montaigne a afirmat că „știința nu are valoare decît în condiții de moralitate”, azi putem să afirmăm că *cunoașterea nu are valoare decît în condițiile de autenticitate*. Elevul /studentul nu trebuie impus să învețe, după cum afirma J-J. Rousseau, căci cel mai important lucru nu este acesta, dar important este „să nu facă nimic fără voia lui”. Actualitatea afirmației marelui pedagog iluminist este mai mult decît actuală în postulatul: elevul să nu fie impus să învețe, dacă nu are formată convingerea că trebuie să învețe, în felul acesta manifestîndu-se plenar autenticitatea sa, acțiunea sa de învățare bazîndu-se pe convingerea în valoarea acestei învățări. Sau, după cum afirma Immanuel Kant: „nimic nu este mai funest decît o disciplină care îl aservește pe elev (student)”. Și disciplina trebuie să fie autentică, adică elevul /studentul trebuie să fie convins în necesitatea unui sau altui comportament și să armonizeze ceea ce face cu ceea ce poate face real, efectiv. În felul acesta, se realizează ambele funcții ale educației pe care le avea în vedere filozoful: cea pozitivă, care rezidă în a conduce acțiunea pe făgașul ei normal, încurajînd-o și fortificînd-o și cea negativă, care constă în a feri subiectul de influențele nefaste ale impulsurilor, în a înlătura piedicile care apar în calea manifestării lui autentice. Așadar, putem deduce că unul dintre cele mai actuale obiective educaționale poate fi formulat astfel: *a-i face pe subiecți autentici, adică a-i capacita să facă numai ceea ce corespunde convingerilor personale și este bun, ceea ce este conform cu potențele personale, bine cîntărite și pozitiv apreciate de însăși persoana în cauză*. Numai acel individ ale cărui convingeri personale corespund cu faptele sale, influențîndu-se și armonizîndu-se reciproc, poate deveni o personalitate bine formată. **A cultiva autenticitatea** este o sarcină dificilă a educației, cu atît mai dificilă cu cît această stare nu se dezvoltă de la sine, decît doar în cazuri excepționale.

Așadar, autenticitatea este un factor al cultivării **elevului /studentului teist**, adică a unui subiect care crede cu putere în ceea ce face, în ceea ce învață, în justetea a ceea ce face

și în valoarea a ceea ce este. Educației în general îi este caracteristică o calitate indubitabilă: posibilitatea de evoluție. Ea este autoreproductivă, sporind pe măsură ce noi experiențe sînt acumulate, în consecință sînt formulate aceste noi obiective, ca o continuă creștere și devenire, bazată pe reconstrucțiile utile ale experienței. Capacitatea de a fi autentic se înscrie perfect în procesul de „creștere” a elevului /studentului, creșterea însemnînd, în cazul dat, readaptarea activității la anumite condiții, dezvoltarea unor competențe de manifestare personală. Căci, după cum consideră J.W.Goethe, este o mare greșeală să te crezi mai mult decît ești sau să te prețuiești mai puțin decît meriți.

În acest cadru de referință, autenticitatea fiind o premisă a devenirii ființei umane, apare întrebarea care ar fi mijloacele ce ar pune în valoare această autenticitate a elevului /studentului /profesorului. Unul din aceste instrumente ar fi aplicarea **propensiunii psihologice**.

De exemplu, atunci cînd analizăm comportamentul elevului /studentului /profesorului din perspectiva autenticității, trebuie să facem distincție între:

- **ce** face;
- **cum** face;
- **de ce** face persoana respectivă un anumit lucru.

Întrebările *ce face* și *cum face*, aplicate unui anumit comportament, au răspunsuri în general deschise verificării obiective, iar la întrebarea *de ce* răspunsul nu poate fi niciodată cunoscut pe deplin, deoarece se cere a fi considerate motivațiile din spatele comportamentului. Propensiunea psihologică, în acest caz, se referă la curiozitatea și disponibilitatea de a aborda posibilele răspunsuri la întrebarea „de ce” și de a testa aceste ipoteze prin întrebări și observație permanentă. Cunoașterea de sine impune subiectului să fie capabil și dispus să reflecteze asupra propriilor imbolduri și motivații, fiind concepută ca o separare între *un sine, care joacă rolul de observator* și *un sine care trăiește efectiv experiența observată* [Apud 2, p.15]. Această separare permite de a privi obiectiv, din afară, gîndurile și comportamentele adoptate. O analiză în acest context de referință se conține în tabelul de mai jos.

<i>Sinele observator</i>	<i>Sinele real</i>
Demonstrează capacitatea: ▪ de a privi din afară punctele sensibile, care definesc comportamentul său; ▪ de a examina reacțiile și de a distinge dintre cele evocate din propria construcție; ▪ de a examina multiple explicații pentru evenimentele desfășurate; ▪ de a exercita autoritatea proprie cu efect multiplu; ▪ de a înțelege contextul manifestării și a contribuției personale la persoana sa; ▪ de edificare a încrederii în <i>sinele său</i> „văzut”;	Demonstrează capacitatea: ▪ de a reflecta propriul comportament și de aduce la suprafață motivațiile și convingerile personale; ▪ de a deplasa direcția de vizare de la un aspect la altul al experiențelor sale mentale; ▪ de a identifica tiparele uzuale ale traseului personal practic; ▪ de a valorifica cu efect experiența trecută; ▪ de a-și impune prezența personală; ▪ de edificare a încrederii în <i>sinele său</i> „trăit”;

Schimbările sociale au adus și schimbări radicale în sistemele de valori generale și în sistemul de valori personale, în care credințele și convingerile joacă un rol deosebit. În acest context, valoarea deosebită a educație este relevată prin cîteva dialectici esențiale: libertate și disciplină, plăcere și efort, autonomie și eteronomie, autenticitate și conformare. Școala este mediator între individual-social și, prin prisma autenticității, fiecare subiect este dator să-și creeze echilibrul interior prin fapta personală, conștientizată și asigurată de convingerile sale în acțiune. Autenticitatea devenirii personalității poate fi susținută prin

elaborarea unor mijloace de intervenție adecvate, în funcție de profilul individual al fiecăruia. Elevul /studentul /profesorul autentic este relaxat și flexibil, orientat spre emoții interiorizate pozitiv [6, p. 65].

Din cele menționate mai sus, rezultă necesitatea următoarelor acțiuni:

- promovarea activă a autenticității în procesul educațional;
- formarea / cultivarea convingerilor personale ale subiecților, ca factor al autenticității;
- capacitatea subiecților, pornind de la principiul autenticității;
- demonstrarea, prin studii specializate, a ipotezei că autenticitatea este o condiție necesară pentru cunoaștere și

cunoașterea nu are valoare decât în condițiile de autenticitate.

Referințe bibliografice:

1. **Antonești, L.** Polis și paideia. Iași: Polirom, 2005.
2. **Casement, P.** On learning from the Patient. Londra: Editura Routledge, 1985.
3. **Earle, W.J.** Introducere în filozofie. București: Editura All Educational, 1999.
4. **Imbert, F.** Pour une Praxis Pedagogique. Paris: Edition Matrice, 1985.
5. **Montaigne, M.** Eseuri. București: Minerva, 1984.
6. **Ulrich, C.** Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

IDENTITATEA ȘI FUNCȚIILE E-TUTORULUI

Ana Rurac,

Conf. Univ., Dr., Catedra de Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,

Abstract

Pentru a defini identitatea e-tutorului și rolul care îl desfășoară în mediul învățământului on line, ar fi bine să încercăm a defini funcțiile sale prioritare în activitatea sa. Berje (1995; 1996), Rowntree (1995), Salmon (2000) identifică funcțiile e-tutorului în baza a patru planuri distincte de intervenție. Ei susțin că e-tutorul, în substanță, garantează:

- *Suport tehnic:* asigură funcționarea sistemului de rețea folosit și ajută participanții să rezolve eventual orice tip de problemă de natură tehnică.
- *Suport pedagogic și intelectual:* constă în acțiuni de stimulare intelectuală și în stabilirea argumentelor ce vor fi obiect de discuție sau de activitate; în plus răspunde la întrebările neclare asupra conținuturilor.
- *Suport metodologic și organizativ:* intervine asupra procedurilor și modului de organizare, desfășurând unele funcții „administrative”, referitor la activitățile din rețea (calendar, scadențe, etc.).

- *Suport social:* se ocupă de menținerea unui climat de încredere reciprocă în interiorul grupului colaborativ, analizează relațiile interpersonale, încearcă să rezolve eventuale conflicte și neînțelegeri.

Merită atenție deosebită teoria savantului francez Gagné referitor la termenii fundamentali ce caracterizează rolul tutorului on line. El insistă asupra dimensiunii operative a acestei figuri, propunând un sprijin teoretic în cultura școlară și formativă.

Taxonomia lui Gagne privitor la semnificatul *tutoring on line* este de:

- *A câștiga atenția.* Reprezintă o sarcină fundamentală pentru e-tutor, ce constă în stimularea permanentă a atenției studenților pentru a o menține activă și constantă. Aceasta este o problemă principală în formarea on line deoarece s-a constatat că destul de ușor se pierde atenția în procesul e-learning. Cauza constă în solitudine, care deseori este insuportabilă pentru studenți. Dificultatea concentrării studenților asupra procesului de studiu în rețea influențată și de acțiunea altor factori, cum ar fi: plasarea activității de studiu la

sfârșitul zilei de muncă, oportunitate limitată de interacțiune socială, prezența tehnologiei ca instrument de mediere.

- *A informa studentul despre obiectivele procesului de studiu.* La începutul oricărei activități tutorul trebuie să ilustreze clar obiectivele de realizat. În această fază tutorul delimitează limitele intervenției, stabilește împreună cu subiecții deciziile deja definite (obiectivele de realizat, așteptările finale) și implică discipolii în activitățile organizative ce urmează să se desfășoare. Definirea și anunțarea obiectivelor constituie un pasaj fundamental în interiorul oricărei intervenții educative, altfel cursurile on-line n-ar avea nici o șansă să funcționeze fără această fază. Prin definirea lor se încearcă implicarea directă a studentului și motivarea acestuia de a frecventa cursurile în continuare.

- *A prezenta materialul stimulant.* Un criteriu important de diferențiere a cursurilor on line de tot ce poate fi publicat în rețea îl reprezintă faptul că toate conținuturile cursului sunt proiectate, organizate și produse în funcție de mediul în care urmează să fie furnizate. Modul de prezentare a acestor materiale de către tutor rezultă destul de important pentru a fi percepute cât mai corect și de a nu fi considerate ca simple texte electronice, sau și mai rău, ca o simplă prezentare de Power Point.

- *A oferi idei - orientative pentru facilitarea procesului de învățare.* Deseori ne referim la tutor și cu alți termeni: mentor, facilitator; deoarece una din sarcinile principale ale tutorului este producerea sistemelor de orientare cu finalitatea unei învățări eficiente. Succesul studentului on-line depinde în totul de suportul și orientarea din partea tutorului pe parcursul întregului proces de învățare.

- *A oferi feedback.* Este una din sarcinile e-tutorului, deoarece de ea depind mulți factori ai învățării, dintre care menținerea atenției studentului, realizarea satisfacției și a posibilității de a-și stabili o poziție pe întreg parcursul formativ. Furnizarea feedback-ului este un proces complicat deoarece trece prin diferite intervenții formative (comunicare, verificări, analize ale contactelor, etc.).

Întrucât e- tutorul ar trebui să realizeze toate aceste activități este necesar de definit și

instrumentele cu care ar trebui să opereze în intervenția sa.

Majoritatea activităților realizate de e-tutor au o dimensiune virtuală, transpusă prin *computer mediated communication*. Acest aspect este destul de important și în același timp comportă o mare complexitate care transformă exercitarea rolului de *tutor on line* într-o activitate destul de complexă.

Dacă ne referim la aspectul „comunicare on line” atunci analizăm „dialogul” ca instrument cu care e-tutorul delimitează obiectivele, orientează activitatea discipolului și furnizează *feedback*. Desigur nu e vorba de un dialog caracteristic oricărei conversații, dar de un proces destul de articulat prin care e-tutorul intervine în activitățile cu studenții. Poate că cea mai importantă competență pe care ar trebui s-o prezinte e-tutorul este capacitatea de „dialogare” cu studenții în diferite contexte dedicate interacțiunilor în sistemele de e-learning. Competența respectivă are două caracteristici: cea de dialogare , precum și cea de folosire a mijloacelor tehnice prin care va dialoga.

Literatura în materie oferă diferite tipologii de comunicare, ce pot fi adoptate în intervențiile de *e tutoring* (1) , dar în particular pare a fi interesant aspectul celor trei dimensiuni ale comunicării, menționate în toate tipologiile:

- 1) *dimensiunea socială*, se referă la construirea raportului de schimb reciproc de idei, ce se stabilește între membrii unei comunități on line. E vorba de tipologia de dialogare pe care se fondează alte intervenții și care reprezintă baza pentru activarea oricărei alte forme de interacțiune, atât între subiecții învățării și e-tutor, cât și între însuși participanții la curs;
- 2) *dimensiunea argumentativă*, are ca obiectiv de a defini „de ce” unele considerații pot rezulta mai importante decât altele. Ne referim la *argumentare* în sensul artei de a demonstra ceva unui interlocutor ipotetic. Aceasta constituie dimensiunea particulară a dialogului tutorial, deoarece tutorul nu oferă soluții, dar numai elemente (argumentări) pentru ca subiecții să poată în mod autonom rezolva problemele.

- 3) *Dimensiunea pragmatică*, se referă la procesul de analiză a unui argument specific într-un arc de timp limitat și într-un context colaborativ. Pentru a simplifica, dialogul pragmatic poate fi definit ca un instrument folosit de e-tutor și studenții on-line într-un anumit sector delimitat în timp și în spațiu.

Comunicarea între tutor și subiecți pe parcursul procesului de învățare nu implică numai dimensiunea de dialogare, dar se referă și la alte aspecte ce completează arta de „orator on line”. Putem face referințe la o serie de „ingrediente” pe care e- tutorul le poate adăuga la intervențiile sale pentru a îmbunătăți eficacitatea și mai ales pentru a da o caracteristică interacțiunilor în funcție de situații (2). În mod particular se recomandă recursul la umorism, strategie ce reduce tensiunea în interiorul unui grup; reprezentarea grafică, strategie ce îmbunătățește înțelegerea anumitor mesaje complicate. Amplificarea canalelor de comunicare contribuie la potențialitatea înțelegerii mesajelor, dezvoltă personalizarea dialogului, dându-i forma unui dialog unul la unul.

Tipologii de e-tutor

Deplasând accentul prioritar pe gestionarea procesului de predare și învățare în rețea de către e-tutor sau pe *rolul* e-tutorului în relația cu studenții on-line atunci putem face referință și la ipotezele lui Berge și Collins (1996), reluate de Calvani și Rotta (2000). Conform lor profilul e-tutorului poate fi articulat în trei „roluri” esențiale:

- Instructor (e-tutor instructor),
- Facilitator (e-tutor facilitator),
- Moderator (e-tutor moderator/animator).

Primul rol este orientat spre acțiuni de suport asupra conținuturilor; *tutorul facilitator* îndrumă studentul în parcursul său de învățare, punând accent în mod special pe motivație și stimulând realizarea obiectivelor prevăzute (diferite forme de *scaffolding*); *tutorul mediator* reprezintă un fel de *interfață* între student și profesor, în plus gestionează discursurile deschise și de grup on line.

Această articulație a fost pusă în relație cu unele modele metodologice , obiective didactice și tipologii ale cursurilor on line (Galvani și Rotta,

2000), afirmând că e-tutorul tinde în prevalență a fi:

- *expert/trainer* în cursurile la distanță când se aplică modelul *instructor-centered*

(specific cursurilor de formare on-line când prevalează prezentarea conținuturilor și achiziționarea cunoștințelor de către cursanți, caracteristică tipologiei *content + support*).

- *îndrumător* ce exaltează potențialitățile intelectuale și caracteristicile specifice fiecărui discipol (modelul *learning centered* , tipologia „*wrap around*”),
- *mediator* în sens larg, în cazurile când se aplică modelul *learning-team-centered*, bazat pe „grupul ce învață” și pe colaborarea între membrii grupului, cum se întâmplă deseori în cursurile „*integrate*”.

Acest tip de relație, ce articulează rolul e-tutorului, modelele și obiectivele didactice poate fi expus într-o schemă de sinteză , ce a fost deja elaborată de către Calvani și Rotta (2000). O repropunem sub formă de matrice, introducând ulterioare elemente de complexitate, adică ținând cont pe de o parte de situațiile de învățare informală în care e-tutorul nu prezintă roluri determinante (explorare liberă și individuală de resurse on line, *incidental learning...*) și din altă perspectivă cele mai recente evoluții ale e-learning-ului spre modele orientate către comunități de învățare și spre forme de *networked learning* (Ranieri, 2005) (vezi tab. 1). Orice rol identificat poate fi interpretat de către un tutor diferit. Dar este la fel de evident că unul și același e-tutor își poate asuma mai multe roluri. De exemplu, pe parcursul diferitor faze ale unui curs în rețea, când se prevăd obiective formative diferite și integrarea mai multor modele didactice. Diferența constă în vastitatea competenței ce ar trebui s-o consume un e-tutor, asumând roluri diferite, respectiv unui tutor cu o specializare mai concretă..

Sunt multe studii ale diferitor savanți referitoare la delimitarea și descrierea detaliată a rolurilor unui e-tutor, dintre care deja am accentuat studiile savanților Calvani și Rotta. Unele reflecții bazate pe cercetări recente le găsim în studiile lui Hofman (2003), care susține că printre sarcinile fundamentale ale *instructor* se identifică și acțiunile orientate spre motivarea



discipolilor, care de fapt erau mai mult considerate ca sarcini pentru facilitator. Este de remarcat faptul cum *e-tutorul instructor* produce în mod substanțial feedback în baza întrebărilor adresate de însuși discipolii. Referitor la figura *moderatorului* amintim studiile importante ale savanților Salmon (2000; 2002), Paloff și Pratt (1999; 2003), Collison (2000), Misanchuck și Anderson (2001), care evidențiază faptul că rolul moderatorului este și va rămâne fundamental în

toate tipologiile de cursuri on-line, în mod particular în toate experiențele când discipolii participă prin implicarea lor activă (Sandelands, 1999; Kearsley, 2000), cu preponderență în învățământul cooperativ. E-tutorul moderator/animator gestionează așa numitele *e-tivities* în modelele integrate de e-learning. Rolul moderatorului a fost pus în relație cu capacitatea sa de a ști cum să solicite :

Obiective împărtășite la nivel de comunitate sau network				· e-tutor cu funcții de suport extern sau mediere (evoluții ale rolului de moderator)
Obiective prioritare: schimbarea modelelor sau atitudinilor			·e-tutor ca moderator/animator	
Obiective prioritare: dezvoltarea abilităților și proceselor cognitive		·e-tutor ca facilitator		
Obiective prioritare: transfer de cunoștințe	·e-tutor ca educator			
Achiziție de informații: · absența e-tutorului sau rolurilor pur tehnice. Exploarare individuală	Modele <i>instructor-centered</i> Tipologie de cursuri <i>content+support</i>	Modele <i>Learner-centered</i> Tipologie de cursuri <i>wrap around</i>	Modele <i>Learner-team-centered</i> Tipologie de cursuri integrate	Modele <i>Community networked - oriented</i>

- spiritul critic a participanților la o discuție,
- necesitatea stimulării prezenței sociale și garanția activării și întreținerii

motivației (Hermans, 1998; Hara și King, 1999),

- necesitatea impostării unui acord formativ, relaționând exigențele (chiar și practice) ale discipolilor și ale obiectivelor unui parcurs de învățare (Murphy și alții, 2000),
- activarea parteneriscip-ului între cursanți (Stathakos și Dave, 2000).

Respectiv instructorului sau facilitatorului, e-tutorul moderator/animator se plasează într-o poziție proactivă (*pusc*), chiar dacă în modelele celor mai evolutive și complexe cursuri, unde studenților le este lăsată o anumită autonomie organizativă și operativă, e-tutorul nu mai este un element central sau punct de referință al acțiunii formative, dar tinde mai curând să devină unul din mulțimea de actori, pastrând sarcina sa de animator și moderator. (Palloff și Pratt, 2003). În așa caz rolul său ar putea să-și asume caracteristici diferite în dependență de cum este impostată activitatea și cât de multă atenție este atribuită dezvoltării cursului și proceselor colaborative. Cu cât mai mare va fi spațiul atribuit interacțiunilor între studenți, cu atât mai minor va fi cel al e-tutorului (Collison și alții, 2000). Este indicat ca e-tutorul să intervină în măsură cât mai limitată asupra conținuturilor cercetării și al proiectului ce studenții îl elaborează: sarcina lui constă în menținerea discuției la un nivel semnificativ din punct de vedere cognitiv și să garanteze un ritm de activitate susținută (Salmon, 2002).

Rolul e-tutorului se dezvoltă spre noi articulații în internul experiențelor de formare în rețea, orientate spre *cooperative learning* (*community network oriented*) ce constă în evoluția unor modele de e-learning cu forme integrate de educație continuă bazată pe activarea comunității de învățare. În aceste scenarii o parte consistentă de sarcini, care în mod tradițional sunt atribuite funcției tutorului, poate fi asumată și interpretată de însuși componenții grupelor de colaborare sau membrii comunităților: coordonarea, integrare și suport reciproc (*colearning*), acțiuni orientate spre evaluarea sau stimularea reflecției metacognitive. Aceasta nu înseamnă că e-tutorul va pierde rolul său fundamental de ghid, dar este probabil ca funcțiile prin care le exercită să se reconfigureze, transformându-se

în *metafuncții* (acțiuni indirecte către suportul sarcinilor asumate de însuși discipolii grupurilor colaborative sau comunităților) sau dând viață la noi articulații cu o valență mai strategică, bazată pe un *scaffolding* mai leger și în același timp spre acțiuni precise de stimul și/sau susținere, orientate spre controlul coerenței între dinamicele de interacțiune și obiectivele comunității, sau medierea între multiplele solicitări exprimate de către comunități. Este deficil a elabora un model de referință plauzibil, dar pentru a facilita inserarea noului rol sau noii „figuri” de e-tutor sau a noilor sarcini pentru e-tutorii deja în activitate, se fac referințe tot mai des la *e-coaching* și *e-mentoring* (3). Termenii sunt folosiți atât pentru evidențierea evoluției sarcinilor e-tutorului în relație cu creșterea autonomiei discipolilor (Carter, 1998; Goodlad, 1998; Milne, 2005) cât și pentru indicarea sarcinilor specifice care probabil vor fi tot mai mult cerute de la e-tutor (Herley și alții, 2002) în relație cu difuzarea modelelor de învățare bazate pe colaborarea activă între membrii comunității (Driscoll și Carliner, 2005) sau pe activarea „*community networks*” (Bringelson și Carey, 2000; Bray, 2002; Jackson, 2004).

Funcțiile e-tutor-ului: o analiză analitică

Pe lângă clasificările precedente și reflecțiile asupra posibilelor evoluții am putea să încercăm a elabora un model analitic pentru a prezenta rolul și funcțiile e-tutorului și a defini în mod mai exact figura sa profesională.

O analiză destul de profundă este cea produsă de grupul de studiu engleză OTIS (*Online Tutoring Skills Project*) coordonată de Cornelius și Higgison (2000). În schema grupului OTIS e-tutorul își asumă o totalitate de „funcții”: angajat tehnologic în suport tehnic; angajat manager în suport organizativ; coleg de studii (*co-learner*) angajat în suport pedagogic; designer (angajat parțial în dezvoltarea conținuturilor); expert în construirea cunoștințelor (în mod particular în grupurile de colaborare; cercetător, adică capabil de a reflecta asupra experienței personale pentru a identifica bunele experiențe și a produce cazuistica și documentarea.; facilitator al procesului de învățare în sens îngust; evaluator, într-un sens „formativ” (*assessor*) și nu sumativ; *conselor*, cu un accent particular pe

dimensiunea socială și orientat către gestionarea informațiilor organizative cu scop de orientare; *mentor*, atât în sens de facilitator pentru discipoli care au deja o amplă autonomie, cât mai ales ca figură de suport pentru profesorii și experții de conținuturi.

O analiză și mai aprofundată, ce ține cont atât de input-ul dat de Berge cât și de reelaborările grupului OTIS, este prezentată de Denis, Watland, Pirotte și Verday (2004) ca rezultatul cercetării unui grup transnațional ale Universității Lancaster și Liegi, care a fost prezentat la *Networked Learning Conference 2004*. Conform acestei scheme profilul profesional al e-tutorului este destul de extins și se articulează în 11 funcții „centrale”, corelate cu diferitele necesități ale studenților precum și cu caracteristicile și tipologiile de interacțiune posibile între tutorul însuși și discipoli.

Conform schemei lui Denis, e-tutorul poate avea următoarele funcții:

1. *Content Facilitator*: este rolul e-tutorului în intervențiile sale ca expert asupra conținuturilor disciplinare ale cursului, care îndrumă discipolii spre înțelegerea conceptelor de studiat prin diferite interpretări, clarificări.
2. *Metacognition Facilitator*: este rolul e-tutorului pe care și-l atribuie în relație cu necesitățile discipolilor, solicitându-le să reflecteze asupra parcursurilor studiilor și asupra modului în care se desfășoară și/sau se modifică cunoștințele lor, precum și asupra dezvoltării competențelor respectiv obiectivelor propuse.
3. *Process Facilitator*: se referă în acest caz la funcțiile de suport metodologic și organizativ pe care e-tutorul îl desfășoară în contextul unui proces formativ în rețea, la capacitatea de a da indicații și sugestii folositoare discipolilor pentru a-și organiza mai bine activitatea de studiu și a recepționa eventualele sugestii „cum este mai bine de studiat” sau asupra strategiilor folosite pentru realizarea obiectivelor prevăzute.
4. *Advisor/Counselor*: Denis se referă în acest caz la rolul e-tutorului ca interfață a structurii organizatorice, practic la cum

ar trebui interpretate necesitățile cursanților de instituția care gestionează parcursul formativ.

5. *Assessor*: ce se referă atât la evaluarea formativă cât și la cea sumativă, presupunând ca e- tutorul, pe de o parte să fie capabil să monitorizeze procesul de învățare și să elaboreze date pentru a orienta mai bine cursanții spre realizarea obiectivelor propuse, iar pe de altă parte să fie capabil de a introduce, gestiona și analiza probele de evaluare periodice și finale.
6. *Tecnologist*: e-tutorul ar trebui să fie competent în tehnologie și platformele prin care se oferă și gestionează cursul, în plus să știe să dea sfaturi și sugestii adecvate cursanților în funcție de necesități.
7. *Resourse Provider*: se referă la necesitățile discipolilor de resurse integratoare și conținuturi utile pe care e-tutorul ar trebui să le indentifice și să le ofere „just in case” sau „just in time”.
8. *Manager/Administrator*: referința nu se face atât la administrarea platformei (care oricum este de competența unui tehnic), cât la managementul cursului on-line din perspectivă organizativă, gândind rolul e-tutorului, spre exemplu, în selecționarea documentației sau ca suport în procedurile de înscriere pentru clasele virtuale.
9. *Designer*: este funcția e-tutorului în colaborarea sa, fiind pus în situația de a folosi experiența sa în definirea anumitor conținuturi, sugerând unele caracteristici, ipoteze pentru creare de module, sarcini și exerciții asociate.
10. *Co-learner*: e-tutorului i se atribuie și rolul de „coleg de studii”, capabil de a susține discipolii pe parcursul de formare.
11. *Researcher*: prezintă e-tutorul în momentul ce reflectă asupra experienței sale și deduce indicații, proceduri de merit, ghiduri didactice etc.

Schema expusă este destul de articulată, dar conceptul de e-learning este în continuă evoluție.

Referințe bibliografice

1. Banzato M., Favaretto A., Nardari D., Puttilli T. și Zottino S. (2004), *Dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica: la formazione del tutor on-line della SSIS del Veneto*, Ferrara, Expo e-learning 2004 de la Ferrara.
2. Barker P. (2002), *On Being an Online Tutor*, „Innovations in Education and Teaching International”, 39 (1), p.3-13.
3. Bennett S. și Marsh D. (2002), *Are We Expecting Online Tutors to Run Before They can Walk?*, „Innovations in Education and Teaching International”, 39 (1), p.14-20
4. Canzi A., Folcio A., Dilani M., radice S., Santangelo E., și Zanoni E. (2004), *Da tutor- facilitatore a tutor-instructional*
9. *conventional university course*, „Journal of Computer assisted Learning”, 13 (4), p.228-235.
- designer: *evoluzione del ruolo in contesti di blended learning*, Didamatica 2004.
5. Cornelius S. și Higgison C. (2000), *Online Tutoring e-Book. Ricerca in progress a cura del gruppo OTIS, Online Tutoring Skills Project*. În Internet URL: <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
6. Denis B., Watland P., Pirotte S. și Verday N. (2004), *Roles and competencies of the e-tutor. NCL2004 Proceedings*. În Internet, URL: <http://www.shef.ac.uk/ncl2004/Proceedings/Symposium>.
7. Goodlad S.(1998), *Mentoring and Tutoring Students*, London, Kogan.
8. Ligt P., Colbourn C. și Light V. (1997), *Computer mediated tutorial support for*

IL VALORE EDUCATIVO DELLE STORIE DI VITA NELLA LIFELONG EDUCATION

di Mirca Benetton

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

“Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria di esperienze, d’informazioni, di letture, d’immaginazioni? Ogni vita è un’enciclopedia, una biblioteca, un inventario d’oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili”.

I. Calvino, *Lezioni americane*¹

Abstract:

The lifelong education expresses the idea of the man who is willing to face the adventure of life and is looking for a maturity that is never fully achieved and that must be maintained and sometimes even recovered, among moments of discontinuity and crisis. The telling his story becomes a way to treat yourself, to think about how to refine its identity. So there is reconciliation with the past in order to get a better view of the present and about the future. The construction of identity proceeds in tandem with the ability to narrate, which is a natural

need of man. In particular, for the adult and the elderly, the narration of his history takes on an educational value as it meets to establish and consolidate links between old and new generations, so that both help each other to grow together

Educazione per tutto il corso della vita

La pedagogia del corso della vita, come ricerca e concretizzazione dell’educabilità dell’uomo dalla nascita alla morte, sollecita oggi una riflessione sul nuovo significato da attribuire all’azione educativa. Quest’ultima, infatti, oltre che a dipanarsi nei classici contesti - famiglia e scuola - e negli assodati periodi formativi - prime fasi evolutive -, deve permeare il complesso percorso di vita, che oggi risulta scandito in maniera più mobile e meno lineare, sequenziale e deterministica rispetto al passato. Nella precarietà e mutabilità esistenziale che caratterizzano in maniera parossistica il momento attuale, la crescita della persona si presenta infatti estremamente plastica, flessibile, ma anche instabile, variabile

¹ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, 5. ed., Garzanti, Milano 1988, p. 120.

e frammentata. Lo sviluppo dell'uomo richiede, perciò, di essere costantemente progettato in modo cosciente, comprendendo il *continuum* e il *discontinuum*, le transizioni, le fasi di assestamento e di ristrutturazione, di involuzione ed evoluzione che caratterizzano la vita. Pertanto, il progetto educativo/formativo, come accompagnamento al progetto-uomo, si dilata e si estende spazialmente e temporalmente nei diversi contesti extra-familiari ed extra-scolastici, lavorativi, ricreativi e sanitari, cioè in tutti gli ambienti umani in cui la persona si trova a vivere e a divenire².

In tal senso, la metafora del *viaggio* costituisce il riferimento principe per rendere in maniera esplicita l'idea di un cammino dell'uomo aperto all'avventura esistenziale, alla ricerca di una maturità che non è mai data *in toto* ma va implementata e anche riconquistata, in una trama di esperienze di vita che si tessono, si ritessono, a volte si disfano e si ricostruiscono in forme diverse. Ne è un'esemplificazione il film di Lynch, *Una storia vera*. Il protagonista è un anziano agricoltore di 73 anni e nemmeno in buona salute, il quale, saputo che il fratello, con cui aveva avuto dei dissapori e a causa dei quali non si era più visto, ha avuto un infarto, decide di attraversare l'America dallo Iowa al Winsconsin per rappacificarsi con lui. Il percorso che compie con un tosaerba, non possedendo la patente, lo conduce a fare incontri diversi, a ritrovare vissuti e rimorsi del passato, a superare ostacoli vari, a dispensare da anziano saggio consigli ai giovani. La lunga strada da percorrere altro non è che una mirabile rappresentazione del corso di vita della persona, in cui le diverse esperienze, positive e negative, servono e vengono rivisitate per ritrovare il sereno cielo stellato con cui si chiude il film e, dunque, il senso e l'accettazione della vita stessa. Il percorso narrativo è intessuto di una continua e costante riflessione sull'esistenza solcata da crisi e sofferenze alla quale viene data una pacata legittimità e dignità, così come elevata appare la figura del *vecchio*.

L'offerta educativa come *longlife education* oggi pare proprio andare verso la coscientizzazione del senso e della direzione da

imprimere al proprio corso di vita. Vi è un'educazione esplicitamente intenzionale, strutturata e modellizzata, maggiormente spinta al versante dell'*etero-formazione* e offerta da figure educative chiaramente individuate (genitori, docenti, educatori ...) che favoriscono anche il processo necessario di inculturazione, acculturazione, formazione e trasformazione, fra l'*educare* e l'*educere*³. Ma, accanto a questo percorso, va sottolineato anche quello che, oggi più di un tempo, include, soprattutto nel contesto non formale e informale⁴, percorsi più *auto-formativi*. Questi ultimi vanno intesi come le possibilità della persona di saper utilizzare, con una guida e un accompagnamento educativo più discreto, le diverse esperienze della vita per tramutarle consapevolmente in spazi di crescita personale. La *narrazione della propria storia di vita* costituisce, appunto, una *sollecitazione* alla riconquista da parte di ogni persona del tempo e dello spazio vissuti, permette di riflettere sul proprio progetto e di riappropriarsi delle esperienze passate, magari non previste né volute, ma diventate parte della propria identità. In definitiva, il valore delle autobiografie pedagogiche si fonda sul fatto che, secondo il paradigma della *Bildung*, tramite esse si dipana lo stesso *prender forma* dell'uomo come processo interiore di libero orientamento che avviene nella storia, ma va anche oltre la storia, come *formazione di sé* e *formazione da sé*⁵, in una interrogazione continua in cui "la memoria diventa così il presente" e inventa il futuro⁶.

Il viaggio come racconto: il percorso formativo ed autoformativo per il ritrovamento del sé

³ L'etimologia del termine educazione deriva da *educare*: nutrire il soggetto, attrezzarlo dall'esterno con gli strumenti che gli permettono di divenire uomo. Ma la parola educazione si radica anche nell'*educere*, nel significato di tirar fuori, condurre e, quindi, estrarre le energie e le potenzialità che ogni persona ha dentro di sé (cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, p. 111 e seg.).

⁴ Cfr. F. Frabboni-F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, 4. ed., Laterza, Roma [etc.] 2005, p. 199 e seg.

⁵ Cfr. M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 45.

⁶ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998, p. 22.

² M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*. Parte terza: *Ambienti pedagogici*, Bompiani, Milano 2006.

La necessità per la persona di risignificare costantemente nella complessità odierna la propria vita rende dunque ragione dell'imporsi dell'educazione permanente. Essa rappresenta la *crescita/perfezionamento* ininterrotto della persona, che avviene con peculiarità diverse a seconda delle età della vita che attraversa e del contesto storico-sociale in cui agisce⁷. In ogni caso, si tratta sempre di un percorso formativo di costruzione e di revisione della propria identità, quale mosaico di azioni, che è in stretta correlazione con la capacità e possibilità della persona di *raccontarsi*, di dialogare con se stessa e con gli altri. La rielaborazione responsabile delle proprie esperienze di vita fa sì che esse, anche quelle catalogate come eventi critici, nel momento in cui le si racconta diventino formative ed assumano un senso, si possano collocare nella linea del tempo e della memoria. Esse costituiscono oggetto di riflessione e loro tramite continua il viaggio della vita come progetto personale, in cui l'esercizio della responsabilità educativa si espande, a seconda delle circostanze, dall'etero all'auto-direzione. In questo alternarsi di relazioni, in cui l'asimmetria educativa tra educatore ed educando è a geometria variabile e va di volta in volta monitorata, si evince il senso della narrazione come esperienza educativo-formativa. L'intervento pedagogico sulle storie di vita e sulla narrazione appare importante perché offre delle rotte all'agire educativo non troppo rigidamente calcolate. Quest'ultimo non può ricondursi alla sola programmazione aprioristica del corso della vita, nell'idea di poter controllare appieno la costruzione d'identità espungendo ciò che non rientra nelle categorie generali definite. Si tratta, invece, di riconoscere che occorre ricomporre "le storie di vita e i destini nei quali tutto lascia le sue tracce, le azioni, ma anche, e in grande misura, gli eventi significativi come gli incontri, che segnano la nostra esistenza e sono in così stretta connessione con la nostra vita emotiva. Questa si fonda su disposizioni interne, non scelte da noi e dunque casuali, ed è alimentata da eventi-

incontri: l'incontro con l'altro nell'amore, nell'amicizia, nella simpatia, o nella minaccia che sempre l'altro rappresenta rispetto alla fragilità della nostra identità, l'incontro con il distacco nel dolore per la perdita o per la morte di una persona cara, l'incontro con la malattia nella sofferenza e nell'angoscia, l'incontro con uomini, cose, avvenimenti che provengono dallo spazio aperto dell'esistenza, nello sgomento dell'ignoto, nello stupore, ma anche nell'emozione della scoperta, nell'intensità dell'esperienza e nel sentimento dell'accoglienza"⁸. Alle categorie eidetiche universali dell'educativo vanno congiunti dunque gli aspetti idiografici di ogni persona, passando così dalle tipologie tipiche alle singole biografie, come Mounier ha sottolineato⁹.

In particolare, oggi appare necessario evitare di appiattirsi sul precostituito modello di sviluppo umano che indirizza l'agire educativo (se così può essere ancora definito) soprattutto verso principi economici. Di conseguenza, dal punto di vista pedagogico si rileva l'opportunità di contrastare la tendenza odierna a rimuovere tutto ciò che non ha a che fare con i dettami della società mercantile. L'utilitarismo attuale spinge, infatti, ad isolare il presente e a farne oggetto di consumo. Si consuma tutto, le esperienze veloci e fugaci che non debbono lasciare nulla dietro di sé, anche il tempo, escludendo così esperienze quali la malattia, la

⁸ "La considerazione della vita umana come storia, più che come scelta e progetto assoluti, non può significare (non almeno per l'educatore) che ci si deve limitare a narrarla ma vuole solo segnalare che nel bilancio tra ciò che l'uomo è e diventa grazie all'educazione, che è progetto, scelta, azione, intenzione, e il modo in cui «perviene a se stesso» trasmutando in forma tutto ciò che gli accade e che non è da lui scelto e voluto, prevale probabilmente quest'ultimo aspetto. Anche ciò ammesso, l'indicazione pedagogica non indirizza verso un pessimismo rinunciatario rispetto all'intervento educativo orientato e consapevole" (R. Fadda, *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo educativo. Itinerari, modelli, problemi*, Del Cerro, Tirrenia 2005, p. 81).

⁹ Cfr. M. Benetton, *Pedagogia della persona e corso di vita: spunti di riflessione dal Trattato del carattere di Emmanuel Mounier*, in C. Xodo-M. Benetton (a cura di), *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce 2007, p. 357-385.

⁷ Cfr. M. Benetton, *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*, Cleup, Padova 2008.

vecchiaia, la morte, l'anonimato, l'inutile passato e il pericoloso futuro.

Diventa allora un'esigenza educativa sostenere le possibilità per ogni persona di ritrovare il proprio nucleo identitario riappropriandosi del tempo fra permanenza e mutamento, come insegna Ricoeur. Il racconto della propria storia rappresenta allora una modalità di cura di se stessi, cura della propria identità fra punti di svolta e routine; esso offre la riconciliazione col passato nel presente e per il futuro, permette il riequilibrarsi nelle 'cornici che cambiano' rispetto a ciò che è già trascorso. La costruzione dell'identità va, dunque, di pari passo con la capacità di narrarsi. "Il soggetto che parla a un tu, si racconta e dunque esplicita una storia nella quale il suo protagonismo si esercita nel riunificare le esperienze vissute, dando loro un significato, attraverso cui il soggetto stesso si definisce"¹⁰.

L'esigenza dell'uomo di raccontarsi, del resto, fa parte del suo stesso divenire persona, rappresenta un suo modo naturale di essere, costituisce un bisogno del genere umano¹¹. Bruner parla di "narrazione creatrice del Sé", atto di *bilanciamento* che permette ad ogni persona di esercitare la capacità di scelta agendo in autonomia e libertà. Senza la capacità di raccontare storie su di sé non potrebbe esistere nemmeno l'identità. "Da un punto di vista biologico, fisiologico, noi non differiamo molto l'uno dall'altro; storicamente, come racconti, ognuno di noi è unico"¹². Facendo riferimento proprio agli episodi di tipo clinico raccontati da Sacks¹³, Bruner evidenzia come la patologia

neurologica, che lede la capacità di raccontare e comprendere storie, fa venir meno il senso di sé ma anche quello dell'altro, evidenziando che l'identità presenta un carattere eminentemente relazionale. Il racconto di sé porta allo scoperto il tempo vissuto, che non è il tempo della clessidra, e la memoria vissuta "come luogo di esperienze interiori e di emozioni provate nel passato e riattualizzate nel presente. [...] La memoria vissuta è la memoria autobiografica, la memoria emozionale"¹⁴. Quest'ultima, ben lontana dalla "memoria calcolante", offre una significazione personale ai ricordi del passato, "rifunZIONalizzandolo" per rileggerlo alla luce del presente in maniera emotivamente anche diversa, ma sicuramente meno sfuggente rispetto al susseguirsi delle esperienze istantanee e spesso inautentiche del quotidiano. In tal modo si sviluppa la ricerca della propria interiorità e delle relazioni significative che si sono intessute, scoprendo anche nuove opportunità di rapporto con gli altri.

Nella narrazione della propria storia - ed è questo il punto su cui vorremmo in particolare soffermarci - il racconto autobiografico non costituisce perciò solo un'azione formativa autoreferenziale, quasi narcisistica. La costruzione del sé attraverso la narrazione rende possibile il relazionarsi col mondo e con altre persone¹⁵, il sentirsi responsabili per sé e per gli altri. Dunque, l'aspetto estremamente importante per la pedagogia del corso della vita è costituito, secondo la stessa sottolineatura di Bruner, dall'opera di equilibratura personale e comunitaria.

Nel momento in cui si utilizza la narrazione e la storia di vita come strategia educativo-formativa, diventa fondamentale non perdere di vista tale aspetto relazionale. In quest'ottica, la pedagogia autobiografica, secondo l'espressione di Demetrio, può svolgere un ruolo importante all'interno della pedagogia della terza età, sicuramente ancora in parte da costruire per le nuove caratteristiche che presentano gli anziani d'oggi, ma comunque già attenta all'assunzione e all'utilizzo della storia di vita.

¹⁰ R. Fadda, *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema e come compito pedagogico*, in R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007, p. 43.

¹¹ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma [etc.] 2002, p. 97-98.

¹² "Per essere noi stessi dobbiamo avere noi stessi - possedere, se necessario ri-possedere, la storia del nostro vissuto. Dobbiamo "ripetere" noi stessi, nel senso etimologico del termine, rievocare il dramma interiore, il racconto di noi stessi. L'uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé" (O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* (tit. orig.: *The Man Who Mistook His Wife For a Hat*, 1985), 9. ed., Adelphi, Milano 2006, pp. 153-154).

¹³ Ibidem.

¹⁴ E. Borgna, *Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 61-62.

¹⁵ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, cit., p. 89.

Le storie di vita con gli anziani: per un rapporto educativo intergenerazionale

La pratica delle storie di vita con l'anziano è piuttosto diffusa. Cambi ha evidenziato chiaramente come le storie di vita abbiano trovato cittadinanza in molte scienze umane quali la sociologia, la psicologia, l'antropologia, la psichiatria, la storia, e siano utilizzate per vari scopi e nelle diverse età della vita. Con gli anziani la pratica dell'autobiografia è fondamentale nel traguardo/bilancio che avviene a questa età, permettendo di affrontare le crisi che esso porta con sé. "Che fare? Ripensarsi; quindi: confessarsi, "scriversi" e (in tale movimento) darsi un nuovo compito, un nuovo orientamento, un nuovo orizzonte"¹⁶.

Ma il raccontare e il raccontarsi, per essere pienamente formativi, devono essere promotori di relazione in una dialettica fra auto ed etero-formazione, nell'interscambio dei ruoli stessi di educatore ed educando.

Le storie servono a *transitare fra le generazioni*¹⁷, ne permettono il collegamento e, del resto, "la traccia dell'altro è presente in ogni storia che raccontiamo", così come "raccontare è sempre collocarsi in una tradizione", in quanto la singolarità della storia personale è riconducibile a segni, percorsi e modelli di storie già raccontate¹⁸; tutti siamo un po' debitori nei confronti delle storie degli altri, "ci riguardano, perché gli altri ci guardano"¹⁹.

Molti progetti rivolti agli anziani assumono l'ascolto e il racconto di storie come cura per operare una *ricostruzione seriale*²⁰. Talvolta esse vengono utilizzate come particolare strategia didattica per il recupero del funzionamento psicologico dell'anziano e della sua memoria. Si rendono utili come terapia, secondo un approccio clinico, quando l'equilibrio personale appare minacciato, arrivando a costituire quasi un esercizio autoconsolatorio. O, ancora, i racconti degli

anziani possono servire per superare certe visioni stereotipate dei vecchi offerte dall'ambiente sociale, che evidenziano la loro passività ed autoemarginazione. Meno spesso si sente l'esigenza di far sì che anche l'anziano, a partire dalla 'consapevolezza delle proprie ragioni' (Demetrio), riesca a mettere in comune le proprie esperienze con altre appartenenti a generazioni diverse. Si riuscirebbe, in tal modo, a scambiare a livello intergenerazionale i sistemi di significati che generazioni diverse si sono costruite rispetto a certe realtà, giungendo ad un arricchimento reciproco, in un interfacciarsi di storie o frammenti di vita. Si opererebbe, insomma, una sorta di decentramento che allarga le dimensioni del sé in una forma di baratto di significati antropologico-culturali dell'essere persona, di dimensioni umane e di competenze diverse.

A partire da semplici esperienze narrative che vedono coinvolti, ad esempio, anziani e bambini, è possibile cogliere "per ciascuno, dei 'guadagni' in termini di scambi esperienziali, culturali, affettivi, emozionali"²¹, evitando così mal celati sentimenti di sopportazione o tolleranza. Tanto più oggi, periodo in cui "fasce d'età tendono a essere mondi sempre più chiusi"²², mentre la frattura e il disinteresse per le storie degli altri è elevato, a meno che non rientri nella patologica curiosità indotta da spettacoli massmediatici quali il format televisivo del *Grande Fratello*. La storia, in tal caso, non è neppure narrata, è un artificio, frutto della deturpante spettacolarizzazione dell'interesse morboso per rappresentazioni di relazioni di vita 'commercializzate' - lo zoo di vite umane forzatamente conviventi. Di fatto, sono la dimostrazione dell'isolamento dell'uomo del villaggio globale.

Si tratta, di contro, di recuperare, riconoscendo il valore educativo delle storie di vita, l'importanza dei legami intergenerazionali, senza per questo ridurre l'autobiografia ad escamotage didattico da dispensare indistintamente in tutte le età della vita, quasi

¹⁶ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma [etc.] 2002, p. 31.

¹⁷ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, B. Mondadori, Milano 2000, p. 134.

¹⁸ Ibidem, p. 152.

¹⁹ Ibidem, p. 143.

²⁰ L.L. Viney, *L'uso delle storie di vita nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti* (tit. orig.: *Life Stories*, 1993), Erikson, Trento 1994.

²¹ M.M. Nera, *Desideri, nuove alleanze, cammini*, in B. Grasselli (a cura di), *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*, Armando, Roma 2007, pp. 96-97.

²² S. Tramma, *Il vecchio e il ladro*, Guerini e Associati, Milano 1989, p. 87.

“imponendo compiti rimemoratori”²³. Esiste infatti anche una, per così dire, fisiologica difficoltà dei giovani nel riconoscere le storie dei genitori, o di raccontare le proprie che stanno ancora costruendo; è altrettanto importante che questo processo venga gradualmente favorito nel dialogo, con la leggerezza ludica a cui conduce il pensiero fluttuante e libero da parametri temporali troppo rigidi, attraverso un dialogo intergenerazionale. Il giovane, “ascoltando le storie si sporge sul tempo e sullo spazio, si apre ad un mondo di cui non è il solo abitante”²⁴ e che ha assunto per la costruzione della sua vita. Collocarsi all’interno di tali intrecci confrontando, condividendo, magari anche solo in parte, le interpretazioni degli eventi, significa comunque aprirsi a sguardi su orizzonti più ampi e quindi arricchenti.

Così come il giovane, ugualmente l’adulto e l’anziano, nel sentire alcuni resoconti delle avventure esistenziali delle giovani generazioni e nell’offrire la loro memoria vissuta, hanno modo di non ripiegare in se stessi, di scoprire e interrogarsi su nuovi “punti di vista”, di ritrovare la propria progettualità in una rinnovata relazione io-tu-noi, segno di cura. Del resto, come sostiene Hillman, l’uomo vecchio, in particolare, è manifestazione dell’essere, della sua essenza, che si riesce solo ad intuire nella giovinezza, in quanto richiede del tempo per divenire. Così, la storia del vecchio diventa importante per gli altri, perché manifestazione dell’autentico: “l’invecchiamento è un processo di scarto. Non di aggiunta”²⁵.

Riprendendo la metafora del viaggio, si può dire che le diverse categorie generazionali

rappresentino le une per le altre figure di mentori che si influenzano vicendevolmente mediante le loro storie di vita. In questo modo, come sostiene Demetrio, l’autobiografia ci migliora, ci aiuta “ad alleviare solitudini, prevenire disagi, prevedere esiti, restituire agli altri il legittimo bisogno di sapere come li stiamo curando, li stiamo educando, li stiamo amando”²⁶. Le storie di vita raccolgono i viandanti che compiono dei viaggi diversi - “è persino grottesco tentare di dimostrare che il viaggiare adolescenziale non differisca poi di molto da quello senile”²⁷ - che hanno andature differenti, spesso calpestano anche territori dissimili, ma che mantengono la comune *curiosità esplorativa* da coltivare e condividere come opportunità sempre nuova su cui riflettere per orientarsi.

BIBLIOGRAFIA

1. Benetton M., *Pedagogia della persona e corso di vita: spunti di riflessione dal Trattato del carattere di Emmanuel Mounier*, in Xodo C.-Benetton M. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.
2. Benetton M., *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*, Cleup, Padova 2008.
3. Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
4. Borgna E., *Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1999.
5. Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma [etc.] 2002.
6. Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, 5. ed., Garzanti, Milano 1988, p. 120.
7. Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma [etc.] 2002.

²³ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, cit., p. 13.

²⁴ P. Jedlowski, *Storie comuni*, cit., p. 141-142.

²⁵ “La vecchiaia è la manifestazione del carattere. O la manifestazione dell’essenza. Di un albero giovane, di un acero, di una quercia, di un frassino, non possiamo dire che cosa è, o che cosa sarà, finché non vediamo l’albero completo, contorto nella sua propria forma. Allora vediamo il carattere dell’albero. Ovviamente, fin dall’inizio sappiamo che quell’albero è una quercia o un acero e se appare vigoroso o debole, ma la sua forma propria e individuale deve ancora emergere. E per questo ci vuole tempo. Non avremmo bisogno del tempo, nel cosmo, se il carattere fosse manifesto. Ma non lo è. È qualcosa che richiede tempo” (J. Hillman, *Il piacere di pensare. Conversazione con Silvia Ronchey*, Bur, Milano 2004, p. 141).

²⁶ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996, p. 193.

²⁷ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, cit., p. 72.

8. Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
9. Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
10. Fadda R., *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema e come compito pedagogico*, in Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.
11. Fadda R., *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo educativo. Itinerari, modelli, problemi*, Del Cerro, Tirrenia 2005.
12. Sacks O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* (tit. orig.: *The Man Who Mistook His Wife For a Hat*, 1985), 9. ed., Adelphi, Milano 2006.
13. Tramma S., *Il vecchio e il ladro*, Guerini e Associati, Milano 1989.
14. Frabboni F.-Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, 4. ed., Laterza, Roma [etc.] 2005.
15. Gennari M., *Trattato di pedagogia generale. Parte terza: Ambienti pedagogici*, Bompiani, Milano 2006.
16. Hillman J., *Il piacere di pensare. Conversazione con Silvia Ronchey*, Bur, Milano 2004.
17. Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, B. Mondadori, Milano 2000.
18. Nera M.M., *Desideri, nuove alleanze, cammini*, in Grasselli B. (a cura di), *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*, Armando, Roma 2007.
19. Viney L.L., *L'uso delle storie di vita nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti* (tit. orig.: *Life Stories*, 1993), Erikson, Trento 1994.

GÂNDIREA PEDAGOGICĂ ITALIANĂ ȘI INFLUENȚA CURENTELOR FILOZOFICE

Cristina Ispas, prep.univ.drd.

Universitatea Eftimie Murgu Reșița

Abstract:

Since the second half of the nineteenth century, in Europe, there is a strong interest in education issues; in Italy, in particular, the policy bore the mark of the teaching elements, trying to find ways for the national move of revival of Italy to be desired by most people, not only by those who started it. In the nineteenth century in the natural sciences and in some social sciences were introduced experimental methods that have led to important progress. In educational sciences the philosophical approach remained predominant. Following that, a strong reaction is triggered against philosophical pedagogy and against the education centered on the teacher. Experimental research is much closer to the requests of the educational practice, checks the traditional norms and leads to the formation of new experimental schools in all the countries of the world. The twentieth century was animated

by the debate regarding the relationship between philosophy and pedagogy, regarding the autonomy of pedagogy and its opportunity to establish a core of educational sciences. The careful historical reconstitution highlights the emergence of new themes and horizons.

Secolul al XX-lea a fost animat de dezbateră legată de relația dintre filozofie și pedagogie, privind autonomia pedagogiei și posibilitatea acesteia de a constitui un nucleu de științe ale educației. Atența reconstituire istorică evidențiază apariția unor noi tematici și orizonturi. La sfârșitul secolului XIX, pozitivismul cerceta legile obiective și universale și transpunea metodele proprii științelor naturale în sectorul educativ, afirmând centralitatea metodei științifice și necesitatea unui statut științific pentru pedagogie și didactică. Cultura științifică promovată de pozitivism era o formă particulară de raționalism filozofic, îndreptat spre confruntarea

cu realitatea empirică. Cu noua matematică, noua fizică și noua filozofie analitică se deschid noi orizonturi: este acceptată o concepție pluralistă și problematică a modelelor științifice, care conduce la a renunța la o cunoaștere universală și obiectivă.

În cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în Europa, se manifestă un viu interes pentru problematica educației, declanșat de un preocupare etico-politică; în Italia, în mod particular, acțiunea politică a purtat amprenta elementelor pedagogice, în încercarea de a găsi modalități ca mișcare națională de renaștere a Italiei să fie dorită de majoritatea populației, nu numai de cei care o inițiaseră. Pozitiviștii italieni au aderat la mișcarea de unitate națională, acordând un rol decisiv educației ca mijloc de educației al maselor.

La începutul secolului XX, biserica se implică în definirea elementelor esențiale ale unei educații de orientare creștină. Papa Pio XI într-o lucrare fundamentală a bisericii, intitulată „Divini illius magistri“ (1929), enunță principiile fundamentale ale educației creștine:

- a educa este în relație cu un scop sublim, pentru care omul a fost creat
- familia are direct de la Creator misiunea de a-și educa fiii
- statului îi revine funcția subordonată de a proteja familia și individul

Aceste principii au fost completate ulterior prin lucrarea „Gravissimum educationis” (Declarație asupra educației creștine a tinerilor), astfel educația este legată de trebuința de apostolat a întregului corp ecleziastic; de asemenea, se confirmă rolul familiei în educația copiilor, precum și libertatea de educație a bisericii. Orientarea spre dialog a bisericii cu pedagogia laică conduce la apariția în Italia și nu numai, a *activismului creștin*.

În anii '50, se înregistrează o progresivă introducere în interiorul lumii catolice a unei culturi „democratice de inspirație creștină”, care în câmpul pedagogic găsește expresie în curentul numit *personalism*.

Personalismul este expresia autonomiei teoretice a pedagogiei creștine: dezvoltă o concepție totală a experienței educative, punând în centrul atenției valorile (obiective și transcendente); acordă o atenție deosebită persoanei, ca valoare, pune accent pe rolul

pedagogiei (educației) de a contribui la afirmarea persoanei, de a o ajuta să se realizeze pe orice plan al vieții. Pedagogia apare pentru personalități ca o legătură între teologie și filozofie care unește problemele cu tentă școlară de problemele de viață. Scopul educației este acela de a face cunoscut adevărul în relație diferitele grade ale scalei de cunoaștere și de a dezvolta capacitate de gândire și judecare personală; un al doilea scop îl constituie transmiterea de la o generație la alta a valorilor culturale. Personalismul are în Italia reprezentanți precum: Luigi Stefanini, Mario Casotti, Giuseppe Flores d'Arcais.

Luigi Stefanini, în școala dialogului, în mod amplu expusă în scrierile sale, regăsim întreaga sa filozofie, bazată pe concepția Sfântului Augustin, a „maestrului interior”, care dă ascultare și căruia maestrul extern îi e numai conducătorul „socratic”.

Mario Casotti, în 1930, a publicat *Maestro scolastico. Saggio di filosofia dell'educazione*; în această lucrare autorul de factură catolică oferea un răspuns teoretic, bogat argumentat la teoriile idealistilor, care susțineau că pedagogia ar fi o parte a filozofiei. Casotti susținea că pedagogia, ca știință practică, are un câmp de cercetare sigur și metode proprii, iar filozofia, ca știință teoretică, trebuie să își stabilească fundamentele și deci finalitățile. În 1947, editează *Pedagogia generale*, în care, printre altele, explică cu mare claritate cui îi revine dreptul de a educa. În 1954, Casotti ia o poziție publică împotriva personalismului, declarând că nu poate accepta personalismul ca teorie care limitează omul la obiectul filozofiei. În schimb, numai o metafizică a ființei poate asigura persoanei o bună temelie, pedepsind răspândirea treptată a exclusivismului psihologic sau sociologic. Dezvoltările ulterioare ale științelor pedagogice i-au dat dreptate. Mario Casotti reprezintă prin operele sale mărturia vie a ideii sale că educația este un proces orientat spre cunoașterea adevărului și practicarea binelui, procese unite între ele în raportul cu divinitatea, în mediul pedagogiei creștine.

Giuseppe Flores d'Arcais este unul dintre părinții pedagogiei italiene. Biografia lui se împletește cu istoria pedagogiei italiene moderne, în sinuosul parcurs al pedagogiei de emancipare față de filozofie. Întreaga pedagogie

promovată de d'Arcais a fost influențată de personalismul catolic, personalism care concepe educația ca un parcurs de dezvăluire progresivă a propriei esențe a omului de către om. Autorul a gândit pedagogia ca o cunoaștere autonomă *iuxta propria principia* (potrivit propriilor sale principii), distingând-o în mod clar de alte științe ale educației, numite de d'Arcais *științe auxiliare*, precum psihologia și sociologia educației, care ilustrează aspecte parțiale și nu epuizează specificul pedagogicului. Flores d'Arcais afirmă: „*iuxta propria principia* este propriul meu laitmotiv, un mod sintetic, dar eficace de a spune că trebuie să se țină cont de aportul filozofiei și al științei, dar și de tot ceea ce este propriu practicii educative. A admite că o pedagogie trebuie să fie individualizată *iuxta propria principia* semnifică de asemenea în mod necesar recunoașterea parcursului istoric [...] dar mai ales a cerceta atent toate apropierea nepotrivite și exproprierile grăbite la care pedagogia a fost supusă”. (Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Milano, 2001, pag. 32). Autorul consideră că din vina unor pedagogiști, care au deschis mult prea ușor porțile către diferite științe ale educației, fapt de care au profitat în special psihologii și sociologii, psihologia educației și științele conexe, precum sociologia educației, au câștigat teren în fața pedagogiei.

Pentru Flores d'Arcais pedagogia nu este o știință empirică „constatativă, ci o cunoaștere de valori care se intersectează în acel plan axiologic și finalist în care alte științe ale educației nu sunt legitime a se exprima”. (Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Milano, 2001, pag. 37).

Există o preocupare astăzi de a putea distinge filozofia educației de pedagogie sau pedagogia în general. Este meritul lui d'Arcais de a sublinia legătura existentă între filozofia educației și pedagogie, a continuității dintre cele două; pentru autor, cele două nu pot fi disjuncte: filozofia educației reprezintă momentul axiologic și finalist, moment strâns legat de gândirea pedagogică a educației. Flores d'Arcais nu poate distinge filozofia educației de pedagogia generală, deoarece pentru a reuși să le distingă ar trebui să considere filozofia educației de o parte, un sector, un capitol bine

individualizat de un discurs mai amplu care este pedagogia, și atunci poate fi filozofia educației acel aspect al pedagogiei care studiază fundamentele, premisele, condițiile; sau filozofia educației este o filozofie care cuprinde toată educația. În ambele cazuri Flores d'Arcais nu acceptă gândirea filozofiei, care să nu fie o filozofie a unității educației.

Chiar și *idealismul* face obiectul propriilor critici ale gândirii științifice pozitivistice fără aproape să-și dea seama că la rândul său conduce la maturizarea unei noi culturi științifice. Mișcarea idealistă a operat într-o dublă direcție: reînnoirea culturii și reforma școlii. Prima orientare a provocat diferențierea culturii populare de cultura elitelor, cu separarea culturii tehnico-profesionale de cultura clasico-umanistă. Cea de-a doua direcție e reprezentată de Reforma lui Gentile, în care s-ar recunoaște vechea și noua clasă conducătoare și la care clasele populare n-au reușit să propună alternative. Diferită de pedagogia lui Gentile, pedagogia idealistică a lui Lombardo, Radice și Codignola este mai atentă la problemele școlare și mai atentă la metodele metodologii.

Giovani Gentile este una din figurile reprezentative ale pedagogiei italiene în prima jumătate a secolului XX. Adept al neoidealismului, a contribuit la dezvoltarea unei filozofii numită filozofia actualistică. Printre lucrările sale se pot aminti: “Il concetto scientifico della pedagogia” (*Conceptul științific al pedagogiei*) în 1900, “La riforma dell'educazione” (*Reforma educației*) – 1920 și “Preliminari allo studio del fanciullo” (*Preliminarii la studiul copilului*), în 1924. În timpul guvernului fascist, ca ministru al instruirii, a promovat o importantă reformă a școlii italiene; lansată în decembrie 1923 reforma definită de Mussolini ca „cea mai fascistă reformă” a rămas în vigoare până în decembrie 1962. Pe scurt reforma lui Gentile prevedea:

- mărirea învățământului obligatoriu până la vârsta de 14 ani
- urmarea a cinci ani de școală elementară egală (identică) pentru toți, apoi alegerea între patru posibilități:
 - o gimnaziul, de cinci ani, care permitea mai departe accesul spre liceul clasic sau științific

- institutul tehnic de trei ani; după acesta se putea urma institutul tehnic superior (de patru ani)
- institutul magistral de șapte ani, destinat viitoarelor învățătoare
- școala complementară; după terminarea acesteia nu mai era posibilă înscrierea la o altă școală
- învățarea obligatorie a religiei catolice
- științele umaniste, văzute ca posibilități de spiritualizare, în ierarhia disciplinelor, ocupau un loc de frunte, în detrimentul științelor tehnice
- instituirea de școli speciale pentru copii cu handicap

Alte idei caracteristice gândirii lui Giovanni Gentile:

- dezvoltarea libertății și autoconștiinței nu pot fi promovate de nici o formă de instruire tehnico-științifică.
- Lumea obiectivă nu este activitatea creativă a subiectului
- Instruirea este în același timp intelectuală și morală, scopul instruirii este întotdeauna etic.
- Maestrul trebuie să se identifice cu elevul, prin iubire, iar elevul, tot prin iubire să identifice cu maestrul. Din fuziunea celor două spirite se naște activitatea educativă, depășind astfel dualismul maestru/elev, conform căreia elevul urmărind autoritatea profesorului descoperă dimensiunea libertății.
- Pedagogia și filozofia au interese comune, ambele sunt științe ale educației
- Didactica este teoria școlii și învățarea este de fapt aplicația teoriei: Metoda este Maestrul.

Sistemul de învățământ din Gentile a fost împărțit în funcție de nevoile elitei burgheze, al cărei statut a fost susținut prin intermediul unui sistem de selecție și de calificare care a servit ca o barieră socială

Pragmatismul răspunde mai bine exigenței noilor modele educative, insistând asupra valorilor practice ale ideilor și asupra necesității de o întâlnire dintre empiric și teoretic. Natura umană nu este predefinită, dar este concepută ca un rezultat al unei interacțiuni și proiectări continue. Experiența și experimentarea sunt fundamentale, asemenea rațiunii și metodei de

cercetare. Știința și filozofia pentru pragmatici ar trebui să lucreze împreună pentru a depăși separarea dintre cunoaștere și acțiune. Pedagogia tinde să-și asume rolul dominant după filozofie, deoarece modul de a fi al individului depinde de educația primită. Sarcina filozofiei educației nu este aceea de a stabili scopuri, ci de a aprofunda criteriile, instrumentele și metode de cercetare. Raporturile interdisciplinare cresc, conjugând aspectele psihologice cu cele sociologice în folosul educației. Dewey definește educația ca *participarea individului la conștiința socială a propriei specii* (Dewey, art. I în *Crezul meu pedagogic*). Inserarea totuși tardivă a pedagogiei pragmatice (deweyană) și a *școlii active* în Italia cu răspândirea idealurilor sale de democrație, de socialitate și de comunitate amplifică orizonturile culturii pedagogice italiene, punând-o să se confrunte cu o filozofie a educației deschisă spre experimentare și spre viitor.

Mișcarea analitică sosită în anii 20 în centre ca Oxford și Cambridge și în cercul de la Viena redă explicit revoluția epistemologică care pune în evidență caracterul ipotetic și pluralitic al cunoașterilor științifice, desprinzându-se astfel de o tradiție fondată pe categorii de liniaritate, determinism, cauzalitate și mecanicism și substituind acestora categorii precum: probabilitatea, diferențierea, cauzalitatea și complexitatea.

Necesitatea de o abordare ontologică și metafizică fondată pe o ierarhie de valori și cu atât mai mult apărarea conotației spirituale a educației vin puternic reafirmate de pedagogia catolică, care se opune vehement concepțiilor de factură pozitivistă, pragmatistă și marxistă.

Pedagogia pierde din nou conotația de entitate metafizică și ontologică cu *pedagogia marxistă*, care considera individul expresie a construcției istorice și sociale. Omul e rezultatul formării istorice, obținută cu coerciție. Gramsci se distanțează astfel de idealism, dar și de concepțiile spiritualistice catolice, de Rousseau, de școlile noi și de școlile active. Principalele puncte ale noilor programe educative sunt educația infantilă și instrucția populară, obligatorie și laică. Cultura este vehiculată nu numai de școală, ci și de alte instituții extra-școlare. Studiarea, după Gramsci, trebuie să fie

dezinteresată, fără scopuri practice imediate, adică trebuie să fie formativă.

Cu marxismul, dar și cu alte curente (idealismul, spiritualismul, filozofia analitică, hermeneutică și fenomenologismul) se intersectează cu *pedagogia existențialistă*. Aceasta are în comun cu celelalte curente exigența de a clarifica dacă existența are un sens, dacă are o structură a sa și o conotație a sa sau dacă libertatea este dată numai în planul posibilității; dacă existența este caracterizată de rațiune sau de teamă, frică și neliniște. Aceste interogări au condus la constituirea unei filozofii a educației care nu crede într-o natură umană determinată, ci într-o natură care se proiectează, se reconstruiește și care este subiect al contradicțiilor. Cade concepția progresivă a educației: fiecare generație se găsește mereu la început de drum, într-un punct de plecare, deoarece fiecare generație are în fața sa un drum al posibilităților și al alegerilor. Imagini pozitive ale copilului fericit și creativ i se substituie o concepție realistă care asociază copilului teama și drama singurătății și morții. Abbagnano susține că nu se poate exclude faptul că un proces de formare poate avea rezultate negative sau greșite și astfel să facă mai mult rău decât bine. Se angajează în schimb rolul pozitiv al implicării, responsabilității și proiectării, reevaluarea științelor sociale și psihologice. Pedagogia trebuie să se organizeze în mod critic pentru a-și rezolva problemele, nu numai în baza teoriilor filozofice și sociale deja stabilite, ci în baza unor date și presupuneri pe care ea însăși le recunoaște ca valide. Pedagogia este concepută de Abbagnano ca știință filozofică, deoarece are ca obiect lumea spiritului; totuși nu coincide cu filozofia, deoarece nu consideră spiritualitatea în sine, ca realizare a sa. Raporturile pedagogiei existențialiste cu pedagogia științifică sunt problematice, deoarece prima se referă în special la atribuirea de semnificații în detrimentul experimentării.

Raționalismul critic a reprezentat izvorul mai multor curente. El se naște ca reacție la pozițiile dogmatice și se opune și la curentele empirice care obiectivează fenomenele. Pedagogia, deci, nu este o filozofie aplicată, nici nu poate coincide cu filozofia cum era ea concepută de idealisti. După Banfi, din întâlnirea dialectică dintre o educație istoric

determinată și o propunere de scopuri și idealuri, din coincidența dintre real și ideal poate apărea autentică conștiința pedagogică. Clasele sociale trebuie să aibă un rol activ în construirea unei noi raționalități, adică a unei noi culturi și a unei noi educații. Responsabilitatea construirii unei lumi umane și a omului liber și solidar trebuie să fie realizată de către clasa muncitoare. Bertin împărtășește punctul de vedere al lui Banfi și acordă o atenție specială antinomiilor care caracterizează procesele educative. Ele nu se rezolvă în mod rațional după o unică direcție, ci după o pluralitate de direcții, în funcție de contrastele socio-culturale.

Criza idealismului și răspândirea neopozitivismului și a filozofiei analitice se impune *fenomenologia*, care se impune nu ca o știință de fapte, ci ca o știință de esențe (eidetică) care privilegiază conștiința și orientează intenționalitatea, interogându-se astfel asupra esenței fenomenelor educative și asupra semnificației educației. Transcendentalitatea fenomenologilor nu utilizează categoriile lui Kant, ci o metodă filozofică riguroasă a logicii pure în care se intersectează permanent reflexia filozofică cu viața cotidiană. Obiect al cercetării fenomenologice sunt pentru Husserl toate actele cercetătorului din oricare mediu științific, toate semnificațiile care în aceste acte mediază relația cu obiectivitatea, modurile în care obiectivitățile apar conștiinței.

Metoda hermeneutică apare în momentul în care explodează confruntarea asupra rolului rațiunii și limitelor sale de cunoaștere, confruntare ce coincide cu conștiința efectelor negative ale cunoașterii științifice și tehnologice și ale limitelor sale în ceea ce privește interpretarea realității: știința oferă numai tablouri generale și nu este posibilă adaptarea la situații în permanentă transformare, utilizând doar instrumentele folosite de cercetarea științifică. Formarea este bazată pe confruntarea dintre subiect și text, în conștiința cercului hermeneutic între discurs și părțile sale. Culegând semnificația textului și ale părților sale se merge mai departe de realitatea empirică și se ajunge la adevărul istoric. Interpretul trebuie să facă efortul de a pune propria actualitate cu mesajul ce ajunge de la obiect în

modul că amândoi vibrează la unison. Metoda hermeneutică pare mai bună decât alte cunoașteri deoarece reușește să surprindă mai bine complexitatea proceselor educative.

Bibliografie:

1. Acone, G. „în *La Pedagogia Italiana Contemporanea*” (a cura di Borrelli, M.), Pellegrini Editore, Cosenza, 1995
2. Cambi, F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma – Bari, 2000
3. Flores de Bartolomeis – *La Pedagogia come Scienza*, La Nova Italia, Firenze, 1953

4. Gennari, M. *Filosofia della formazione dell'uomo*, Studi Bompiani, Milano, 2001
5. Gentile, G., *Sommario di pedagogia come una scienza filosofica*, 1912, Sansoni, Firenze, retipărit 1982
6. Izzo, D., *L'educazione tra filosofia e scienza*, Armando, Roma, 1988
7. Metelli Di Lallo, C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966
8. Tarozzi, M., *Pedagogie generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerino Studio, Milano, 2001

TRANSFORMĂRI ÎN GESTIONAREA VIEȚII ECONOMICE ȘI SOCIALE DIN MOLDOVA ÎN CONTEXTUL POLITICII PARTIDULUI COMUNIST DE RECONFORTARE A SISTEMULUI ECONOMIC SOCIALIST (ANII 50-80 AI SEC.XX).

Boris Vizer, dr. hab, prof. univ.

Continuare din Nr. 1 (11) 2009

Cum menționează academicianul Academiei de Științe a U.R.S.S., Iurii Afanasiev, industrializarea era necesară pentru U.R.S.S. însă procesul de creștere a potențialului industrial, forțelor de producție, crearea industriei moderne nu însemna încă apariția socialismului.¹ De natură socialistă devin sistemul de planificare, relațiile de producție, gestionarea economiei naționale. Anume acești factori, de caracter socialist, nu s-au realizat pe deplin, precum nu s-au realizat principiile teoriei marxiste de trecere de la economia de piață la distribuția naturală a produselor, ceea ce s-a întreprins în perioada așezării comunismului de război². În perioada nepului au luat amploare relațiile bani-marfă. Însă începând cu anii '30 principiile economice de gestionare a economiei naționale erau trecute pe planul doi, tot mai mult lua amploare metodele de influență administrativ – organizatorică asupra ritmurilor și proporțiilor de reproducție lărgită³. Anume de atunci marxism - leninismul »s-a crispat», cuprins de dogmatism șolastic, a devenit frână în perceperea-lumii moderne. Către sfârșitul anilor

'20 se afirmă, tot mai mult, modelul socialismului de stat cu metodele sale de constrângere extraeconomică, administrative de comandă, cu o ierarhie complicată birocratică⁴.

După cel de-al doilea război mondial, tendința de a stabili sistemul socialist prin metode administrative extraeconomice sporește, găsindu-si întruchiparea în opera lui Stalin „Econoraiceschie problemî soșialisma v S.S.S.R” (Problemele economice ale socialismului în U.R.S.S.). În această operă se explică cum că principala cauză a funcționării în U.R.S.S. a legii valorii (în 1940 a fost recunoscut că legea valorii funcționează și în sistemul socialist)⁵ și utilizarea formelor valorii constă în prezența a două forme de proprietate socialistă de stat și cooperatistă. Se considera că marfa poate fi numai producția întreprinderilor cooperatiste și obiectele de uz casnic, confecționate la întreprinderile de stat, fiindcă ele trec în folosința proprietății cooperatiste și personale.

Partea majoritară a economiei naționale, toate întreprinderile bazate pe proprietatea socialistă de stat, erau considerate în afara producției marfă, nu erau văzute ca producători

¹ Afanasiev Iu., *Perestroika i istoriciskoie znacenie*. În *Nauca i jizni*, nr. 9, pag. 46.

². Ibidem

³. Ibidem.

⁴ Khiselev V. *Cacoi soșialism mî Stroim*, în *Nauca i jizni*, 1988. nr.9, p. 49.

⁵. Birman A. *Op. Cit.*, p. 197.

de marfă. Clar, că o așa viziune nu contribuia la dezvoltarea relațiilor de bani marfă, din contra, aducea la constrângerea acestor relații.⁶ De menționat că la congresul al XIX-lea al partidului a fost înaintată problema despre necesitatea forțării schimbului natural între industrie și agricultură, schimb care funcționa deja parțial în economia Uniunii: plata pentru lucru S.M.T-urilor (colhozurile efectuau plata în natură colhoznicilor). Repartizarea banilor pentru munca colhoznicilor până la mijlocul anilor '50 era mizeră. În Moldova, de exemplu, se practică plata cu marfă pentru unele produse agricole (la producerea sfeclei de zahăr etc).

Liberalizarea (chiar dacă a fost parțială) a vieții politice și economice după moartea dictatorului în 1953 a contribuit la ex-tinderea în anumită măsură a relațiilor bani - marfă. A fost majorată plata în bani pentru producția agricolă achiziționată în colhozuri; colhozurile Moldovei, după cum deja s-a menționat, au trecut din 1957 la plata în bani. Totodată, are loc, din 1956, pensionarea în bani a colhoznicilor; s-au îmbunătățit condițiile de ieșire a colhozurilor cu marfă la piața colhoznică; are loc trecerea la creditarea directă a colhozurilor etc.

Conform reformei, gospodărești, în centrul sistemului de planificare, gestionare și stimulare devine întreprinderea. Planificarea pornea nu de sus în jos, ca mai înainte, ci invers, de la întreprindere. Măsură nu prea chibzuită, fiindcă întreprinderea cunoștea potențialul său de producție, nu și cerințele pieței. S-a hotărât să fie micșorați numărul indicilor, prevăzuți pentru întreprinderi de conducere de sus. Au rămas numai cinci: comercializarea producției, asortimentul fabricatelor de bază, fondul salariilor, venitul și rentabilitatea, relațiile cu bugetul de stat. Plenara a prevăzut crearea la fiecare întreprindere fonduri pentru dezvoltarea tehnică și perfecționare. Suma principală a acestor fonduri se extrage din venit. Era considerat că reforma a deschis un spațiu vast de activitate a legilor economice ale socialismului. Comercializarea producției devine factorul de bază al viabilității întreprinderii. Prin aceasta s-a încercat de a înlocui aprecierea activității întreprinderii

conform volumului mărfurilor produse calculate în bani. În practică aceasta aducea mari prejudicii economiei naționale, mai ales industriei, fiindcă întreprinderile erau interesate să producă acele produse care erau calculate la un cost mai mare, neluând în seamă dacă aceste produse erau solicitate de populație și vândute.

Plenara a acceptat disființarea sovnașozurilor și înființarea ministerelor. De menționat că gestionarea economiei prin ministere a fost descridată până la crearea sovnașozurilor. Unii savanți consideră că ministerele au despărțit țara în coridoare înguste, departamentale. Fiecare din întreprinderi în condițiile concrete caută să aibă bază proprie de reparație, baze auto, ateliere de scule, organizații de construcție, cariere, școli pentru pregătirea cadrelor, cluburi și clinice, fonduri locative, stadioane etc. Avea loc o dublare în producerea mai multor obiecte⁷. Sovietele Economiei Naționale au făcut mult în lichidarea acestor neajunsuri, au fost create multe obiecte comune pentru mai multe întreprinderi⁸. Studiind activitatea Sovietelor economiei Naționale îți dai seama că ele au fost disființate. Din punct de vedere politic avea loc o anumită distanțiere de centru, se căpăta în regiuni și republici unionale o anumită autonomie, o anumită suveranitate economică. Sistemul totalitar nu putea suporta o așa situație. Liberalizarea nu se mai potrivea regimului venit la putere în octombrie 1964.

Deciziile plenarii din septembrie 1965 au fost studiate la plenara C.C. al P.C.M. din 16 octombrie 1965. În referatul prinrului secretar al C.C. al P.C.M. Ivan Bodiul a fost dată o apreciere pozitivă activității Sovietului Economiei Naționale a Regiunii administrative economice Modovenesti.⁹ Aprecie pozitivă a Sovnașozului Modovenesc a fost dată și în cuvântarea deputatului de la R.S.S.M Ia. Grosu, la sesiunea a VII-a a sovietului suprem al URSS în ea se accentua că Sovietele Economiei Naționale create în 1957 au contribuit mult la accelerarea producției industriale, aprofundării specializării și utilizarea rațională a resurselor locale.¹⁰ În șapte ani producția industrială

⁷ Birman A. Op. Cit., p. 207, 209.

⁸ Ibidem.

⁹ Sovetscaia Maldavia, 1965, 17 octombrie.

¹⁰ Ibidem 5 octombrie.

⁶ Ibidem

aproape că s-a dublat. Au fost create noi ramuri industriale: construcții de aparate electrotehnice, producția pieilor artificiale etc¹¹.

În locul sovnașului în R.S.S.M. au fost create 17 ministere unional-republicane și 11 ministere unionale. Mai erau și câteva ministere republicane. Avem de afaceri cu un proces de constrângere a drepturilor republicilor unionale în folosul centrului. Se vorbea despre trecerea la metode economice de gestionare a economiei naționale în practică, însă se făcea tot contrariu. În ciuda declarațiilor de perfecționare a sistemului de gestionare a economiei, în primul rând a industriei, măsurile preconizate de partid, dimpotrivă, au contribuit la întărirea sistemului administrativ de comandă în economie, mărirea la număr și sporirea în îndrepturi a nomenclaturii birocratice. La plenara din octombrie 1965. a C.C. al P.C.M. Ivan Bodiul a înaintat niște propuneri cu privire la crearea noilor structuri, organe, instituții de conducere cu economia. Ele de fapt repetă structurile precedente. La 18 octombrie 1965 aceste propuneri au fost transformate în lege la ședința a VI-a a Sovietului Suprem al R.S.S.M.¹². În scopul de a îmbunătăți conducerea industriei, Sovietul Suprem a hotărât de a înființa Ministerele unionale-republicane ale R.S.S.M.: ministerul industriei ușoare; ministerul cărnii și laptelui; ministerul industriei alimentare, ministerul materialelor de construcție. Ministerul republican al comerțului al R.S.S.M. a fost transformat în Ministerul unional-republican al comerțului, al R.S.S.M.; Comisia de stat a Sovietului Miniștrilor al R.S.S.M., pentru planificare – în comitetul unional-republican de Stat al Sovietului Miniștrilor al R.S.S.M. pentru planificare (Gosplanul R.S.S.M.); În legătură cu modificările prevăzute de prezenta lege în organizarea conducerii industriei au fost desființate Sovietul Gospodăriei Norodnice al raionului economic administrativ al R.S.S.M., a Comitetul de Stat al Sovietului Miniștrilor al R.S.S.Moldovenești pentru coordonarea cercetărilor științifice și Comitetul de stat de producție al R.S.S.M. pentru geologie. Sovietul Miniștrilor ai R.S.S.M. trebuie să înfăptuiască

măsurile organizatorice necesare, care rezultă din prezenta Lege, precum și să examineze observațiile și propunerile făcute de deputați în cursul discutării chestiunii îmbunătățirii conducerii industriei.¹³ Legea a fost semnată de președintele sovietului suprem al R.S.S.M. C. Iliasenco și secretarul prezidiului sovietului suprem al R.S.M. A.Crăciun, la 18 octombrie 1965. Anexa 1 prezintă propunerile. Plenarei C.C. al P.C.M. din octombrie 1965 privind organizarea conducerii industriei republicii. Anexa 2 prezintă Legea R.S.S.M. cu privire la introducerea unor modificări și completări în textul constituției.

Analiza acestor documente evidențiază o situație când industria republicii cade pe deplin în gestionarea din partea centrului unional. Nu putem spune că această situație - este creatura plenarii CC. al P.C.U.S. din septembrie 1965. Procesul de revenire la vechiul sistem totalitar de conducere începe ceva mai înainte, încă din perioada hrusciovistă. Către 1958, de exemplu, industria de subordonare unională constituia deja 24% din volumul total al industriei R.S.S.M., industria ministerelor unional-republicane 68% și numai 8% constituia industria gestionată de organele republicane.¹⁴

-Comitetul de Stat de producție pentru geologie al R.S.S.M. -în Direcția geologiei a R.S.S.M., ca organ unional-republican;

-Direcția generală a aprovizionării tehnico-materiale de pe lângă Sovietul Miniștrilor al R.S.S.M. - în organ unional-republican -Direcția generală a aprovizionării tehnico-materiale a R.S.S.M.;

-Direcția de producție de dispoziție a lucrărilor de montaj și de construcții speciale -în organ unional-republican (Direcția lucrărilor de montaj și de construcții speciale a R.S.S.M.);

-Să fie menținută Direcția generală a energiei și electricității a R.S.S.M. ca organ unional-republican;

-Să se transforme Goszemvodhozul din republică într-un Minister Unional-republican al ameliorării și gospodăriei a apelor al R.S.S.M.;

-Comisii de Stat a Sovietului Miniștrilor al R.S.S.M. pentru planificare să fie transformată

¹¹ Ibidem 17, 19 octombrie.

¹² Moldova Socialistă. 1965, 19 octombrie

¹³ Ibidem.

¹⁴ Narodnoe hozeastvo, M.S.S.R. V 1987 godu. Op.cit., p. 56.

în Comitet unional-republican de Stat al Sovminului al R.S.S.M.; (Gosplanul R.S.S.M.) avînd în fruntea lui un locțiitor al președintelui Sovminului republicii;

-Să fie înființat Ministerul republican al industriei locale;

-Să fie menținută Direcția generală a deservirii populației de pe lingă Sovietul Miniștrilor al R.S.S.M.;

-Pentru celelalte ramuri, ministerele unionale împreună cu organele locale, în funcție de numărul întreprinderilor și de perspectivele lor de dezvoltare vor avea în republică asociații de producție.¹⁵

Legea R.S.S.M. cu privire la introducerea unorm modificări și completări în textul Constituției (Legea Fundamentală) R.S.S.Moldovenești expune articolul 48 din Constituția R.S.S.M. în felul următor:

"Articolul 48, Ministere Unional-republicane al R.S.S.M. sînt: Agriculturii; Apărării; Afacerilor externe; Comerțului; Culturii; Industriei alimentare și industria cărnii și laptelui; Materialelor de construcții; Industria ușoară; Ocrotirii sănătății; Telecomunicațiilor; Finanțelor și articolul 49 din Constituția R.S.S.M. a expus în felul următor: "Articolul 49. Ministere republicane sînt ministerele R.S.S. Moldovenești: Aisistenței sociale; Gospodăriei Comunale; Industriei locale; Construcțiilor; Menținerii ordinii; Transportului public auto și a șoselelor; învățămîntului public.¹⁶

Aceste fapte ne demonstrează destul de convingător că sistemul politic și economic totalitar sovietic pur și simplu nu putea exista în condițiile de democratizare a țării. Liberalizarea neapărat aducea la descompunerea a însăși sistemului. De aceea organele de conducere sovietice caută să impună sub greutatea sa toată viața politica economică și socială. Este greu de înțeles, din punctul de vedere a judecății normale, crearea în R.S.S.M. a 34 de Ministere. În Franța, de exemplu, atunci erau 9 ministere. Conducerea s-a birocratizat la un nivel de neconceput în societate. Însăși conducerea locală își da seama de urmările negative ale acestui fel de gestionare. Din afirmările lui

I.Bodiul, Ia.Grosul, A.Diordiță, ultimul președinte al Consiliului de Miniștri al R.S.S.M., reiese că odată cu crearea ministerelor unionale și unional-republicane instanțele locale își pierd influența asupra acestor ministere și a întreprinderilor, subordonate or, nu pot participa la rezolvarea problemelor de dezvoltare a industriei. La rîndul lor, întreprinderile subordonate Moscovei, suferă mult din lipsa contactelor directe cu centrele de conducere. Mai mult decît atît, se distruge sistemul de cooperare în industrie în baza intergospodarească. E greu de crezut că autoritățile moscovite nu înțelegeau chestia aceasta, oricît de mediocri ar fi fost ei. Însă pentru ei principal era nu bunăstarea țării și a populației, ci menținerea înrperiului și puterii personale.¹⁷

Transformarea în viață a măsurilor propuse de plenara din septembrie a C.C. C.U.S. și a plenarei din octombrie a CC a P.C.M., precum și a altor hotărîri de partid și a guvernului sovietic în condițiile sistemului administrativ de comandă a fost un lucru extrem de dificil. Metodele economice de gestionare a economiei naționale nu puteau fi implementate, iar metodele administrative de reglementare a economiei devin complet neeficiente. Ritmurile de creștere a producției agricole și industriale scad vertiginos, mai des din a două jumătate a anilor '70. Programul partidului de construcție a comunismului devine un vis. Vis devin și intențiile de a atinge nivelul economic și social al țărilor dezvoltate.

Iarăși și iarăși revenea elita de conducere a U.R.S.S și a Moldovei revine la examinarea situației din economie, la elaborarea planurilor și programelor de producție și a măsurilor de asigurare a îndeplinirii lor. La plenarele CC și la congrese, partidul insistă în permanență asupra problemei dezvoltării economiei. Se luau unele măsuri cu caracter economic. Se elaborau noi metode de administrare a indus triei și agriculturii, de stimulare a integrării agriculturii cu industria prelucrătoare. Au fost adoptate măsuri menite să lărgească drepturile întreprinderilor în cheltuirea banilor pentru reproducerea largă, creîndu-și fonduri proprii pentru dezvoltarea producției la întreprinderile

¹⁵ Moldova Socialistă, 1965, 19 octombrie.

¹⁶ Moldova Socialistă, 1965. - 18 octombrie.

¹⁷ Советская Молдавия, 1965, 5, 17, 19 octombrie

industriale și extinderea gospodăriilor în sovhozuri. În colhozuri a avut loc perfecționarea mecanismului de impunere a impozitelor-stabilirea procentului unic de extragere a mijloacelor pentru toate colhozurile. A fost introdus minimul plății pentru muncă neimpozitară. A avut loc extinderea succeselor creditare în colhozuri. S-a renunțat la metoda reziduală de remunerare a muncii. Mijloacele menite pentru plata muncii au început să fie trecute în spețe (cheltueli pentru producere)¹⁸. În unele cazuri au fost create soviete de sprijin pentru accelerarea progresului tehnico-științific. Se fac unele intervenții în viața politică: se iau anumite măsuri, dar fără succese deosebite de a diviza funcțiile comitetelor de parti de problemele ce țin de organele de stat și cele din economie pentru a evita dublările.

În pofida dezbaterilor permanente din sfera problemelor economice, după cum ne relatează mai multe surse de arhivă și cele publicate, către sfârșitul anilor '70, încep.an. '80, economia Moldovei, asemeni celei din U.R.S.S. în genere, devine în declin serios. Scad ,brusc ritmurile de sporire a producției în agricultură și industrie. În publicațiile din presă, politicienii și analiștii etc. au numit acea perioadă "zastoia" (stagnare), lumea, a numit-o perioada "zastolia" (chefuială), avînd în vedere că, în acea perioadă, pe socoteala întreprinderilor și organizațiilor de stat și a colhozurilor, se organiza chefuri pe motivul întăririi prieteniei.

Economia se distramă, țara se demoralizează în așa condiții are loc în aprilie 1935 plenara C.C. al P.C.U.S. care discută problema convocării congresului XXVII a P.C.U.S și pune începutul așa-zisei restructurări ("perestroica"). Plenara a menționat ca economia U.R.S.S și a republicilor unionale se confruntă cu amplificarea unor tendințe nefavorabile, au apărut mai multe dificultăți.¹⁹ Țara cade într-o criză economică și socială la un grad destul de acut.

Nici plenara din aprilie 1985, nici congresul XXVII al P.C U.S. n-au propus nimica nou pentru scoaterea țării din criza în comparație cu cele ce s-au mai vorbit deja de mai multe ori la diferite întruniri de partid. Aceleași vorbe de superioritatea sistemului socialist, de mari realizări a economiei socialiste. În condițiile în care oamenii veneau la Moscova, de la distanțe de mii de km, pentru a-și cumpăra careva produse alimentare, în primul rînd pîine, fiindcă la periferie în vînzare erau foarte puține produse, aceste vorbe par extrem de neserioase. S-a pus pentru a cîta oară, problema accelerării dezvoltării social-economice, creării bazei tehnico - materiale a comunismului, progresului tehnic și tehnologic. Pentru realizarea acestor priorități s-a propus iarăși, de a ne conduce de ideile binefăcătoare ale lui Lenin, de a menține succesiunea strategică a liniei de partid, care prevedea perfecționarea societății și a socialismului dezvoltat, atingerea a celui mai înalt din lume nivel de productivitate a muncii; intensificarea producției; modificarea metodelor de gospodărire; accelerarea procesului tehnico-științific; de îmbunătățit organizarea si disciplina muncii; îmbunătățirea stilului de conducere; să i se acorde o mai mare atenție factorului uman; să se intensifice responsabilitatea factorilor de conducere și activitate; lupta cu irosirea și pierderile; îmbunătățirea gestionarii economiei; acordarea drepturilor factorilor locali de decizie; a introduce pretutindeni hozrasciotul; de a ameliora bunăstarea populației etc.

Intenții cunoscute, extrase din mai multe hotărîri - neîndeplinite. Întrecăt s-a vorbit si despre necesitatea perfecționării sistemului social-obștesc. Și de data aceasta partidul a pornit numai niște transformări cosmetice, care ar schimba ceva, păstrînd, însă intact, sistemul politic, economic și social. Însă fiind pornită ca măsură de reconfortare a sistemului totalitar comunist sovietic, restructurarea n-a putut să nu atingă însăși acest sistem- politic și economico-social.

În cazul de față am elucidat măsurile interpretate de conducerea de partid si de stat pentru dezvoltarea economiei. Nu se lua însă în vedere că principala cauză a lonicizării era chiar sistemul politic si economic impus de regimul

¹⁸ Singur Q.Mejhoziaistvennîie svriazi i agrarno-promîșlennaia integratia. Chișinău. "Știința", 1977 p.27-

¹⁹ Pravda, 1985, 24 aprilie.

totalitar cu acțiuni extracentralizate. Astfel, măsurile preconizate nu aveau efectele scontate. O mare parte din lucrători se eschiva de la munca cinstită, căutând alte căi, mai ușoare de a se precopsi din averea de stat sau colectivă: se falsificau datele statistice cu privire la producție, se scria la venit producerea unei cantități (diferite) neexistente. Apoi se scriau acte de folosire a producției ca furaje în loc de mărirea

producerii și comercializării, întreprinderile majorau prețurile. Se producea marfă proastă, însă întreprinderile de comerț erau obligate să le primească. Se micșorau planurile de producție pentru a le îndeplini. Prin cifra de afaceri la comercializarea producției în industrie se produceau bunuri produse de fapt în agricultură etc.

CONFERINȚA DE PACE DE LA PARIS DIN 1919 - 1920

Boris Vizer, dr. hab, prof. univ.

Gheorghe Bordeiu, magistru,
doctorand.

Tratatul de pace de la Paris din 28 octombrie 1920, la evenimentul semnării tratatului de pace de la Paris, problema Basarabiei a fost ultima care a fost dezbătută. A fost amânată vreo hotărâre, deoarece incertă era și soarta Rusiei (va dăinui bolșevismul, sau va ceda puterea altor forțe loiale țărilor aliate). Contra recunoașterii suveranității României asupra Basarabiei insistă în special conducerea SUA.. D. Șandru vede cauza acestei atitudini neloiale în anumite probleme de ordin economic, motivînd că în România au fost strămtonați oamenii de afaceri americani. Dumitru Șandru scrie:

« Noi suntem vecini cu Rusia, dar lumea suferă incomparabil mai mult decît aici; acolo foarte mulți mor de foame, satele sunt fără vite; în multe din ele nu mai sunt nici cîini, nici pisici, căci nu există mîncare pentru ele, totul fiind luat la colhoz și din lipsa de hrană ele au pierit. Și totuși, diplomația SUA s-a împotrivit sistematic recunoașterii actului unirii Basarabiei cu România de la 27 martie (9 aprilie) 1918, în pofida faptului că raporturile miniștrilor americani din România au evidențiat conștient caracterul românesc al provinciei. Washingtonul și-a justificat poziția prin refuzul Rusiei sovietice de a accepta schimbarea graniței cu statul român de pe Prut la Nistru. În realitate, atitudinea diplomației americane a fost influențată în mare măsură, poate chiar determinată de politica naționalismului economic promovată de Partidul Liberal după primul război mondial, care a creat obstacole în calea penetrației capitalului american în economia românească și a produs intervenții repetate din partea bancherilor și industriașilor

americani lezați în interese, iar o asemenea cauză se vine din majoritatea rapoartelor Legației și ale consulatului SUA din București cu referință la relațiile economice româno-americe.¹

Poate, într-o anumită măsură, acest factor a influențat atitudinea americană. Prea puțin posibil, deoarece depunerile capitalului american în România era nesemnificativ pentru America.

După părerea noastră, poziția Americii a fost determinată de dorința americanilor de a continua folosirea Rusiei (fie și sovietice ca o contrabalantă) în relațiile americane cu marile puteri din Europa, mai ales cu Franța.

Wilson cerea pentru Rusia „posibilități de a adopta decizii independente cu privire la propria dezvoltare politică și politică națională”.² Totodată au fost prevăzute condiții de participare a Rusiei la conferința de la Versailles.

Această atitudine influența negativ situația României la Conferință. Ion Pelivan menționa: „Dată fiind o anumită simpatie a aliaților față de ruși, mai cu seamă a americanilor”, situația delegației române la conferință era mult mai grea decît a reprezentanților Marilor Puteri.³ „Scumpii noștri aliați” nu se prea interesau de soarta noastră, a Românilor. Dar cînd a venit spaima bolșevismului muscălesc, unguresc etc., au

¹ Dumitru Șandru. Diplomația americană și unirea Basarabiei cu România, în Cugetul, 1993, nr. 3-4, P. 41

² Усиюс дипломатии Москва 1946, Т. 3, с. 21

³ V. F. Dobrinescu și I. Pătroiu. Marea Unire din 1918 în documente diplomatice americane, în „Patrimoniul”, 1991 nr. 4, p. 170; Ion Țurcanu. Unirea Basarabiei cu România, 1918, Chișinău, „Tipografia Centrală”, 1998, p. 18,8

început să ne dea și armamente, și alimente, și echipamente, și locomotive...".⁴ România și Polonia au început să fie mai simpatizate. Ele trebuie să oprească pohoii noilor huni și tătari.⁵

În pofida atitudinii americane, procesul de recunoaștere a suveranității României asupra Basarabiei a avut loc. La tratat au luat parte: Imperiul Britanic, Franța, Italia, Japonia, ca Principale Puteri aliate și România. Din delegația basarabeană, la Conferință au participat: I. Pelivan, I. Codreanu, S. Cujbă, Gh. Năstase. Ei au fost ajutați de prietenii de acasă: Ion Inculeț, Daniel Ciugureanu, Pan Halippa, Ștefan Ciobanu etc. Corespondența acestor personalități basarabene este deosebit de prețioasă pentru elucidarea modului de rezolvare a problemei Basarabiei în cadrul acelui proces, „în această corespondență, spunea Ion Pelivan găsim o perfectă oglindă a evenimentelor și situației generale din Basarabia”⁶.

Delegații noștri, scrie Mișu Ioniță, sunt unii care știu să muncească și fac cinste României. Chiar pot să dea „50 ocicov vpered” delegațiilor de la puterile mari. Brătianu face impresia unui diplomat foarte fin și pregnant. Chestia Basarabiei nu se ridică. Poate nici nu se va ridica. În orice caz trebuie să fim gata. Eu fac un memoriu politico-economic asupra Basarabiei. Îmi lipsește ceva material.⁷

Presiunea asupra delegației române era foarte puternică. Situația era solicitată prin stăruința străinilor care acționau două căi: trimițându-și emisari la conferință, pentru propagandă contra recunoașterii drepturilor României asupra Basarabiei. În acest scop au fost folosiți demnitari basarabeni, printre care mulți evrei etc.: Alexandru Krupenschi, a fost mareșal al nobilimii basarabene; Alexandru Carol Șmidt, primar al municipiului Chișinău în 1917; Vladimir N. Tziganco, fost președinte al

„fracțiunii țărănești” din sfatul Țării și mulți alții: Slonim, Savenko, Thaikowsky ș.a.⁸

Acești „delegați” fuseseră trimiși la Conferința din Paris de către „Comitetul de salvare al Basarabiei de sub jugul românesc”, comitet care funcționa la Odesa și era alimentat cu diferite știri și documente tendențioase de către răuvoitori din diferite lagăre românofobe. La „delegația” aceasta sau asociat ulterior și ucraineanul Mihail Savenko, fost avocat la Chișinău și fost Ministru de Justiție în Republica Moldovenească, precum și evreul Slonim. Această „delegație” a luat contact strâns cu rămășițele cercurilor țariste din Paris în frunte cu Maklakov, fost ambasador țarist în capitala Franței. Acesta era profilul acestei „delegații antiromânești”, care nu avea nici un mandat ca trimiși ai populației din Basarabia.

Delegații basarabeni, legali în drepturi, au realizat o luptă acerbă cu acești impostori, demascându-le originea străină în Basarabia: Al. Krupensky - ramură rusificată, renegați și delapidatori de bani publici, Al. Carol Șmidt - nu era nici moldovean, nici rus, ci neamț (teuton din țările baltice, venind în Basarabia ca emigrant); Slonim era evreu venit, iar Tziganco era rămasă de rus pripășit. Bunelul său, Afanasie Tziganco fugise dintr-un polc de cazaci de pe râul Don. Fizionomia acestor (și altor) delegați de teapa lor a strimț ură în masele largi a francezilor. Și totuși atitudinea unor demnitari din partea Marilor Puteri continua să fie neprielnică, mai ales din partea americanului Lansing. Brătianu expunea problema Basarabiei în așa fel: trebuie să menționăm că cei mai mari adversari ai românilor la Conferința de pace au fost americanii lui Wilson.⁹ Americanii până la sfârșitul Conferinței au persistat în atitudinea lor ostilă față de România, ostil s-a arătat, pe lângă Lansing, delegatul lor, Polk și delegatul Jonson. Văzînd că în jurul României, care în răzbat făcuse atîtea jertfe, se creează o atmosferă insuportabilă, I. I. C. Brătianu a părăsit Parisul¹⁰. Președinte al delegației a rămas Mișu.

⁴ Delegația basarabeană la Conferința de Pace de la Paris în scrisori, în „Patrimoniul”, 1993, nr. 1, p. 57;

⁵ ibidem

⁶ Ion Pelivan, Ion C. Inculeț și Conferința de Pace de la Paris (1919-1920), în „Patrimoniul”, 1919, nr. 1, p. 41

⁷ Delegația basarabeană la Conferința de Pace de la Paris în scrisori, în „Patrimoniul”, 1993 nr.1, p. 57,

⁸ Ion Pelivan, Ion C. Inculeț și Conferința de Pace de la Paris (1919-1920), în „Patrimoniul”, 1919, nr. 1, p. 28-29

⁹ Ion Pelivan, Ion C. Inculeț și conferința Op. cit., P.32;

¹⁰ Ibidem, p. 35;

În scrisoarea către Ciugureanu, din 8 august 1919, Pelivan scria că „profesorul Jonson”, care este însărcinat cu chestia Basarabiei, recunoaște drepturile noastre istorice și etnice asupra Basarabiei, dar pune dezlegarea chestiei Basarabiei în legătură cu chestia Cadrilaterului „bulgăresc”: dacă am ceda noi, românii, Bulgariei Cadrilaterul, nici nu s-ar ridica chestia Basarabiei.¹¹ „Nu pricep de ce America protejează pe bulgari”, de vreme ce Bulgaria fusese printre țările învinse în război.¹²

Ceea ce a supărat cel mai mult delegația română la conferință ... a fost chestiunea drepturilor minorităților etnice din România, inclusiv și provincia dintre Prut și Nistru. Bratianu a prezentat conferinței un protest contra tendinței Marilor Puteri Aliate de a realiza autonomia națională a minorităților în statele mici. Intervenția statelor străine în viața internă a României este o știrbire a suveranității statului român. Autonomia națională a minorităților înseamnă și autonomie economică a acestora. Evident că interesele statului pot deveni în contradicție cu acele ale minorităților autonome. De aici un izvor veșnic de neînțelegeri și nemulțumiri...¹³

Delegația a continuat să lucreze fără a ceda câtuși de puțin în chestiunile esențiale. Mare dârzenie -apărea mai ales de la conducătorii politici ai Basarabiei, pentru că în discuție era însuși actul Unirii de la 27 martie 1918. „Bine știut este, scria Pelivan lui Inuleț la 2 iunie 1919, că dacă noi am primi să devenim vasali ai puterilor mari și „bălegar” al capitaliștilor americani, adică evrei, atunci marile puteri îndată s-ar pune de acord să ne fixeze granițele istorice și etnografice”.¹⁴

După retragerea de la Conferință a lui I. I. C. Brătianu, primul ministru al României, premierul englez a propus că revendicările României să fie analizate de o comisie teritorială care să examineze faptele istorice, etnografice, economice strategice, dar nu și pe cele politice. Comisia era condusă de Tardieu,

ministrul de externe al Franței, prieten al României. În ianuarie 1920, noul delegat al României la Conferința de pace devine prim-ministrul român Al. Vaida-Voievod. El devine și președintele comisiei române. Rezultatele obținute de Al. Vaida-Voievod au corespuns intereselor naționale. Consiliul Suprem a refuzat să mai asculte contrapunerile ungarilor în chestiunea Transilvaniei.¹⁵

Un mare cusur în activitatea delegației române (și basarabene) a fost lipsa atenției cuvenite., care trebuia acordate propagandei Unguri, sîrbii, grecii, bulgarii, rușii, polonii, finlandezii, ucrainenii, estonienii, letonii, lituanienii, gruzinii și armenii desfășurau o activitate care era mult superioară celei ce o făceau românii. Această situație s-a schimbat odată cu venirea în fruntea delegației românești a d-lui Al. Vaida-Voievod, care a acordat mult mai mare importanță chestiei propagandei. În Publicațiile românești s-au înmulțit în mod considerabil, Referitor la Basarabia, Ion Pelivan a publicat mai multe broșuri, albumul „E'Image de la Bessarabie”, a fost tipărită gazeta „La Bessarabie” etc.¹⁶

Intensificarea propagandei românești era absolut necesară pentru că nici România, nici mai ales provinciile dezrobite inclusiv Basarabia) nu erau îndestul cunoscute de opinia publică din Apus. Chiar despre unii delegați ai statelor mari, se povesteau anecdote, care denotau grozava lor ignoranță în ceea ce privește istoria și geografia.¹⁷

Probleme au fost privitor la personalul delegației României, în general a Basarabiei, în parte. Iată ce scrie Ion Pelivan: „Din cele văzute și constatate și de subsemnatul, în timpul Conferinței de la Paris, e-am putut convinge că majoritatea personalului din diplomația noastră nu corespundea nici pe departe misiunii pentru care fusese chemat. Nu vorbesc de excepții, ca N. Titulescu, Dim. Ghica și încă alte câteva figuri ilustre. Vorbesc de majoritatea diplomaților noștri”.¹⁸ Mai întâi, tineretul din

¹¹ Ion Țurcanu. Unirea Basarabiei cu România, 1918, Op. cit., p. 189-190;

¹² Ibidem

¹³ Ibidem

¹⁴ Ibidem, p. 191

¹⁵ V. Fl. Dobrinescu, D. Tampea. România la conferințele de Pace (Paris 1919-1920, 1946-1947). Op. cit... p. 162-163;

¹⁶ Ion Pelivan. Ion C. Inuleț și Conferința de Pace de la Paris, Op. cit, p. 37;

¹⁷ Ibidem, p. 38

¹⁸ Ibidem

serviciul diplomatic, cu care am venit în contact în curs de mai bine de un an, s-a dovedit, afară de câteva fericite excepțiuni, a fi foarte incult. În afară de ignoranță, am întâlnit o serie de diplomați, lipsiți de o elementară seriozitate. Au fost cazuri de comportare amorală a unora din membrii delegației. Într-o noapte, de la legația română s-a furat o sumă de franci francezi, un testament al unei doamne și mai multe documente. Paznicul legației lipsea. S-a ordonat o anchetă severă, s-au făcut mai multe investigații. Și toate indiciile se îndreptau spre urma basarabeanului Ilie Cătăraș, devenit la Paris Ilarion Cătaron, originar din comuna Marcăuți județul Orhei.

Dat fiind faptul că la conferința Păcii hotărîrea soartei Basarabiei se tot amîna, agitatorii ruși și evrei din această provincie profitau de aceste amînări și mereu răspîndeau informații false, chipurile Basarabia va rămînea rusească. Aceasta enerva mult populația, mai ales pe unioniștii basarabeni, precum și pe șefii administrației, care nu puteau stabili o ordine și liniște definitivă. În ziarele așa zisei opoziții se face o campanie ticăloasă, nu se cruța nimic: Tot ce era mai sfînt pentru români se murdărea de acești gazetari care se bucură cînd România este jignită și ponegrită de străini.

Într-un timp Inculeț și Ciugureanu au trimis la Paris cîteva delegații care să reprezinte diferite categorii sociale ale Basarabiei. A fost trimis „Moșu” Ion Codreanu, țăran din satul Ștefanești, județul Soroca, din partea congresului țărănesc (basarabean); poetul Sergiu Cujba, reprezentant al cooperativelor și cercurilor intelectuale basarabene și studentul Gheorghe Năstasă, delegat al studenților

basarabeni, toți cu mandatele în regulă. Acești delegați au stat la Paris vreo 4-5 săptămîni, s-au prezentat mai multor delegații franceze, italiene și unui delegat englez, prezentîndu-le fiecăruia cîte un memoriu în chestia Basarabiei. Ei au făcut bună impresie în cercurile respective. Paul Gore a trimis delegației romîne de la Paris o broșură, în manuscris, foarte interesantă în care prin citate din diferiți autori ruși și străini, dovedea că Basarabia este pămînt românesc.

Chestiunea rusească a fost un adevărat Eldorado pentru intrigi și tragere de sfori. Intrigile interaliate se luau la întrecere cu acelea puse la cale de bolșevici și antibolșevici. Acestea din urmă treceau de reprezentanții guvernelor țariste din Rusia și erau sprijiniți chiar și material de către guvernele aliate. Ei dispuneau de considerabile fonduri vechi, depuse încă înainte de izbucnirea revoluției, la Băncile din Apus. Cu aceste fonduri au susținut la Londra, Paris și New York costisitoarele ambasade și au scos totodată un ziar în limba franceză (Cause Comune), prin care făceau propagandă în interesul scopurilor lor. Ei reprezentau părerea ridicată la rang de dogmă politică, că „aliații nu au nici o baza de drept să dispună, sub orișice formă ar fi, asupra teritoriilor care aparțineau Rusiei țariste”. Vechii diplomați ruși, cu excelențele lor legături personale, au reușit, sprijiniți și de alte împrejurări, să amîne multă vreme recunoașterea independenței micilor state Baltice de către conferința de pace. În așa condiții dificile, adesea insuportabile au activat deputații României ajutați de deputați și alte forțe din Basarabia, obținînd rezultate remarcabile.

(Va urma)

UNIFICAREA BISERICII ORTODOXE DIN BASARABIA CU BISERICA ORTODOXĂ ROMÂNĂ

Preot Nicolae Jelihovschi Drd. Anul III

Evoluția bisericii Ortodoxe din Basarabia, întru unificarea administrativă cu Biserica Ortodoxă Română, a fost marcată de un specific anume, diferit mult de cel al unificării legislative dintre Basarabia și Vechiul Regat.

Imediat după unirea Basarabiei cu România, la 27 martie 1918, Eparhia Chișinăului și Hotinului, surprinsă într-o situație izolată și extrem de dificilă, a întrerupt

legăturile cu Sfîntul Sinod din Petrograd și nici nu putea fi altfel, dată fiind și situația tragică prin care trecea Biserica rusă, mai ales în primele decenii ale regimului comunist-bolșevic¹.

¹ Mircea Păcurariu, Basarabia, Trinitas. - Iași, 1993, p.l 10.

De la bun început, însă, o parte a clerului basarabean a considerat că unirea politică a Basarabiei n-a însemnat implicit și unirea religioasă. În opinia acestora, soluția unirii religioase trebuia să fie găsită de ambele biserici împreună, Română și Rusă, luând în considerație și părerea bisericii din ținut.²

Deci nu era recunoscută decât "unirea politică" a Basarabiei cu România, nu și cea bisericească, rămânând mai departe valabile toate cele ale Bisericii rusești: "Soborul a toată Rusia", Patriarhul Moscovei, arhieriei ruși din eparhie ș.a.³

După Unire, în fruntea Bisericii din Basarabia s-a aflat, o perioadă scurtă de timp, arhiepiscopul Anastasie, ales în această funcție de Sfântul Sinod al Rusiei, Biserica Basarabiei continuând să se afle, din punct de vedere canonic, în jurisdicția Patriarhiei Ruse. Din acest motiv, Arhiepiscopia Chișinăului și Hotinului a fost instituția care a luptat cel mai înverșunat pentru constituirea ei pe baze autonomo-separatiste regionale și a rezistat mai mult la Unirea cu Vechiul Regat și la recunoașterea jurisdicției canonice și legislative a Bisericii Autocefale Române, cu care a avut legături istorice de veacuri; a fost aceea care a dat mai mult de lucru guvernului român pentru obținerea îndrumării ei pe calea naționalizării și unificării legislative cu Biserica - Mamă.⁴

Cît privește, însă, atitudinea clerului și a credincioșilor români din Basarabia față de Unire, aflăm un răspuns edificator, cu referire la unirea bisericească, într-un articol scris în *Luminătoru* de protoiereul Constantin Popovici, un luptător aprig pentru "naționalizarea" Bisericii basarabene. *"Noi nu știm așa de bine ce gîndește norodul și preoții - scrie Prea Cucernicia Sa - dar socotim că alipindu-ne de România politicește, noi, neapărat, vom fi și bisericește. Aceasta o cer și interesele bisericești și politicești ale României.*

*Nici Biserica Română, nici statul României nu și-ar da unire ca să fim noi și mai înainte legați bisericește cu Rusia și cu Biserica rusească".*⁵

Era clar că, unită sub raport politic și administrativ cu România, Basarabia nu mai putea depinde bisericește de Patriarhia de la Moscova. Totuși, clerul rusificat nici nu dorea să audă ca Basarabia să devină o simplă eparhie a bisericii autocefale române. De aceea, tendințele către autonomie bisericească regională (problemă existentă încă din 1917) iau de astă dată un pronunțat caracter separatist, constînd în încercarea de a organiza biserica basarabeană în sînul Statului Român, dar pe baze independente și menținînd în același timp legătura de supunere canonică față de Patriarhia rusă⁶. Această atitudine era dăunătoare intereselor naționale ale Basarabiei, precum și tendinței de unificare bisericească.

Pentru clarificarea și stabilirea relației în care urma să se afle biserica din Basarabia, față de Biserica din Țara întregită, s-au purtat convorbiri în mai multe rînduri și pe diferite căi.

Trebuie reținută, mai întîi, discuția oficială din 21 aprilie 1918, pentru care s-a deplasat la Iași o delegație compusă din Arhiepiscopul Anastasie și preoții Serghie Bejan și Autonom Vâlcov. Gazdele au fost reprezentate de Mitropolitul Pimen, episcopul Nicodim al Hușilor, Antim, vicarul Mitropoliei Moldovei și Simion Mehedinți, Ministrul de Culte. Însă pozițiile celor două părți erau cunoscute înainte de întîlnirea oficială⁷. Astfel Biserica Ortodoxă Română, precum și guvernul român, considera că unirea politică a Basarabiei cu România cuprinde în sine, implicit, și supunerea canonică a Bisericii basarabene jurisdicției Bisericii Române. Sinodalii români și ministrul Cultelor și Artelor au pregătit și un proiect de lege referitor la unirea bisericească, care a fost propus episcopului spre semnare. Principiile acestui act se rezumau la următoarele puncte:

1. în Basarabia, în timpul slujbelor, să se pomenească Casa Regală Română și

² Cojocarii Gherghe, Integrarea Basarabiei în cadrul României (1918-1923), ed.Semne. - București, 1997, p.223.

³ Boris Buzilă, Din istoria vieții bisericești din Basarabia, Ed. Fundației Culturale Române, Ed.Știința. - Chișinău, 1996, p.96.

⁴ Vespasian Erbiceanu, Naționalizarea justiției și unificarea legislativă în Basarabia. - București, 1934, pi 85

⁵ Constantin Popovici, Afîmările noastre cele bisericești după alipirea Basarabiei de România // *Luminătorul*, anul XI, mai 1918, pp.13-14.

⁶ Vespasian Erbiceanu, op.cit., p.187

⁷ Boris Buzilă, op.cit., p.98

Mitropolitul Pimen al Moldovei (numele Patriarhului Tihon să nu se pomenească).

2. Slujbele religioase în satele românești să se facă numai în românește, iar în cele cu populație mixtă, jumătate în românește, jumătate în slavonește.

3. Școlile teologice să fie românizate.

4. Autonomia Bisericii basarabene va fi recunoscută numai în limitele posibile ale legilor statului român.⁸

Arhiepiscopul Anastasie și preoții care îl însoțeau refuză să semneze actul, susținând: "că deoarece sub raportul canonic. Basarabia atîrnă de biserica rusească, iar ruperea acestei legături și supunerea provinciei sub autoritatea bisericii românești pot avea loc numai în urma unui acord reciproc dintre biserica rusă și cea română, precum și pe baza expresiunii liberei voinți a Basarabiei însăși, - din aceste pricini refuză de a iscăli actul prezentat, rămînînd ca asupra acestei chestiuni să se pună în relațiuni mai întîi cu Patriarhul Tihon din Moscova și să convoace soborul bisericesc basarabean".⁹

Arhiepiscopul Anastasie se pronunța, deci, împotriva intenției de unificare obiectivă, insistînd ca aceasta să se producă cu asentimentul liber al tuturor fețelor religioase din provincie și din întreaga țară.¹⁰

La scurt timp după aceea, Arhiepiscopul Anastasie a plecat la Moscova, în calitate de membru al Sinodului, la „stăruințele” căruia Patriarhul Tihon a trimis o scrisoare pașnică Mitropolitului Pimen al Moldovei. Cu toate că respinge dintru început punctul de vedere susținut de Biserica Română, potrivit căreia prin unirea politică a Basarabiei cu România s-ar fi înfăptuit și unirea bisericească, în final Patriarhul propune o soluție neașteptată: soarta bisericii basarabene trebuie să și-o hotărască basarabenii înșiși.¹¹

"Este cu totul natural și chiar necesar în momentul de față... a întreba clerul și poporul basarabean cum și în ce formă ar dori ei să-și organizeze viața lăuntrică a Bisericii lor și să stabilească relațiile ei cu Biserica Rusă și Biserica Română... Poporul ar putea să-și exprime mai bine glasul acesta prin Soborul

local sau prin adunarea eparhială, care trebuie să fie convocate anume pentru discutarea situației și organizației Bisericii basarabene pentru viitor...

Aceasta este calea firească și canonică pentru rezolvarea chestiunii Bisericii basarabene, care chestiune este în grija autorităților superioare bisericești atît ruse, cît și române".¹²

În acest fel pronunțîndu-se patriarhul Rusiei, o altă delegație bisericească a plecat la Iași, la 11 iunie 1918, din care făceau parte Serghe Bejan, preoții Ioan Andronic, Iustin Frățiman, Teodor Dumbravă și Teodor Păduraru, care au susținut din nou ideea convocării Sinodului local, la care să se aleagă întîistătătorul eparhiei și episcopii vicari. Mitropolitul Pimen, însă, n-a fost de acord, pe motiv că Basarabia acum face parte integrantă din Statul român și trebuie să se supună legilor acestuia, inclusiv celor privitoare la alegerea ierarhilor.¹³

Astfel, la 14 și 16 iunie 1918, Sfîntul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române a emis două acte istorice: o HOTĂRÎRE privitoare la "afacerile bisericești ale Basarabiei" și o CARTE PASTORALĂ către "clerul și norodul Basarabiei", în care se observă deschiderea nelimitată a sinodalilor și a supremei autorități bisericești și politice din România de a răspunde în chip satisfăcător revendicărilor puse de basarabeni în pregătirea reunirii bisericești, în special a celei referitoare la păstrarea autonomiei bisericești a Basarabiei.¹⁴

Data fiind importanța acestor acte sinodale pentru investigația pe care neam propus-o, le reproducem în întregime:

„ROMÂNIA

SFÂNTUL SINOD AL SFINTEI BISERICI
AUTOCEFALE ROMÂNE

HOTĂRÎRE

Sfîntul Sinod al Sfintei Biserici Autocefale Române, în ședința sa de azi, 14 iunie 1918, continuînd deliberările sale cu privire la afacerile bisericești ale Basarabiei, considerînd că prin alipirea de bunăvoie a Basarabiei la țara-mamă, România, Biserica

⁸ Luminatorul, nr.1, Chișinău 1921, p.21.

⁹ Vespasian Erbiceanu, op.cit, p.190.

¹⁰ Cojocarii Gheorghe, op.cit., p.224

¹¹ Boris Buzilă, op.cit., pp. 101-103.

¹² Luminatorul, nr.21, octombrie 1923, pp.7-8

¹³ Boris Buzilă, op.cit.» p.106.

¹⁴ Ibidem.

Basarabiei s-a unit, de fapt, cu Biserica Autocefală Ortodoxă Română, iar Arhiepiscopul ei a devenit, de drept, membru al Sfântului Sinod al României; considerînd că I.P.S. Anastasie, Arhiepiscopul Chişinăului şi Hotinului, deşi în mai multe rînduri a fost poftit canoniceste la lucrările sinodale, totuşi I.P.S. Sa nici pînă astăzi n-a venit la Iaşi, unde se ţin şedinţele Sfântului Sinod şi nici n-a găsit de cuviinţă ca măcar să răspundă personal la poftirile ce i s-au făcut, ci, după informaţiuni, se găseşte dus în altă parte, spre a lucra în interesul altei Biserici, avînd în vedere că I.P.S. Sa de timp îndelungat a plecat de la scaunul său, părăsind astfel îngrijirea duhovnicească a norodului pravoslavnic basarabean, care, mai ales acum, în urma grozăviilor războiului şi a tulburărilor lăuntrice prin care a trecut, are nevoie neapărată de mîngîiere sufletească şi sfaturi înţelepte din partea Arhipăsorului său pentru îndrumarea sa pe calea cea sănătoasă a bunei rînduiei, considerînd că I.P.S. Anastasie a părăsit Eparhia şi a trecut peste hotarele ţării fără să îndeplinească formalităţile cerute de regulile noastre bisericeşti şi fără să înştiinţeze pe cineva despre plecarea sa, nesocotind prin aceasta autoritatea bisericească ş Volitică a României, considerînd, în sfîrşit, că această stare de lucruri împiedică bunul mers al treburilor bisericeşti basarabene şi, deci, nu mai poate dăinui pe aceste motive, Sfîntul Sinod, mai întîi este îndreptăţit a crede că LP.S. Arhiepiscop Anastasie s-a retras de a sa bunăvoie din scaunul arhiepiscopal al Chişinăului şi Hotinului, nemaipurtînd nici o grijă de clerul şi norodul basarabean (...); în cosecinţă, Sfîntul Sinod trimite din sînul său pe P.S. Episcop Nicodem al Huşilor, spre a conduce afacerile bisericeşti ale arhiepiscopatului basarabean, pînă la alegerea titularului, care^conform legii pentru alegerea Episcopilor şi Mitropoliţilor, se va face de Marele Colegiu Electoral atunci cînd din el vor face parte şi reprezentanţii norodului basarabean, adică deputaţii, senatorii şi membrii Consistoriului Bisericesc. Această hotărîre votată în unanimitate de către membri Sfîntului Sinod, la care a fost de faţă şi dl ministru al cultelor, se va comunica guvernului pentru aducerea ei la împlinire.

Dată la Iaşi, la 14 iunie 1918 (cu numărul) 1570. Semnează: Konon. Mitropolit Primat; Pimen Mitropolitul Moldovei şi Sucevei; Theodosie al Romanului; Dionisie al Buzăului; Nicodem al Huşilor; Nifon al Dunării de Jos; Antim P. Botoşeneanul; Vartolomeu Băcăuanul; Alexie Craioveanul; S. Mehedinţi, Ministrul de Culte.

Prin Decretul Regal nr. 1477, Episcopul Nicodem al Huşilor este însărcinat să gireze afacerile Arhiepiscopiei Chişinăului şi Hotinului, pînă la alegerea unui nou titular.

CARTEA PASTORALĂ

A

SFÎNTULUI SINOD AL BISERICII AUTOCEFALE ROMÂNE DREPTSLĂVITOARE DE RĂSĂRIT CĂTRE CLERUL ŞI NORODUL BASARABIEI PREA CUCERNICI PĂRINŢI ŞI DREPTSLĂVITORI CREŞTINI,

Sfîntul Sinod al Bisericii Autocefale Române vă trimite la toţi, cu cea mai părintească dragoste, cuvîntul lui de pace şi de binecuvîntare în Domnul îndreptăţit prin fapta înălţătoare şi veşnică a Unirii din 27 martie 1918, prin care Basarabia s-a alipit de a sa bunăvoie de Patria mamă, Sfîntul Sinod a ţinut de a sa grabnică şi plăcută datorie să facă purtare de grijă pentru cele bisericeşti ale voastre, chiar în cele dintîi şedinţe ale adunării de acum.

I

Cel dintîi pas pe care dragostea noastră şi aşezămîntul Sfintelor Canoane ale Sfintei noastre Biserici, una, sfîntă, sobornicească şi apostolică ne-a îndemnat să-l facem către voi a fost poftirea în mijlocul nostru a fratelui în Hristos, I.P.S. Anastasie, Arhiepiscopul de-Dumnezeu-păzitei Eparhii a toată Basarabia. Cu multă mîhnire vă vestim însă că I.P.S. Anastasie a nesocotit deopotrivă şi dragostea noastră şi rînduielile de veacuri ale Sfintei noastre Biserici Ortodoxe de Răsărit. în loc să se înfăţişeze în Sfîntul nostru Sinod, unde îl chema datoria sa canonică şi trebuinţa de a ne arăta nouă starea, păsurile şi dorinţele de acum ale clerului şi norodului basarabean, I.P.S. Sa a găsit de cuviinţă să plece la Moscova, unde a

primit să rămână să lucreze într-un Sinod străin de Biserica națională a păstoriților săi și sub o autoritate alta decât a chiriarhului său canonic, I.P.S. Pimen, Mitropolitul Moldovei și Sucevei, sub a cărui oblăduire îl rânduiesc prin Unire, atât vechiul așezământ bisericesc al Țării Moldovei, cât și canonul 34 apostolic.

Purtarea aceasta ne-a dovedit că I.P.S. Anastasie înțelege a rămâne cetățean rus și să fie ierarh al Bisericii rusești, ca unul ce a călcat, deopotrivă:

1) *Hotărîrea clerului și a credincioșilor basarabeni, din timpul Republicii Basarabene de a avea Biserica lor, de sinestătătoare față de Biserica rusească, de care îl despărțea, și de fapt, și de drept, neatîrnarea politică a statului basarabean.*

2) *Regula de a fi cerut și de a fi dobîndit canonică învoire de plecare, atât de la chiriarhul său, cât și de la înaltul Guvern al Regatului Român.*

3) *îndatorirea canonică de a se înfățișa cel mai târziu după a doua chemare, la lucrările Sfîntului Sinod al Regatului Român, din care I.P.S. Sa făcea parte de drept și de fapt, prin însăși alipirea țării, din 27 martie*

a.c. Drept urmare unei astfel de purtări, în ședința sa din 14 iunie 1918, Sfîntul Sinod al Bisericii Ortodoxe Autocefale Române, într-un glas, l-a socotit retras de bunăvoie de la Eparhia Chișinăului și Hotinului, pe care a declarat-o vacantă.

II

Tot într-un glas, Sfîntul Sinod a hotărît apoi ocuparea vremelnică a acestui scaun de un împuternicit al său, ales în persoana Prea Sfințitului Nicodem, Episcopul de-Dumnezeu-păzitei Eparhii a Hușilor, pe care l-am investit cu toate drepturile și îndatoririle fostului arhiepiscop. Pe acest împuternicit al său, care va sosi la voi, Sfîntul Sinod vă poruncește în Domnul să-l ascultați întru toate, pînă la alegerea unui titular canonic, care se face în curînd, povățuindu-vă să vă arătați supuși și binevoitori orînduiriilor sale, în întreaga măsură în care vă socotim pe toți pătrunși de grija și de rîvna mîntuirii sufletelor voastre. La sfintele slujbe se va pomeni în toate bisericile numai familia regală română și împuternicitul Sfîntului nostru Sinod.

(Va urma)

ARTA CONSUMULUI CA MIJLOC DE EDUCAȚIE ESTETICĂ

Autori:

Lilia Răcilă, lector superior,
UPS „I. Creangă”,

Ana Simac, doctor în studiul artelor,
conferențiar universitar”

This article tackles about the educational problems through the costume of the studious youth from visual and aesthetic education; the knowledge of specific elements and principles of the clothing design by:

- their application and utilization mode;
- the knowledge of the sociological fashion aspect;
- the consciousness and avoidance of the “Kitsch” phenomenon in the clothing design context.

Crearea propriei imagini prin vestimentație, nu este altceva decât, o artă a înfățișării umane prin care fiecare dintre noi poate să-și exprime cât mai bine personalitatea. După cum menționează Henri Michaux, în Y.

Deslandres-Le Costume, image de l' homme, „îmbrăcămîntea este o idee despre noi înșine pe care o purtăm pe noi înșine”. [1, pag. 11] Astfel spus, imaginea noastră, felul cum arătăm, prezintă o „compoziție” proprie, în care prin costumație, coafură, machiaj exprimăm o idee despre noi, despre cultura și educația artistică.

Arta de a alege costumul potrivit, care ar pune în valoare personalitatea, nu depinde nici de vîrstă, nici de buzunar, dar de un anumit raport corect între spontanietate și educație, care înlătură în egală măsură atât sofisticarea expresivă a hainelor, cât și impulsurile necontrolate ale omului. Astfel, eleganța nu este doar o problemă a modei, dar mai curînd o armonie a hainei în anumite circumstanțe, cu

mediul social în care ne aflăm, cu starea psihică, emoțională, cu stilul și personalitatea fiecăruia.

Secole de-a rândul în aprecierea aspectului exterior a funcționat „bunul gust”. Soluția ideală găsită de cei mai serioși creatori a fost întotdeauna cam aceeași - să nu te ei după nimeni ci să alegi ce-ți stă mai bine, punându-ți în valoare personalitatea, în același timp, să-ți semnifice individualitatea.

La începutul mileniului trei, funcțiile costumului încep să-și modifice ierarhia; protecția fizică, asigurată prin noi materiale și tehnici, e gata să-și estompeze rolul, valorile statornice. Este antrenată și imaginea pe care omul și-o face despre sine și despre ceilalți. Odată cu democratizarea și urbanizarea vieții, dar mai ales cu comunicarea imaginilor prin televiziune, semnalizarea socială își pierde pe zi ce trece utilitatea. Prefacerile sociale au generat o tendință de uniformizare, de ștergere a deosebirilor dintre straturile sociale ca și dintre locuitorii diferitelor țări ale globului. Moda care exprimă dorința omului de frumos, armonios și personal nu preocupă toată societatea. Undele sale de propagare sunt accesibile cu precădere în lumea urbană. Nici oamenii care trăiesc la oraș, nu sunt preocupați în totalitate de modă. Se afirmă uneori că, „săracii” n-au modă. Este adevărat, dar nu toți „săracii” sunt săraci. Privind mai atent lumea modei, se poate observa că cei care sunt mereu la modă nu sunt neapărat cei cu putere financiară mai mare, sau cei mai cultivați, ci aceia care sunt dominați de dorința schimbării, cei care au simțul estetic mai dezvoltat, spirite mai elevate, mai neastâmpărate.[2, pag. 13]

Moda nu depersonalizează. Individualitatea personalității poate fi trezită, sau educată. Învățământul artistic de specialitate trebuie să educe vizual tineretul studios în îmbinarea îmbrăcăminte, coafurii, machiajului și podoabelor pentru a „compune” un mesaj. Or, educația estetică și artistică ar trebui să cadă și în sarcina învățământului preuniversitar, cel care asigură „cultura generală” a viitorilor adulți și copiilor acestora. Estetica vestimentară se subordonează principiilor estetice generale, dar se încadrează și în regulile și metodele de dezvoltare a „bunului gust”.

În acest sens, anumite criterii de analiză în compoziția costumului vor fi studiate la orele

de educația tehnologică în învățământul gimnazial (proiectarea artistică a costumului, culoarea în compoziția costumului) pentru a pune în evidență estetica vestimentară, precum și a obține rezultate veridice în educația prin costum:

- armonia formelor;
- armonia culorilor;
- calitatea în plasarea accesoriilor;
- calitatea în plasarea garniturilor;
- calitatea în finisarea aspectului exterior și interior

O persoană cultivată estetic observă lipsa de valoare estetică atunci când aceste nu vor fi soluționate.[3, pag. 220]

Motivația estetică, printre toate motivațiile îmbrăcăminte (practică, morală, comunicațională, psihologică), prezintă un loc aparte, deoarece costumația folosește toate mijloacele de expresie ale artelor vizuale. După cum menționează, pe bună dreptate, Adina Nanu, în „Arta pe om” „pentru a înțelege înfățișarea umană ca pe o creație artistică, privitorului i se cere să-și concentreze atenția asupra imaginii ale cărei sensuri le caută, dar, în același timp, și asupra propriilor sale ecouri sufletești, participând la dialogul care este însăși ființa artei... Orice om își compune zilnic și culorile veșmintelor, o anume înfățișare, participând vrând – ne vrând la o artă decorativă, mai mult sau mai puțin reușită”.

Deoarece secolul XX oferă diminuarea diferențelor dintre clase (bogați și săraci, țărani și muncitori, țărani și orașeni), educația vizuală și estetică *prin costum*, în veacul XXI, urmează să desăvârșască nivelul cultural, pentru ca vestimentația să devină o expresie a simțurilor, a sufletului și a bunului gust, precum și proverbul „haina face pe om” să fie valabil doar în măsura în care indică nivelul cultural și artistic al purtătorului.[4, pag. 15-19]

Arta costumului este percepută, mai întâi, ca ajutorul simțurilor și apoi interpretată sub aspect vizual. Costumul performant devine până la urmă suportul gândirii asociative, intuiției, fanteziei și imaginației.

Învățământul artistic în cadrul cursului „Designul vestimentar” contribuie la cultivarea sensibilității estetice prin dezvoltarea creativității artistice, a simțului tactil, a imaginației multilaterale, a percepției integre a

formelor și culorilor, și educă viitorii pedagogi-designeri în spiritul de inovare. În acest scop aplicăm următoarele procedee:

- planificarea procesului creativ în grupe și individual;
- utilizarea tehnicilor și materialelor performante în procesul creativ-formativ;
- orchestrarea căutărilor asociative din elementele din natură și transformarea lor în idei plastice creative;
- extrapolarea, observația, analiza și modelarea ideilor prin elaborarea proiectelor conceptuale pentru arta costumului;
- provocarea dezbaterilor de evaluare a rezultatelor obținute;
- testarea

În arta costumului este important să fie cunoscute elementele și principiile designului vestimentar, modul de aplicare și valorificare a acestora. Elementele utilizate în designul vestimentar sunt: *linia, suprafața și efectele spațiale, forma și silueta, contextura și desenul materialului textil, culoarea, elementele decorative*.

Principiile care se aplică în analiza unui ansamblu vestimentar sunt: *proporția, echilibrul, repetiția, ritmul, gradația, contrastul, armonia, utilitatea etc.*[5, pag. 59]

Prezentarea liniei și a efectelor spațiale furnizează fundamentul pentru analiza formei, iar efectele luminii atribuie, la un alt nivel, modul de aplicare a culorii și contexturii. Analiza elementelor de explorare a calităților și a modului în care acestea pot fi utilizate în design, sunt la fel de importante ca și analiza efectelor lor fizice și psihologice. Astfel, efectele fizice vizuale, care includ iluziile optice, sunt cele ce creează modificări aparente ale înălțimii, ale „greutății”, ale configurației, ale proprietăților culorii sau contexturii. Efectele psihologice influențează sentimentele și dispozițiile, impresiile oamenilor ș. a.[6, pag. 61]

Modalitatea de utilizare a elementelor prin crearea anumitor efecte formează câteva principii fundamentale ale designului vestimentar, care desemnează anumite *obiective vizuale* ale îmbrăcăminte:

- sporirea atractivității și frumuseții purtătorului, prin punerea în valoare a *omului* însuși, concentrarea atenției asupra omului dar nu a îmbrăcăminte;
- utilizarea elementelor care evidențiază trăsăturile atractive ale persoanei și îndepărtează privirea de la caracteristicile de conformație mai puțin dorite, care, la rândul său vor fi „calmate” sau „camuflate” prin anumite modalități de *accentuare* și *disimulare* a atenției.

Aplicarea acestor tehnici pot accentua efectul anumitor calități externe dorite; spre exemplu, utilizarea liniilor verticale pentru a sublinia suplețea și înălțimea. Disimularea se utilizează ca procedeu, care, prin anumite elemente, are scopul de a minimaliza sau a camufla anumite caracteristici nedorite. În acest caz utilizarea liniilor drepte, spre exemplu, maschează formele prea rotunjite.

Cunoașterea, înțelegerea și aplicarea acestor modalități sunt procese creative, care explorează artistic elementele și principiile designului vestimentar. Artă și măiestria utilizării lor eficiente în elaborarea unui nou model vestimentar, contribuie la înfrumusețarea, corectarea și punerea în valoare a corpului uman.

Vom semnală că, elaborarea unui costum, precum și alegerea unui costum este o artă. Este un proces intelectual, un produs al inteligenței. Costumul întrunește artă și artă influențează costumul, pentru că vestimentația conține elemente de creație. Fiecare operează cu mai multe mijloace plastice specifice imaginii, precum este *forma, volumul, spațiul, linia* sau *culoarea*, astfel punând în valoare individualitatea sa. În acest sens, valoarea estetică a costumului este importantă ca *fenomen educațional*, pentru formarea bunului gust în educația societății.

Educația trebuie să răspundă provocărilor lumii contemporane, să corespundă unor exigențe ale evoluției realității naționale și internaționale.[7, pag. 12] În situația transformărilor continue care au loc în societatea contemporană, când sunt răsturnate valorile statornicite, este nevoie de o studiere profundă a costumului ca valoare estetică. Aspectul exterior al contemporanilor devine atât

o oglindă a personalității individuale, precum și o oglindă a culturii societății, o oglindă a unei civilizații în perpetuă schimbare.

După cum am mai menționat, designul, apărut în sec. XX, prevede instruirea artistică în creația vestimentară, dar numai pentru învățământul artistic de specialitate care pregătește specialiști în domeniul producției unicat sau producției de serie. O mare parte a consumatorilor e lipsită de o educație respectivă, și în acest sens, vom sublinia importanța obiectivelor educației estetice și morale prin mijloacele estetice ale artei costumului în învățământul de cultură generală; la orele de educație plastică, educație tehnologică, educație estetică și morală; formând astfel „șapte ani de acasă” a viitoarei generații.

În această ordine de idei, în plan social, veșmântul pretinde la un indicator fidel al nivelului de cultură și civilizație. Dacă până în sec. XX, această educație nu era absolut necesară, deoarece, veșmântul curții împărătești, nobilimii, chiar și a cântăreților de operă era dirijat de profesioniști aleși, care „elaborau” imaginea lor publică, iar portul popular era supus propriilor criterii de valoare, atunci în prezent, hotarul dintre vestimentația diferitelor pătri sociale este foarte confuz. Educația estetică; artistică precum și morală a devenit o necesitate socială.

În acest context este necesar de a aborda și fenomenul Kitsch-ului, pentru al conștientiza și al distinge în contextul dinamicii vieții contemporane.

„Cuvântul *Kitsch* este un termen de o etimologie obscură (preluat din limba germană), care denumește obiecte pseudoartistice, caracterizate prin lipsa sau minimarea emoției autentice, prin idealism și exotism ieftin, prin recursul la trucuri și substituiți tehnice, la asocieri de materiale strigente, care „iau ochii”, străine însă de bunul gust.” Acest gen de produse, care duc la degradarea semnificației unor valori spirituale, profilează astăzi pretutindeni în lume – mai ales în domeniului artizanatului, precum și la nivelul obiectelor industriale de larg consum.[8 , pag. 256]

Astăzi fenomenul Kitsch-ului primește cele mai diverse forme, inducând la confuzia

valorilor în imensa piață de desfacere, în special, publicului incult.

Fenomenul Kitsch este definit de anumite trăsături specifice formale particulare:

- culori țipătoare, abundente prin alăturarea haotică a culorilor stridente, contrastante;
- obiecte „îmbogățite” cu reprezentări, simboluri sau ornamente, utilizate aglomerat (principiul decorativismului încărcat);
- folosirea neadecvată a materialelor;
- imitații de materiale (a blănurilor naturale, a pielii etc.), utilizare fără sensibilitate estetică;
- utilizarea elementelor din folclor, imprimându-le în culori țipătoare etc.

O trăsătură caracteristică a fenomenului Kitsch și „ în primul rând „Etica kitsch” –vrea întotdeauna și reușește, de cele mai multe ori, să pară altceva decât ceea ce este în fond, negînd și imitînd autenticul, expresie a antinaturalului, a artificialului.”[9] Kitsch – iurile sunt considerate înlocuitoare ieftine ale operelor de artă, lipsite de mesaj.

Vestimentația Kitsch apare sub forma unor produse eterogene ca: calitate, colorit, materiale constructive, funcționalitate etc. De altfel, Kitsch – ul e orice imitație, orice fals, aplicat fără o cultivare estetică.

Pentru a fi evitat acest fenomen este necesară alfabetizarea cu valorile autentice estetice ale unui costum, cunoașterea componentelor valorii estetice: *armonie, echilibru, simplitatea și claritatea liniilor, motivelor, punerea în valoare valențele artistice ale motivelor care au fost concepute, bine gândite raportate și armonizate în cadrul unui costum*. Uneori se pune în valoare însăși valențele coloristice, structura sau textura stofei.

În cadrul educației prin costum, se va axa atenția pe evitarea:

- „dulcegăriilor”, vulgarității, „reinterpretarea” analfabetă a folclorului „recolorat” în culori stridente;
- dezordinea compozițională, care duce la sentimente de ultraj și oboseală;
- amestecul din mai mult de 2-3 stiluri vestimentare;



- exagerarea exoticii, cu profilarea unor imagini, motive;
- copii a unor scene, imprimări realiste prin fototransfer;
- aglomerarea de accesorii ieftine neechilibrate;
- imitații de pietre naturale, aplicarea blănurilor sintetice fără un suport estetic;
- neconcordanța între calitatea materialului și destinație etc.

În acest sens, se va educa nu numai capacitatea de a combate fenomenul Kitsch, dar și o atitudine, o receptare a valorilor culturale majore, a valorilor estetice autohtone.

Un aspect important în abordarea problemei educației prin costum, vom atribui semnificației sociale a veșmântului.

Un ochi bine avizat, cultivat vizual va observa imediat ținuta vestimentară a oricărei persoane în diverse circumstanțe: ținuta de protocol, ținuta de zi, ținuta de seară, costumul pentru timpul liber. Aceste circumstanțe presupun o ținută adecvată situației respective. Diferite personalități politice, persoane care ocupă funcții înalte, la nivel guvernamental, ministerial și alte instituții au obligația de a respecta anumite reguli de protocol în ținuta lor vestimentară.

Un aspect important atribuim ținutei unui profesor. Ținuta vestimentară decentă a profesorilor, precum și a tineretului studios prevede respectarea „etichetei”. Eleganța profesorului promovează și reflectă inteligență, cultură, „bunul gust”, exprimând, la fel, și opțiuni estetice proprii. Profesorul, în anturajul școlar sau universitar este un îndrumător pentru acei care îl înconjoară.

Dar cum ar fi o ținută decentă a elevilor și a tineretului studios?

Elevii, în special, clasele mici poartă uniformă, deseori cu însemnele unor școli. Pentru elevii claselor gimnaziale uniforma permite unele variații, dar păstrând trăsăturile comune care desemnează grupul. Pentru tineretul studios, Adina Nanu în „Arta pe om” [10, pag. 195] desemnează anumite cerințe, care în alegerea vestimentației „trebuie să conteze, în primul rând mesajul transmis, pe de o parte, profesorilor, pe de alta, colegilor: un om de încredere cu care se poate lucra, adică ordonat...;

- un om serios (nu cu cremă multicoloră, ... sau machiaj de discotecă, nici cu mini jupă fără ciorapi);
- un om stăpânit (de o curățenie desăvârșită, evitând forme extravagante, culorile agresive, strălucitoare, care atrag atenția).

Însă ținuta pentru o festivitate, teatru, operă nu ține obligatoriu de rochii lungi, bijuterii și blănuri scumpe, dar presupune o notă festivă ca semn de respect pentru efortul gazdelor. În orice împrejurimi, este important să ne *simțim bine*, precum și să *arătăm bine*. Creația înfățișării proprii imaginii presupune o creație vestimentară, prin elaborarea unei compoziții vizuale estetice, agreabile care pune în valoare personalitatea.

Arta atornică a costumului cu manifestările sale creative, reunește, în mod organic, aspectul spiritual cu cel material. Fiecare generație ar fi bine să fie educată estetic pentru perceperea conștientă a imaginii costumului atât în aspect funcțional cât și în aspect estetic. În acest sens, educația prin costum prevede o cultivare a creativității și imaginației artistice, a sensibilității estetice, a percepției formelor și culorilor, valorificând astfel valențele estetice ale creației vestimentare.

Bibliografie

1. Citat după Adina Nanu, *Arta pe om, Look – ul și înțelesul semnelor vestimentare*, București, 2001, p. 11
2. Berchina Doina, *Moda pe interesul tuturor*, București, 1999, p. 13
3. Constantin Oros, *Pagini din istoria costumului*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1998, p. 220
4. Adina Nanu, *Arta pe om. Look – ul și înțelesul semnelor vestimentare*, București, 2001, p. 15-19
5. Antonela Curteza, *Design vestimentar. Noțiuni fundamentale*, 2003, p. 59
6. Ibidem, p.61.
7. V. Mândăcanu, *Axarea pregătirii cadrelor didactice pe competențe profesionale de performanță în contextul standardelor curriculare, în Tehnologii educaționale moderne*, Vol. VII, Chișinău, 2000, p. 12

8. Antonela Curteza, *Design vestimentar. Noțiuni fundamentale*, 2003, p. 256
9. Ibidem, p.259

10. Adina Nanu, *Arta pe om. Look – ul și înțelesul semnelor vestimentare*, București, 2001, p. 195

CHRONOPEDAGOGIA ȘI ESENȚA EI ÎN ACTUALITATE

Victor ȚVIRCUN,

dr. în istorie, conf. univ.

Fiecare fenomen, în același rînd și cel pedagogic, își construiește propriul timp, propria durată, propriul cadru de ritmicitate și mobilitate. Fiecare lucru, acțiune, proces își are timpul său. Activitățile și timpul sînt două repere strîns legate. Fenomenele se produc în anumit timp, dar și timpul devine producător, facilitator, incitator de procese.

- **Orice fenomen pedagogic are propriul său timp și propria sa durată.**

Conceptul de *timp* și *înțelegerea timpului* iau naștere, într-un fel sau altul, din *temporalitate*. Un lucru este limpede: timpul funcționează drept criteriu al departajării segmentelor existenței. În acest sens, dacă fenomenul pedagogic trebuie conceput pornind de la timp și dacă diferitele moduri și derivate ale acestuia devin comprehensibile în modificările și derivațiile lor din perspectiva timpului, atunci ființarea însăși, ca reflecție a educației, devine vizibilă în caracterul său temporal. În cazul acesta, temporal nu mai poate să însemne doar *ființînd în timp*. În opinie filozofică, sarcina ontologică fundamentală a interpretării fenomenului ca atare implică *elaborarea temporalității* lui [5, p. 27].

- **Caracterul temporal al fenomenului pedagogic nu înseamnă numai faptul de a exista în timp, deoarece interpretarea implică elaborarea temporalității lui.**

Omul și orice fenomen legat de activitatea lui posedă un trecut și cucerește un viitor, adică se raportează la un orizont temporal cu ajutorul căruia acțiunea prezentă dobîndește conținut și sens. Este necesar să apară o instanță supratemporală din perspectiva căreia poate fi decriptată *curgerea timpului*. Aceasta ar putea fi alcătuită din raporturile calitative de contemporaneitate, anterioritate, posterioritate, paralelism, convergență sau divergență, dar și din raporturi cantitative de simultaneitate, de distanță, viteză.

În această ordine de idei, C.Cucoș afirmă că termenul *timp* este expresia unei coordonări dintre mai multe schimbări reale sau posibile, în concordanță cu o instanță generatoare de semnificații sau cu un anumit program dinainte stabilit. Timpul este o formă de relație, un raport între schimbări calitative și cantitative, un mod de articulare a evenimentialului spațial, de la cel static la cel evolutiv, progresiv. De aceea, timpul este *plural*. *Pluralitatea temporală* cuprinde o arhitectonică destul de complicată, alcătuită din straturi, etaje, secvențe, acumulările și re-ordonările generînd interferențe dintre cele mai complicate, organizări dintre cele mai paradoxale: trecutul ce invadează prezentul, viitorul ce se edifică încă din prezent, prezentul care nu mai trece etc. [3, p. 31].

Problema *săgeții timpului* a fascinat dintotdeauna spiritele. Nivelul macrofizic al existenței umane este caracterizat de ireversibilitatea (săgeata) timpului. Evoluăm de la naștere spre moarte, de la tinerețe spre bătrînețe. Invers nu se poate. Nivelul microfizic este caracterizat, în schimb, de invarianța temporală (reversibilitatea timpului). În majoritatea cazurilor, totul se petrece ca și cum un film derulat în sens invers ar reda exact aceleași imagini ca atunci cînd ar fi derulat în sens direct. Sîntem nevoiți să ne obișnuim cu această coexistență paradoxală a reversibilității și invariabilității timpului, ca unul din aspectele existenței diferitelor niveluri de realitate.

- **Un fenomen pedagogic prezent (actual) dobîndește conținut și sens datorită unei instanțe supratemporale, rezultată din diferite raporturi calitative și cantitative.**
- **Fenomenul pedagogic se încadrează în pluralitatea temporală, acumulările teoretico-practice generînd organizări complexe dintre prezent-trecut-viitor.**

Timpul prezent, dacă ar fi fost întotdeauna prezent și nu s-ar fi scurs, n-ar mai

fi fost timp, ci eternitate. Prin urmare, timpul nu este timp decât pentru că trece, iar timpul prezent al filozofilor este un *timp viu*. El conține în sine și trecutul, și viitorul, nefiind însă nici trecut, nici viitor. Gîndirea, după cum afirmă B. Niculescu, este neputincioasă în a înțelege toată bogăția timpului prezent [7, p.31]. Fizicienii, în general, anulează diferența esențială dintre prezent, pe de o parte, și trecut și viitor, pe de altă parte, înlocuind timpul cu o *linie a timpului*, unde punctele reprezintă succesiv și nedefinit momentele trecute, prezente și viitoare. Timpul devine astfel un simplu parametru, ce poate fi perfect comprehensibil și perfect descriptibil din punct de vedere matematic [Idem, p. 33]. Nedumerirea survine atunci cînd se constată că pînă și o reprezentare matematică, deci riguroasă, a timpului este pusă la îndoială de emergența *nivelului cuantic*. În definitiv, această coexistență paradoxală nu este atît de surprinzătoare dacă ne gîndim la experiența noastră de viață.

- ***Timpul prezent al pedagogiei, în accepțiune filozofică, este liniar și conține în sine atît trecutul cît și viitorul.***

Pentru a înțelege mai bine aceste afirmații și legitimarea ideii formulate, este rațional să apelăm la ideea inovatoare a lui B. Niculescu privind *logica terțului inclus*, care este generată de *logica cuantică*, ce a modificat a doua axiomă a logicii clasice – axioma noncontradicției – introducînd noncontradicția mai multor valori ale adevărului în locul perechii binare (A / non-A). Înțelegerea axiomei terțului inclus – există un al treilea termen T care este și A și non-A – se limpezește complet o dată cu introducerea noțiunii de *niveluri de realitate*. Dacă se rămîne pe un singur nivel de realitate, orice manifestare apare ca o luptă între două elemente contradictorii. Al treilea dinamism, cel al stării T, se exercită pe un alt nivel de realitate, unde ceea ce părea dezunit (undă sau particulă) este de fapt unit (cuanton), iar ceea ce apărea ca fiind contradictoriu este perceput ca non-contradictoriu. Proiecția lui T pe unul și același nivel de realitate este aceea care provoacă aparența cuplurilor antagoniste. Prin urmare, într-o triadă de *terț inclus* cei trei termeni coexistă în același moment al timpului [7, p.

38]. Este evident de ce logica terțului inclus nu este pur și simplu o metaforă pentru a împodobi în mod arbitrar logica clasică, permițînd unele incursiuni trecătoare în domeniul complexității. Logica terțului exclus este cu siguranță valabilă pentru situații relativ simple, ca, de exemplu, circulația mașinilor pe o autostradă: nimeni nu caută să introducă pe o autostradă un al treilea sens față de sensul permis și cel interzis. În schimb, logica terțului exclus este *neadecvată în cazurile complexe*. În felul acesta, *barbariei excluderii terțului îi corespunde inteligența includerii terțului* [Idem, p. 40].

Sub diferite aspecte, timpul este măsura schimbării diverselor procese. În consecință, *timpul gîndit* aparține întotdeauna trecutului sau viitorului, iar timpul trăit în imediatitatea unui eveniment al existenței, clipa prezentă, conține ideea de *primeitate*. *Clipa prezentă* este, strict vorbind, un *ne-timp*, o experiență a relației dintre subiect și obiect care, în acest fel, conține în ea *în mod potențial și trecut și viitor*, totalitatea fluxului de informație ce traversează nivelurile de realitate și totalitatea fluxului de conștiință ce traversează nivelurile de percepție [Idem, p.128].

- ***Vizualizarea ideatică a timpului în pedagogie – chronopedagogia – se fundamentează pe axioma terțului inclus și pe noțiunea nivelurilor de realitate, fapt ce permite a afirma că timpul prezent se află la originea viitorului și a trecutului și le include.***

După cum afirmă Th.Codreanu „omul este o ființă aruncată în timp”. Temporalitatea este dimensiunea esențială a condiției umane. Timpul a fost dat omului *ca șansă*. Eternitatea explică timpul, care din ea vine și în ea se sfîrșește. S-ar putea spune că *eternitatea* este *timp înfășurat*, iar *timpul* este *eternitate desfășurată* în *eonul actualizat* [2, p.21].

Temeiul original al existențialității unui fenomen este, după cum am afirmat, *temporalitatea*. Structurile ontologice ale fenomenului pedagogic dobîndite anterior trebuie scoase în evidență retroactiv cu privire la sensul lor temporal. Cotidianitatea se dezvăluie ca fiind un mod al temporalității. Prin această reluare a analizei fundamentale pregătitoare a fenomenului, temporalitatea însăși devine la rîndul ei mai transparentă. Apoi, pornind de la

temporalitate, devine inteligibil de ce fenomenul pedagogic, în temeiul existenței sale, este și poate fi istoric și de ce, istoric fiind, el poate dezvolta ceea ce numim *istoricitate* [5, p. 313].

A *temporaliza*, în utilizarea curentă (din germană *zeitigen*), înseamnă a purta un lucru pînă la punctul împlinirii sale, a face să se coacă, a avea ca rezultat, a produce. M. Heidegger creează, de fapt, un alt cuvînt, menit să indice *acțiunea timpului ca timp*. *Zeitigen* înseamnă „a funcționa ca timp”. În limba română există cuvîntul *a temporaliza*, care înseamnă a face ca timpul să curgă mai încet, „a trage de timp”. Așadar, a temporaliza este *verbul timpului*: timpul nu este, ci se *temporalizează*. De aici și substantivul *temporalizare* (*zeitigung*) [5, p.403].

În acest cadru de referință, se poate aprecia că *prezentizarea* se raportează la prezent așa cum se raportează o acțiune la o stare: eu mă aflu în prezent numai în măsura în care „prezentizez”, adică fac prezent ceva. Trecutul esențial ia naștere din viitor în așa fel încît viitorul care a fost în chip esențial, sau, mai bine zis, care face ca ceva să fi fost în chip esențial, *eliberează din sine prezentul*. Acest fenomen unitar – viitorul care face să fi fost în chip esențial și care prezentizează – M.Heidegger îl numește *temporalitate*. Cînd folosim acest cuvînt în terminologia noastră, cel dintîi lucru pe care trebuie să-l facem este să lăsăm la o parte toate semnificațiile de viitor, trecut și prezent care vin dinspre conceptul obișnuit de timp. Putem presupune că timpul înțeles în mod obișnuit reprezintă un fenomen în adevăratul înțeles al cuvîntului, dar doar unul derivat. Conceptele *de viitor, trecut și prezent* au luat naștere în primă instanță din înțelegerea ideatică a timpului. Prezentizarea rămîne, în măsura în care ea este gîndită în modul temporalității originare, înglobată în viitor și în trecutul esențial [Idem, p. 432].

Perspectiva prezentului presupune orientarea spre contemporaneitatea activității și fixarea atenției asupra unor acțiuni ce se produc în acest moment, racordarea la experiențe existențiale ce tocmai se întîmplă. Prezentul meu este propoziția pe care o rostesc, tot restul este deja trecut sau aparține încă viitorului. În acest prezent există ordonare, intervale între elementele constitutive, dar și o formă de

simultaneitate care ține de însăși unitatea actului meu perceptiv. Trăirea prezentului presupune o ancorare *aici* și *acum* în evenimente identificabile. Prezentul însuși poate avea mai multe dimensiuni, după cum ne sugerează Augustin: *prezentul lucrurilor trecute, prezentul lucrurilor prezente, prezentul lucrurilor viitoare*. Fiecare acțiune se înscrie într-un orizont temporal, în suita unui vector *trecut-prezent-viitor* [Apud 3, p. 32].

Prin starea sa de hotărîre, prezentul nu numai că este recuperant din dispersia sa, dar este reținut deopotrivă în viitor și trecutul esențial. Prezentul reținut în temporalitatea autentică, deci *prezentul autentic* se numește *clipă*. Spre deosebire de clipă, ca prezent autentic, prezentul neautentic se numește *prezentizare*. Înțeles din punct de vedere formal, orice *prezent este prezentificator*, însă nu orice prezent este prezent în clipă [5, p. 448].

- ***Fenomenul pedagogic trebuie să fie temporalizat, ceea ce presupune faptul de a-l face „să se coacă”, să se îplinească și să fie raportat direct la temporalitate, astfel fenomenul pedagogic vine din viitor în trecut și se prezentizează, adică este „eliberat” din viitorul care a făcut să fi fost în chip esențial.***
- ***Fenomenul pedagogic trebuie tratat atît din perspectiva conceptului obișnuit de timp cît și din perspectiva conceptului ideatic al timpului, ca prezentizare a trecutului, prezentului și viitorului lui.***

Pentru a dovedi că temporalitatea constituie esența fenomenului pedagogic, trebuie să menționăm că, existînd factic, fiecare fenomen „are” sau „nu are timp”, iar prezentizarea, aflată în expectativă, este deschisă de la bun început pentru ea însăși și poate fi articulată prin explicitare. Trecutul definește prezentul în măsura în care fenomenul pedagogic „se comportă” în moduri determinate de experiențele trecute. Crearea legăturilor dintre trecut și prezent este un mijloc prin care fenomenele pedagogice sînt determinate să fie interpretate prin schimbări pentru ele însele [Apud 6, p. 105].

Chestiunea timpului, afirmă N.Grimaldi, în abordare pedagogică, a fost insuficient tratată. Timpul este intrinsec legat de ființa

umană și existența sa, ca o prezență temporală [4, p.10]. Timpul nu are limite, deoarece nu putem ști exact când apare un fenomen pedagogic și când acesta „dispare”. Timpul constituie o sursă de realism și un prilej de construcție obiectivă a fenomenului pedagogic.

Timpul trăit înseamnă succesiune necesară dintre trecut, prezent, viitor. Dacă una dintre aceste dimensiuni ar lipsi, perceperea timpului de către ființa umană ar fi nesigură. În același timp, prevalența unei dimensiuni, în defavoarea celorlalte, imprimă timpului o altă turnură, îl *deteriorează* într-un anumit fel, afirmă C.Cucoș [3, p.12]. Părțile transcendente ale timpului – trecutul și viitorul – dau consistență și fac palpabilă partea sa immanentă – prezentul. Prin ceea ce a fost și prin ceea ce poate fi, prezentul își justifică prezența. Neglijînd ceea ce a fost și nesperînd la ceea ce poate fi, clipa prezentă este suspendată, fără valoare, imposibil sau greu perceptibilă și semnificată. Proiectarea spre viitor este posibilă datorită permeabilității orizontului temporal de a fi dilatant. Timpul se *înscrie simultan* pe aliniamentele permanenței și schimbării, ale mișcării și imobilității, ale finitudinii și infinitudinii limitelor, ale previzibilității și imprevizibilității ieșirii din timp. Relația cu viitorul, prezența viitorului în actualitate pun în evidență faptul că experiența timpului este una intersubiectivă: ea presupune prezența *istoricității* [Apud 3, p.13].

- ***Presiunea temporală asupra fenomenelor pedagogice este constrîngătoare, dar acest fapt este unul din reperele în concordanță cu care se realizează educația. Armonizarea timpurilor în raport cu un fenomen pedagogic generează eficiența acestuia.***

Vorbind despre o hartă a timpului, J.-P. Boutinet afirmă că la nivelul profund al culturii actuale, se pot distinge mai multe tipuri de timp, printre care se înscrie *sincrotimpul* sau ipostaza tripartită a timpului: trecut-prezent-viitor. Această ipostază a timpului *adună, într-un fel, trecutul, prezentul și viitorul într-un cumul de calitate nouă* [1, p.58]. Prezentul este clipa actuală, foarte evanescentă, *dublu amenințată – de trecutul imediat și de viitorul apropiat* [3, p.18]. Prezentul prinde contur

atunci cînd, *în mod simultan, poate să se sprijine* pe o experiență trecută, dar poate și anticipa posibilitățile unei noi acțiuni. Trecutul este un act de recucerire, de readucere în memorie, de re-posedare sau re-actualizare a ceea ce a fost cîndva. Această regăsire creează și întărește sentimentul de identitate, de continuitate cu propria istorie personală, socială, culturală. Trecutul constituie o rezervă de posibilități și de actualizări fără de care viitorul nu poate să apară.

- ***Perspectiva sincrotimpului, ca o ipostază tripartită a timpului, „adună” trecutul, prezentul și viitorul fenomenului pedagogic într-un cadru de calitate nouă.***

Astăzi timpul fuge tot mai mult înainte și se configurează, astfel, un viitor probabil tot mai îndepărtat. Sîntem învățați să operăm cu perspective viitoare din ce în ce mai îndepărtate și este valorizant cel care își face planuri pe termen lung, cel care are în vedere un viitor care abia se „ivește”. Depășirea timpului prezent se face prin proiecție și imaginație. Tehnicienii spiritului au inventat o nouă știință, *viitorologia*, care se bazează pe *imaginație*, ca o „fugă” a omului într-un spațiu și timp previzibile, lipsite de constrîngeri prezente [3, p. 35]. Modificări profunde au survenit în modul de „a întîmpina” viitorul. Orientarea devenirii este influențată de progres. A gândi viitorul și a planifica schimbările viitoare sînt niște răspunsuri la incertitudinile prezente.

Construită pe mai multe etaje, arhitectura temporală a societății actuale cuprinde mai multe parcursuri în care trecutul este readus în prezent, prezentul colorează trecutul, viitorul contaminează faptele actuale, cronologia viitorului este dimensionată după un anumit trecut [Ibidem, p.53].

Este vorba de faptul că starea tranzientă este cea care își pune amprenta pe modernitatea actuală și de aceea trebuie să învățăm mereu să întîmpinăm și să gestionăm fugacitatea timpului. Astăzi asistăm la o rupere față de timpul unic, omogen, livrat de alții, de de-sincronizare și re-sincronizare a practicilor sociale în raport cu scheme temporale proprii. Asistăm tot timpul la segmentări ale reperelor temporale, la punerea în discuție a vechilor modele privind viitorul, la spargerea tiparelor

temporalității, la dizarmonii dintre cele mai contrastante dintre modurile de raportare la timp. Formele de activare a trecutului, ca și modalitățile de anticipare a viitorului, depind de diversitatea și specificitatea socio-culturală. Temporalitatea socială, ca de altfel și cea pedagogică, rezidă, astfel, din raporturile complexe prin care fenomenele se raportează la trei axe principale: actualitatea trăită în prezent, reflectată în activitățile și prizele de conștiință asupra timpului, formele diferite de întoarcere în trecut și actualizare a acestuia și manierele variate de a viza viitorul [Ibidem, p. 54].

- *Arhitectura temporală a fenomenelor pedagogice actuale se racordează la cea a societății, care cuprinde parcursul de readucere a trecutului în prezent, de corelare a prezentului cu trecutul, de contaminare a faptelor actuale de către viitor.*

Referințe bibliografice

1. **Boutinet, J.-P.** Antropologie du projet. Paris: Editura PUF, 1990.
2. **Codreanu Th.** Transmodernismul. Iași: Editura Junimea, 2005.

3. **Cucoș, C.** Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Editura Polirom, 2002.
4. **Grimaldi, N.** Le desir et le temps. Paris: Editura PUF, 1971.
5. **Heidegger, M.** Ființă și timp. București: Editura Humanitas, 2006.
6. **Lee, G.** Coaching pentru lideri. De la dezvoltarea personală la performanța organizațională. București: Editura Codex, 2007.
7. **Niculescu B.** Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Editura Polirom, 1999.

Recenzenți:

T.Callo, dr.hab în ped., prof. univ.

N.Tudoreanu, dr.hab în istorie, prof. univ.

Notă: Acest articol este o continuare a temei abordate în articolul „Integralitatea temporală sau istoricitatea fenomenelor pedagogice”, de același autor, publicat în nr. 1 din anul 2009 al revistei.

O PRIVIRE RETROSPECTIVĂ ASUPRA LUI GRIGORE ȚAMBLAC

Marius Tăriță

În cea mai mare parte, creatorii români de la începuturile literaturii noastre vor rămâne și pe viitor necunoscuți. Unul din motive e chiar ortodoxia bizantină care nu pune accentul pe persoană, deoarece tot ce făcea aceasta era în mîinile Domnului. De aceea și orice act de creație umană e dat de la Dumnezeu. Pe de altă parte, cel care scrie (chiar dacă doar transcrie), are o mare responsabilitate în a o face foarte bine, el urmînd să dea seama pentru toate ale lui, după cum s-a exprimat cu două secole și ceva mai tîrziu, după scrierea Muceniei Sf. Ioan cel Nou de la Suceava, cronicarul Miron Costin.

O primă figură cunoscută din spațiul monastic al Moldovei e cea a lui Grigore Țamblac, despre care s-a scris foarte mult în secolele XIX-XX.¹ Chiar înainte de a fi scris

celebru istoric originar din Cetatea Albă - A. Iațimirschii, în istoriografia rusă deja existau două tabere, din care una îl apropia de Sfinți, iar cealaltă îl condamna pentru rolul pe care l-a jucat în cazul disputei din jurul scaunului metropolitan de la Kiev. Cel mai vechi studiu scris despre Grigore Țamblac poate fi considerat cel apărut în *Dicționarul istoric despre scriitorii cu rang duhovnicesc ai Bisericii Greco-Ruse care au fost în Rusia*,² apărut la Sankt Peterburg în anul 1827. Din păcate, datorită modestiei editorilor și autorilor, în *Dicționar* nu apare numele nici unui dintre autori.

Grigorii Samvlak (=Самблaкъ),
Mitropolitul Kievului, după alte Letopisețe

panegirice ori diverse „cuvinte” (despre cei răposați și despre viața monahală). Între 1403 și 1406 se crede, după știri tîrzii, că ar fi fost stareț la Neamț, din care timp s-au păstrat 9 „cuvinte”. I. Șiadbei, *Istoria literaturii române vechi*, București, 1975, p. 11.

² Vezi *Словарь исторический о бывшихъ въ Россіи писателяхъ духовнаго чина Греко-Россійской Церкви*, томъ I, СанктПетербургъ, 1827, сс. 97-103.

¹Foarte mulți autori au exprimat un punct de vedere general asupra acestuia. Unul din acestea aparține lui I. Șiadbei – G. Țamblac – probabil și el de origine greacă... În calitate de predicator, Țamblac a ținut de la 8 septembrie 1401 pînă la 29 iunie 1402 opt predici

numit Zamblac, Țamblac, Țemiblac și Simivlac (=Замблакъ, Цамблакъ, Зимблакъ, Симвлякъ). *Cronicile noastre scriu că neamul lui provine din Bulgari, și că el, pînă a veni la Kiev, a fost Igumenul Lăcașului Moldovenesc, numit al Pantocratorului, iar apoi al Deciuului în Serbia.*³ (...)

În cronici ne apare „un bărbat evlavios, profund cărturar, e învățat înțelepciunii cărturărești din copilărie și multe scrieri făurind, a lăsat”.

Autorul anonim continuă cu ideea că în Biblioteca Patriarhiei din Moscova se aflau (anii 1820 – n.n.) 27 *Cuvinte Povățuitoare* și de *Laudă* cu ocazia diferitor sărbători Împărătești și în memoria Sfinților. Printre acestea cel mai important era – *Cuvînt la mormîntul lui Ciprian*. În plus Sf. Dimitrie de Rostov, în al său *Catalog al Mitropoliei de Kiev* mărturisește că el ar fi compus și *Viața Sfintei Parascheva de Tîrnova* și a statuat prăznuirea ei în 14 Octombrie în cazul Ierarhiei Kievene. În Biblioteca Mănăstirii lui Iosif din Volocamsk pe lângă viața ei, descrisă de Eftimie, Patriarhul Tîrnovei, erau adăugate cîteva *Cuvinte* ale lui Grigore Samblac despre aceea *cum a fost adusă pe pămîntul sîrbesc*. Tot acolo era și *Viața lui Ștefan Țarul Sîrbilor care e la Deci*. Alte lucrări ale lui G. Samblac sunt pierdute sau necunoscute.⁴

A urmat lucrarea Prea Sfințitului Macarie, Episcop de Tambov. A apărut în anul 1858 sub titlul *Despre Grigorie Țamblac, Mitropolitul Kievului, ca scriitor*.⁵ Autorul a

împărțit opera lui G. Țamblac în patru categorii, în funcție de *Cuvintele* ce le-a ținut, pe care le-a analizat separat.⁶

A. Iațimirschi, și-a intitulat prima sa carte despre prezviterul bisericii Moldovlahiei, apărută în 1904, *Grigore Țamblac. Scriere despre viața lui, activitatea administrativă și cărturărească*. A doua carte a fost ceva mai nuanțată și chiar polemică – *Din istoria prediciei slave în Moldova. Lucrările necunoscute ale lui Grigore Țamblac*,⁷ din 1906.

Grigore Țamblac s-a născut în Bulgaria apuseană (la Tîrnova) în anul 1364. În anii 1390 s-a aflat la Constantinopol, slujind pe lângă Patriarh. Etapa cea mai importantă din viața lui, pentru istoria culturii românești, a început la 1401.⁸ La 26 iulie 1401 a fost trimis cu o solie

6-й, Санктпетербургъ, въ Типографіи Императорской Академіи Наукъ, 1858, сс. 97-153.

⁶ Acestea sunt – I. *Cuvinte la sărbători Împărătești* și legate de Nașterea Domnului (pp. 102-116); II. *Cuvinte de sărbătorile Sfinților* (pp. 117-134); III. *Cuvinte în zile de duminică, săptămînale și cu ocazii deosebite* (pp. 134-141); IV. *Istoria cuvîntului despre sfinți și stihul divin la Adormirea Preasfintei Maicii Domnului* (pp. 142-144); V. *Traducerea în Rusă a Cuvîntului în Joia Mare* (pp. 145-153).

⁷ Îi trece în revistă pe cei care s-au ocupat de Grigore Țamblac, în Rusia, lista fiind destul de largă – Evghenie, Arhiepiscopul Filaret, PS Macarie Episcop de Tambov, S. P. Șevîrev, P. Sîrcu, A. Sabbatovschi, K. Radcenko, E. Kalujneatchi, Hr. Loparev - atît personalități religioase, cît și istorici cunoscuți. Mai mult, A. Iațimirschi s-a oprit asupra părerilor PS Macarie și a lui S. P. Șevîrev. **PS Macarie** îl considera pe Gr. Țamblac în primul rînd un talent oratoric, receptiv, plastic, productiv, dar nu neapărat profund. Tot el în plasează pe Gr. Țamblac printre predicatorii ruși – *În cele două secole cînd a trăit și activat, în Rusia nu a existat un alt scriitor care s-ar fi putut compara cu el la oratorie și după valoarea internă a lucrărilor*. Îl pune pe Țamblac alături de Ilarion, Chiril Turovski și Serapion. Vezi A. И. Яцимиский, *Из истории славянской проповеди в Молдавіи. Неизвестные произведения Гр. Цамблака*, СПб, 1904, с. X. După S. P. Șevîrev - *Toate „Cuvintele” lui Țamblac – ca niște vertebre formează un lanț logic invizibil, care e gîndul fundamental al creștinismului: unirea întru Hristos a Lui Dumnezeu cu omul*. Ibidem, c. XI.

⁸ E. Golubinschi aprecia la 1900 că Grigore Țamblac a fost, *nu se știe în ce ordine, igumenul mănăstirii Deceani din Serbia și prezviter al mării biserici moldovlahe sau funcționar (klirosianin) pe lângă mitropolitul moldovean, și în sfîrșit – a fost igumenul mănăstirii Plinair (la Constantinopol sau în împrejurimile acestuia)*. Vezi E. Голубинский, *Исторія Русской Церкви, Періодъ второй Московскій*, томъ 2-й, отъ нашествія

³ Ibidem, c. 97. După aceasta autorul anonim scrie că după *Cronicile ruse* Grigore Țamblac a încercat să îl convingă pe marele cneaz lituanian Vitovt să treacă la ortodoxie (legenda (?) spune că cneazul Vitovt i-ar fi răspuns că va trece la ortodoxie dacă Țamblac îl va bate în discuții polemice pe Papa de la Roma (sic!) – n.n.). În ce privește conciliul de la Kosntanz – 1419 – dar nu se știe cu ce rezultate s-a întors (p. 101). În același context e interesantă informația precum că în jurul anului 1430 au fost arse Bisericile Ruse din Lituania (p. 102). Aceasta ar putea da cu totul alte conotații revoltei lui Swidrigailo și intervenției militare a lui Alexandru cel Bun în Polonia, în ultimul an al vieții sale.

⁴ Ibidem, c. 103.

⁵ О. А. Преосвященный Макарій, Епископ Тамбовскій, *О Григоріѣ Цамблакѣ, Митрополитѣ Кіевскомъ какъ писателѣ*, în *Извѣстія Отдѣленія русскаго языка и словесности императорской Академіи Наукъ*, том

în Moldova din partea Patriarhului Matei către Alexandru cel Bun și Mitropolitul Iosif, pentru a cerceta cazul scaunului mitropolitan moldovean (de cel puțin 9 ani era un conflict între părți). După A. Iațimirschii, pe drum Gr. Țamblac ar fi trecut pe la Cetatea Albă, unde a și aflat povestirea despre mucenicia lui Ioan cel Nou. În timpul aflării în Moldova, pînă în anul 1406 (toamna),⁹ a ținut mai multe predici. După A. Iațimirschii acestea ar fi fost următoarele:

- La Nașterea Maicii Domnului (în Suceava, 8 septembrie 1401);
- Cuvînt de laudă celor trei tineri și lui Daniel (în Suceava, 17 decembrie 1401);
- Despre Sfintele Taine (în Suceava, 20 decembrie 1401);¹⁰

Монголоу до Митрополита Макарія включительно. Первая половина тома, Издание Императорского Общества Истории и Древностей Российских при Московском Университетѣ, Москва, Университетская типографія, 1900, сс. 374-375.

⁹În mare parte, în ce privește biografia lui Țamblac, urmăm lucrărilor lui Iațimirschii deoarece după acesta nimeni nu s-a mai ocupat afît de detaliat de viața acestuia. Vezi A. И. Яцимиский, *Григорий Цамблук. Очерк его жизни, административной и книжной деятельности*, СПб, Издательство Имп. Акад. Наук, 1904, сс. 466-470.

¹⁰ După E. Golubinschii – *În introducerea la cuvîntul despre tainele dumnezeiești și despre blajinul Filogonie, arhiepiscopul Antiohiei, Țamblac, lăudînd pe ascultătorii săi dintr-un loc necunoscut pentru osîrdia caldă a acestora față de biserică, spune: „яко и вѣстници блази будемъ пославшему нас отцу и учителю вселенскому вашей добродѣтели”*. Contrapunînd aceste cuvintele ale lui Țamblac cu cele ce le putem citi în diploma patriarhului constantinopolitan Matei de la 26 Iulie 1401, că el – patriarhul îl trimite în Moldavia pentru cercetarea situației bisericești de acolo pe preacinstitul dintre ieromonahi și pe părintele duhovnicesc și pe starețul (schimnicul, înțeleptul? – n.n.) său Grigorie (*Acta patr. Const. II, 529*), cu o anumită siguranță putem presupune, că ascultătorii dintr-un loc necunoscut, cărora li se adresa Țamblac (cu 5 zile înainte de nașterea Domnului într-un an necunoscut) erau anume românii Moldaviei și că anume el e ieromonahul Grigorie din diploma patriarhală. Vezi E. Голубинский, *Исторія Русской Церкви, Періодъ второй Московскій...*, с. 375, nota 1.

Istoricul bulgar Pavlina Boiceva a prezentat în 1980 o comunicare intitulată *Cuvîntul despre tainele dumnezeiești de Grigore Țamblac și viața cultural-ecclesiastică în Moldova de la începutul secolului al XV-lea*. Vezi Павлина Бойчева, *Слово за божествените тайни на Григорий Цамблук и църковно-културният живот в Молдова от началото на XV в., în Търновска Книжовна Школа...*, 3, сс. 372-378.

- Cuvînt despre adormiți (Suceava, februarie 1402);

- Cuvînt despre viața în pustie, părinților ostenitori, care s-au arătat vrednici în postire (Suceava, martie-aprilie 1402);¹¹

- Cuvînt la nașterea lui Ioan Botezătorul (24 iunie 1402);

- Cuvînt de laudă lui Petru și Pavel (29 iunie 1402);¹²

- a compus *Mucenicia lui Ioan cel Nou de la Belgorod* (vara 1402);¹³

- Cuvînt de laudă celor 40 de mucenici din Sevastia;

- Cuvînt de laudă Sf. Gheoghe;

- Cuvînt despre prorocul Ilie;

- Cuvînt la tăierea capului Sf. Ioan Botezătorul.

- Cuvînt despre post și lacrimi;

- Cuvînt despre milostenie și săraci;

- Cuvînt în Duminica Floriilor;

- Cuvînt în Joia Mare;¹⁴

¹¹O dovadă a elocinței lui Gr. Țamblac apare în acest *Cuvînt despre pustnici* – Au fost uitate numele lui Zoroastru și Zamolxe, pentru că totul era minciună în învățătura lor, iar faptele lui Antonie le cunosc toți. Dacă vei întreba un copil: cine e învățătorul pustnicilor și conducătorul adevăratei iubiri de înțelepciune? – El îți va spune – Antonie. Vezi C. Шевырев, *ук. соч.*, с. 189.

În același *Cuvînt* Grigore sublinia că victoria lui Antonie e mai presus de toate victoriile lui Alexandru Macedon. *Ce sunt pe lîngă el celebrii filosofi ai Greciei?* Îl critică pe Diogen care ar fi putut cere eliberarea patriei, construcția de orașe noi, adoptarea de legi binefăcătoare pentru omenire, sau reținerea ostașilor de la jafuri și violențe: atunci Țarul ar fi plecat de lîngă el luminat de un cuvînt folositor. Dar, nefiind ucenicul lui Hristos, avînd gînduri deșarte, crezîndu-se înțelept, Diogen nu a adus nici un folos omenirii prin șederea obraznică în butoi, prin goliciunea sa neghioabă și cu rugăminte sa care a fost nu filosofică, ci copilărească. Vezi C. Шевырев, *ук. соч.*, с. 189.

¹² Între timp, după A. Iațimirschii, Gr. Țamblac a fost numit prezbiterul mării Biserici Moldovalahie (vara 1402), *Ibidem*, с. 467.

¹³ Mai jos, cînd ne vom opri asupra originalității culturii româno-slave din Moldova veacului al XV-lea, vom prezenta și punctul de vedere al profesorului ieșean, Ștefan Gorovei, care contestă paternitatea lui Gr. Țamblac asupra *Mucenicii*. C. C. Giurescu sintetiza astfel *Mucenicia* – El (Grigore Țamblac – n.n.) povestește toate chinurile pe care le-a suferit sfîntul, neavînd să se lepede de credința strămoșească, apoi semnele cerești ivite la moartea sa, precum și felul în care au fost aduse moaștele. Vezi C. C. Giurescu, *Istoria românilor*, II, București, 2003, p. 412.

- Cuvînt în Vinerea Mare.¹⁵

Activitatea lui Gr. Țamblac în Moldova s-a încheiat cam atunci cînd a murit Mitropolitul Moscovei, Ciprian,¹⁶ care era și unchiul lui Grigorie. Dacă a aflat vestea dinainte și a încercat să ajungă atunci la Moscova, sau a aflat după ce acesta a murit, nu putem spune cu exactitate. Cert e că, odată, cu moartea acestui Mitropolit, Gr. Țamblac a plecat din Moldova. Asupra activității lui ulterioare existînd multe semne de întrebare și neclarități.¹⁷ Pentru noi însă rămîne ca cea mai importantă perioadă în care el s-a aflat pe teritoriul Moldovei și a avut aici o puternică activitate religioasă. După aprecierea doamnei A. Trifonova, de la Casa Pușchin, *Cuvintele constituie cel mai larg despărțămînt în creația scriitorului. Legate de perioada moldoveană a vieții lui sunt 16 cuvinte: de laudă sfinților, cuvintele spuse cu ocazia sărbătorilor domnești și celor legate de Nașterea Domnului, discuțiile din perioada triodului. De epoca activității de propovăduire și de organizare bisericească a activității lui G. Ț. în Moldova, probabil, ține (atribuită lui de R. Constantinescu) anonimă - „Predislovie și învățătură către toți creștinii pravoslavnici”.*¹⁸

¹⁴ S. P. Șevîrev remarca că în acest Cuvînt Grigore Țamblac intra în polemică cu latinii.

¹⁵ Toate aceste Cuvinte ar fi fost rostite cînd Gr. Țamblac a activat ca igumen al Mănăstirii Neamț (1403-vara 1406). După Nicolae Cartoian, 17 Cuvîntari ar putea fi atribuite lui Gr. Țamblac, printre care: despre Sf. Taine; despre răposai; viața monahală; despre lăsatul sec de brînză; Nașterea Sf. Ioan Botezatorul; Sf. Ap. Petru și Pavel; Preacinstirea Maicii Domnului; lauda celor trei tineri și proorocului Daniel. Vezi *Istoria literaturii române vechi*, București, 1980, p. 47.

¹⁶ Legat de faptele acestuia, Gr. Țamblac are un Cuvînt, spus în Rusia, în care se autodenumește igumen al mănăstirii Plinair. De aici, E. Golubinschii a tras concluzia că ultimul loc în care a slujit Țamblac înainte de a veni în Rusia, e anume această mănăstire grecească.

¹⁷ De exemplu, E. Golubinschii, consideră că Țamblac fusese chemat în Rusia de o scrisoare venită de la Mitropolitul Ciprian în anul morții acestuia din urmă. În acest context critică articolul apărut în anul 1895 în revista *Богословский Вестник*. Iar ca Mitropolit al Kievului, după patru ani a murit din motive necunoscute, cîndva pe timp de iarnă (sfîrșit 1419-început 1420). Vezi E. Голубинский, *История Русской Церкви, Периодъ второй Московскій*, ss. 376, 383.

¹⁸ Din studiul Григорий Цамблук, митрополит, de A. Трифанова, pe adresa internet –

O problemă care rămîne deschisă ar putea fi elucidată de teologi dacă ar analiza *Cuvintele* lui Gr. Țamblac. În ce măsură avem influențe isihaste în scrierile lui? Mulți autori ruși din secolul al XIX-lea l-au criticat pentru apelul prea des la Sfinții Părinți din secolul al IV-lea. Or, fără a intra în prea multe detalii, constatăm că aceasta a și însemnat *isihasmul*, o punte directă și aducere la realitățile Bizanțului de secolul al XIV-lea, a Sfinților Părinți din secolul al IV-lea!

Considerăm că predicile menționate mai sus constituie prima manifestare originală a culturii române scrise, ajunsă pînă la noi astăzi. Aceasta nu înseamnă că pînă la Gr. Țamblac nu s-au spus predici (fiecare predică fiind oarecum originală deoarece cel care o ține are un fel specific de a o exprima și trebuie să țină cont de publicul căruia i se adresează), ele nu au ajuns la noi, s-au pierdut sau pur și simplu nu au fost consemnate. Un aspect interesant ține de limba în care a ținut Gr. Țamblac predicile. Fiind valah balcanic (lucru arătat și de numele lui¹⁹), ar fi putut comunica ușor pe teritoriul Moldovei într-o română veche. Pe de altă parte, nu există nici un dubiu că atît cărturarilor de la Suceava, cît și teologilor din mănăstiri, cunoșteau bine limba slavă (și uneori chiar și greacă), ceea ce ar fi făcut ca ținerea predicilor în slavă să nu ridice probleme de înțelegere și receptare pentru cei care l-au ascultat pe Gr. Țamblac.

<http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=2466>. Consultată pe 14 martie 2008.

¹⁹ *Dicționarul Brockhaus și Efron*, enumeră toate cele patru variante – Țamblac, Țamvlah, Țimivlah și Semivlah a numelui Mitropolitului de Kiev. Consultat pe adresa electronică

<http://www.bogoslov.ru/bv/text/163911/index.html>, în data de 9 martie 2008. După această dată am reușit să consultăm și *Enciclopedia* sub formă de carte – *Энциклопедический Словарь, томъ ?X-? Гравилатъ-Давенантъ*, Издатели: Ф. А. Брокгаузъ (Лейпцигъ), И. А. Ефронъ (С.-Петербургъ), С.-Петербургъ, Типо-Литографія И. А. Ефрона, 1893, c. 716.

Nu de aceeași părere sunt și istorii bulgari. Vezi studiul lui Nicolai Covacev - *Despre prenumele și numele lui Grigore Țamblac* – Николай Ковачев, *Върху презимето и името на Гргорий Цамблук*, în **Търновска Книжовна Школа**, ss. 201-206. În concluzie (p. 206) aprecia – legat de Țamblac (se are în vedere numele – n.n.) cea mai verosimilă ipoteză rămîne, că a apărut pe bază lingvistică bulgară.

E. Golubinschii îl consideră Bulgar, de altfel și istoricii bulgari îi atribuie aceeași etnie.

Important ni se pare și orizontul cultural pe care îl avea Grigore Țamblac. Datorită acestuia oamenii cu care a intrat în contact aici au avut cel mai mult de câștigat. În Moldova cultura slavă scrisă exista de cel puțin câteva decenii (ne referim la ceea ce știm sigur în baza manuscriselor păstrate), existau și monahi care citeau și copiau manuscrise slave (aceasta datorându-se și fluxului călugărilor refugiați din sudul Dunării²⁰). Țamblac vine dintr-o lume care la nivelul culturii scrise, al metaforelor și simbolurilor utilizate se afla mai departe pe scara evoluției decât cea din Moldova. Astfel considerăm prezența lui, fie și de doar câțiva ani, pe teritoriul Moldovei, și contactul cu mediul monahal autohton ca fiind una revoluționară, implicând un salt mare înainte. De altfel aceasta undeva ar putea explica și epoca ulterioară a lui Gavriil Uricul și formarea noilor școli de scriere la mănăstirile Moldovei în următoarele decenii, având trăsături distinctive și percepute ca originale de celelalte popoare ortodoxe.

Printre autorii pe care Gr. Țamblac îi cunoaște bine și pe care îi citează, după Mitropolitul Macarie - „Grigorie cel mai mult urma celui mai cunoscut orator creștin – Ioan Gură de Aur; dar de multe ori *folosește idei* din învățăturile lui Vasilie cel Mare, Epifanie, Andrei Criteanul, Ioan Damaschin și alții, *prelucrând*, de altfel, aceste împrumuturi astfel încât le dădea un *caracter de sine stătător*, cu trăsături proprii”.²¹ Un alt autor, P. Șevîrev, vede în stilul lui Gr. Țamblac influența „vîrfului retoricii scolastice”, de unde și trage următoarea concluzie – deși această retorică e un neajuns, *culmile adevărului* propovăduite de Gr. Țamblac „trec prin toți secolii vieții noastre vechi și noi și leagă toate cuvintele propovăduitorilor noștri cu o linie invizibilă într-un întreg logic și frumos. Astfel doar se poate de explicat cum Filaret și Innochenție se întîlnesc în gîndire cu Grigorie și Fotie, cu Kirill

și Ilarion. Pentru adevărul veșnic nu există diferențe între secolul al XIX-lea și al XV-lea: adevărul e același, se schimbă doar forma în care e exprimat”.²²

Alți autori surprind influența lui Grigore din Nazianz ale cărui modele au rezistat în secolele IV-IX și au reapărut în veacul al XIV-lea cu concursul patriarhilor Callist și Filotei. Autorii preferați ai lui Gr. Țamblac au fost, după cum rezultă chiar dintr-un *Cuvînt* al acestuia, Sf. Trei Ierarhi – Vasilie cel Mare, Grigorie Teologul și Ioan Gură de Aur.

În cazul în care aserțiunea Profesorului Ștefan Gorovei²³ se va dovedi validă înseamnă că la scurt timp după plecarea lui Grigore Țamblac, în mediul cultural al Moldovei, s-a manifestat, cu prima scriere pe deplin originală,²⁴ Grigore „monahul și prezbiterul de la marea biserică a Moldovei” (dar altul decât Țamblac) și despre care nu am ști nimic altceva decât faptul că ar fi scris *Mucenicia Sfîntului Ioan cel Nou de Belgorod*.

Din Moldova Grigore Țamblac a plecat spre Moscova, dar nu a mai ajuns acolo vreodată. Unchiul său, Mitropolitul Ciprian a plecat în lumea celor drepti, iar Grigore s-a aflat o vreme la Mănăstirea Deciani din Serbia, apoi a ajuns în scaunul mitropolitan la Kiev, a participat la Conciliul de la Konstanz (Baden), după care, întors la Vilna, s-a stins în curînd acolo. Lucrările lui au avut o circulație atît de largă, încît nici acum nu ne putem da seama cît de grave sunt proporțiile uitării numelui lui

²² А. И. Яцимирский, *Из истории славянской проповеди в Молдавии...*, с. XVIII.

²³ Prima dată această teorie a fost formulată de P. V. Năsturel – *Une prétendue oeuvre de Gregoire Tzambalak: Le martyre de Saint Jean le Nouveau*, în **Actes du premier Congrès International des Etudes Balkaniques et Sud-Est Européens**, 1966, vol II, Sofia, 1971, pp. 345-351. Teoria aceasta a fost denumită de istoricul rus Iurii Begunov – *teoria Kiselkov-Năsturel*, Kiselkov fiind un istoric bulgar care încă în anul 1956 a ridicat semne de întrebare legat de paternitatea lui Gr. Țamblac asupra *Muceniei*. Iurii Begunov considera că discuțiile nu ar mai avea loc și problema ar dispărea dacă s-ar publica un volum care să cuprindă textul paralel al *Muceniei* așa cum apare el la popoarele ortodoxe răsăritene – sîrb, bulgar, grec, român și rus.

²⁴ Deși din cîte am văzut mai sus, *Cuvintele* lui Grigore Țamblac pot fi considerate și ele pe deplin originale.

²⁰ Legat de unfluența literaturii bulgare asupra celei române, vezi Ion Radu Mircea, *L'emigration des lettres bulgares en Roumanie aux XIV-e siecle*, in **Търновска Книжовна Школа...**, сс. 366-371. Deși trebuie menționat faptul că există și teoria conform căreia influența din sud a fost mult mai mică decât se afirmă.

²¹ А. И. Яцимирский, *Из истории славянской проповеди в Молдавии...*, сс. XVII-XVIII. Cf. С. Шевырев, *История Русской Словесности...*, том 3-й, сс. 196-197.

Grigore Țamblac de către istorici.²⁵ În căutarea marxist-leninistă de originalitate, mulți dintre ei au uitat că niște simple **predici**, spuse în Moldova, au putut fi pe deplin originale și s-au răspândit ulterior în Rusia (vezi anexele 1, 2, 3 și 4), chiar dacă au fost scrise în slavonă. Atunci când a formulat acele predici, Gr. Țamblac s-a adresat în primul rând publicului ortodox moldovean.²⁶

Anexa 1. *Lucrările lui Gr. Țamblac din colecția contelui Uvarov*, după arhimandritul Leonid.

În volumul I.

La index apare Gr. Țamblac – călugărul și prezviterul (*инокъ и пресвύτεрь*), apoi arhiepiscopul Rusiei. Cuvintele lui - 340, 341.

1. *Cuvîntul 20. Grigore smeritul călugăr și prezviter (Țamblac) cuvînt de laudă cinstiților părinți* (f. 72 verso-f. 84 față). În nr. 340 (pp. 486-488) *Sbornicul învățăturilor sfinților părinți*, scris în semiuncială de secol XVI, 224 f., prima parte lipsește. Începutul: *Хощу къ похвалѣ отецъ языкъ подвижноути и оужасаюся...*

2. A lui Grigorie, Arhiepiscopul Rusiei, *cuvînt în săptămîna Floriilor*. În Cartea Raiului ce cuprinde 28 de Cuvinte ale lui Ioan Zlatoust și a altor părinți ai Bisericii; nr. 341 (539) p. 488-491, *Cuvîntul* lui Țamblac începe la p. 490 (și cuprinde în original f. 185 v-194). Început: *Паки Спасъ во Иерусалимъ восходитъ, и паки чудеса...* După Gr. Țamblac urmează un *Cuvînt* al lui Teodor Studitul.

În volumul II.

La indexul de la pagina 558, Gr. Țamblac (*Григорій Цамблакъ*) e menționat ca scriitor sud-slav, prezviter, apoi mitropolit al Rusiei apusene. Cuvintele – 1035, 1051, 1056 (nr. manuscriselor catalogate). Despre patimile lui Ioan cel Nou, mucenic de Belgrad (*О страданіи Иоанна Новаго, муч. Бѣлградского*).

1. *Cuvîntul de laudă pentru cei trei tineri și prorocul Daniil, și cum ispitele și*

năpastele le înnoiesc sfinților virtuțile și despre sfînta împărtășanie al monahului Grigorie prezviterul (*Țamblac*). Se află la paginile 329-405, în *Mineia* pentru citire pe luna Decembrie (de la sf. sec. XVI-înc. sec. XVII, 505 foi), sub numărul 1035 (486) în secțiunea XII. *Viețile Sfinților*. *Mineia* dată începe la p. 322. Începutul: *Отъ пророкъ ови оубо проповѣданіе вочеловѣченіе Слова, ови же и образы назнаменаша.*

2. *Luna decembrie în ziua a 17-a, Cuvîntul de laudă pentru cei trei tineri și prorocul Daniil, și cum ispitele și năpastele le înnoiesc sfinților virtuțile și despre sfînta împărtășanie* al monahului și prezviterului Grigore. La pp. 403-412, sub numărul 1951 (409) în *Sbornicul vieților și cuvintelor sfinților* (semiuncială de secol XVI, 449 foi), căruia îi lipsește prima pagină și care începe la 1 septembrie.

3. *Viață copiată după sfîntul părintele nostru Grigorie monahul, igumenul sfîntei și cinstitei biserici a Pantocratorului și prezviterul mării biserici a Moldovlahiei. Cuvînt despre mucenicia sfîntului și slăvitului și marelui mucenic Ioan cel nou, care a mucenicit în Belgrad.* (f. 200 verso-207, în lucrarea propriu-zisă). La numărul 1056 (523) - *Viețile sfinților și cuvinte de laudă*, semiuncială, secolul XVII, 552 f. Începutul: *Мнози оучительства, иже и яко же Богови любезно поживишихъ образы.*

Anexa 2. *Manuscrise relevante în colecția contelui Undolschii.*

Cea mai relevantă lucrare ce se păstra în colecțiile contelui Undolschii, pentru literatura noastră, era un *Sbornik ascetic* de secol XV. În volumul din anul 1870 acesta cuprinde paginile 411-418 (sus).

Sbornik ascetic, semiuncială diversă de secol XV, pe 135 de foi, în patru.

Printre autorii care apar de la început sunt și Simeon cel Nou Teologul, Grigorie Sinaitul ș.a.

La pp. 83-88 ale *Sbornikului* e – *Lauda lui Grigorie Țamblac prorocului Daniil și celor trei sfinți (= свв.) tineri*. Începutul - „Отъ пророкъ овл (? – n.n.) убо проповѣдаша въчеловѣченіе Слова; ови же и образы

²⁵O parte din teologii ruși nu l-au iertat pentru schisma pe care ar fi făcut-o în sinul Bisericii Ruse, rupîndu-se de Biserica păstorită de grecul Fotie al Moscovei.

²⁶Rămîne un deziderat de împlinit scrierea unei lucrări dedicate orizontului cultural pe care l-a avut Grigore Țamblac și, cultura și cunoștințele teologice, ale celor cărora li s-a adresat cît timp a fost Prezviter al Marii Biserici a Moldovlahiei.

назнаменашя” (apare între textele dedicate zilelor de 17 și 20 decembrie).²⁷

La pp. 304-311 – *Cuvîntul lui Grigore Țamblac în ziua prorocului Ilie*. Începutul – „Пророци убо вси въилоцение единороднаго послани быша”.²⁸

La pp. 365-371 – *Adresarea lui Grigore Țamblac de Tăierea capului Sf. prooroc Ioan Botezătorul* (= Ущкновение Предтечи). Începutul – „Паки Иудея желаетъ пророческыя крове, паки пророкоубиствомъ дышетъ”.²⁹

Anexa 3. Manuscrisele ruse adunate din ținutul Oloneț³⁰ de V. I. Sreznevskii (1913)

La indicele numelor,³¹ la pagina 541 apar doi Grigore:

Grigore monahul și prezviterul (=Григорій мнѣхъ и пресвитеръ) lăcașului Pantocratorului. Cuvintele lui de laudă: *Prorocului Ilie* (Пророци убо...) – 87, 91; despre *Prorocul Ilie* – 103; *la nașterea lui I. Botezătorul* – 82, 87, 91; *Sf. Ap. Petru și Pavel* – 83, 87, 91.

Grigore Țamblac arhiepiscopul (=Григорій Цамблакъ арх.). Cuvintele lui: *la Înălțarea Crucii* – 76; *la Schimbarea la Față a Domnului* – 84, 87, 91; *la Adormirea Maicii Domnului* – 85, 91; *la Tăierea capului lui Ioan Botezătorul* – 85, 91.

V. I. Sreznevskii nu scrie că cei doi Grigorie ar fi una și aceeași persoană, dar Cuvintele sunt dovada cea mai elocventă în acest sens. Mai jos vom detalia foarte puțin contextul în care apar Cuvintele.

1. La pp. 86-92 ale *Catalogului* e prezentat un *Торжественникъ*, din a treia parte a secolului al XVIII-lea. În cadrul acestuia, la p. 158 apare *Cuvîntul lui Grigorie Monahul*,

prezviter și igumen al lăcașului Pantocratorului, cuvînt de laudă sfîntului proroc văzătorul de Dumnezeu Ilie (20 iulie). La p. 169 deja e *Cuvîntul lui Grigorie, arhiepiscopul Rusiei, la Schimbarea la Față* (începutul – *Небесу подобно*).

2. La pp. 102-103 e un *Prolog* din prima pătrime a sec. XVIII. La pp. 538-564 din acesta apare *Cuvînt despre slăvitul proroc Ilie al lui Grigorie monahul, fostul igumen al lăcașului Pantocratorului* (începutul – *Пророцы убо вси воплощение*) (20 iulie).

3. La p. 82-85 e prezentat un alt *Торжественникъ*, din 1720, în care la pp. 360-368 se află *În luna iunie în ziua a 24-a, a lui Grigorie monahul și prezviterul, cuvînt la nașterea înaintemergătorului și botezătorului Ioan* (începutul: *Крмль днесъ*).

La pp. 407-418 – *În luna iunie în ziua a 29-a, al lui Grigorie monahul și prezviterul, cuvînt de laudă sfînților și supremilor apostoli Petru și Pavel*.

La pp. 454-459 – *În aceeași zi [6 august] al lui Grigorie, arhiepiscopul Rusiei la Schimbarea la Față* (începutul – *Небесу подобно*).

La pp. 502v-504 – *În luna august în ziua a 15-a, al lui Grigorie, arhiepiscopul Rusiei cuvînt la Adormirea Maicii Domnului* (începutul – *Гавріїла зрю*).

La pp. 530-533 – *În ziua a 29-a, al lui Grigorie, arhiepiscopul Rusiei cuvînt la Tăierea capului lui I. Botezătorul, cinstitului și slăvitului proroc* (începutul – *Паки юдея...*).

4. La pp. 73-76 e un alt *Торжественникъ*, din același an 1720, în care la pp. 35-38 apare – *Septembrie, ziua a 14-a, al lui Grigorie, arhiepiscopul Rusiei, cuvînt în ziua Înălțării Sfintei Cruci* (începutul – *Возносимся диесь кр[ес]мъ*).

Anexa 4. *Catalogul lui Alexandr Vostocov* (1842)

La indice apar trei Cuvinte de sărbătoare ale lui Grigorie Arhiepiscopul Rusiei.

1. Într-un *Торжественникъ* scris în semiuncială de secol XVI și avînd 576 foi (apare sub numărul CCCXXXIV), la pp. 436v-440 (iar în *Catalog* la p. 676) apare: *2 iunie Mucenicia Sfîntului și slăvitului mucenic Ioan cel Nou care în Velgrad a mucenicit*,

²⁷Славяно-русскія рукописи В. М. Ундольскаго. Издание Московскаго Публичнаго и Румянческаго Музеевъ описанныя самимъ составителемъ и бывшимъ владельцемъ собранія отъ нр. 1-го по 579-й съ приложеніемъ очерка собранія рукописей В. И. Ундольскаго въ полномъ составе, Москва, Въ Университетской типографіи Катковъ и К°, 1870, с. 414.

²⁸Славяно-русскія рукописи..., с. 417.

²⁹Ibidem.

³⁰ Astăzi în Carelia Rusiei, la NE de Peterburg.

³¹Indicele numelor de persoane, numelor geografice și al obiectelor (1) și indicele cuvintelor inițiale din articole, a fost întocmit de A. A. Șilov (A. A. Шиловъ).

copiată [списано] de Grigorie monahul igumenul lăcașului Pantocratorului și prezviter al Marii [ввеликои] Biserici a Moldovlahiei. Început – Мнози оучителства иже добръ іакоже бви любезно поживиши(х) обрести.

2. Al doilea *Торжественникъ* care ne prezintă interes, e scris în semiuncială de secol XVIII, are 739 de foi și e la numărul CCCCXXXVII, pp. 698-705. Acesta conține cinci Cuvinte care pot fi atribuite lui Grigore Țamblac, deși autorii epocii l-au reținut sub nume diferite.

La f. 285 a manuscrisului începe – *Cuvîntul lui Grigorie Episcopul Rusiei la slăvita Înălțare a Domnului nostru Iisus Hristos. Настоящїи праздникъ, исполненіе естъ смотренїя еже ѿ родъ чл(...)ческомъ совершии единородными Сынъ Б[о]жїи.*

Vostocov comentează astfel despre autorul *Cuvîntului* – *Se presupune, că acest Grigorie al Rusiei e Grigorie Țamblac al Kievului. În continuare se mai întâlnesc trei Cuvinte, sub numele lui (la p. 386, 540 și 636) și cîteva Cuvinte ale lui Grigorie Igumenul lăcașului Pantocratorului care (după Словарь Исторический о Писателях Духовного чина) e același Grigorie Samblac.*

În Biblioteca Sinodală printre cele 20 de Cuvinte ale lui Grigorie Arhiepiscopul Rusiei și Grigorie Igumenului de Pantocrator, *cuvîntul de Înălțare este al 9-lea.*³²

Deci după *Cuvîntul* de la f. 285, la ff. 386-391 (în catalog p. 702), urmează *Cuvîntul lui Grigorie Arhiepiscopul Rusiei la Înălțarea Cinstitei Cruci. Început – Возносится днесь зстъ и плньется адъ покланяется Христось.*

La ff. 540-543 (în Catalog 704) e *Cuvîntul lui Grigorie Arhiepiscopul Rusiei la [на всечестное преставање преславныя Владычицы нашея Богородицы³³]. Începutul – Гавр. зрю чиноначалика на земли небесныя силы созывающа.*

La ff. 623-638f (în Catalog la p. 705) e – *Luna iunie în ziua a 29-a (kθ) al lui Grigorie*

monahul și prezviterul Cuvînt de laudă Sfinților și supremilor Apostoli Petru și Pavel. Începutul – Восіяша намъ днесь свѣтила великая и незаходимая.

La ff. 638v-644 urmează – *În luna august ziua a 29-a al lui Grigorie Arhiepiscopul Rusiei Cuvînt la Tăierea cinstului cap al sfîntului și slăvitului proroc și premergătorul Ioan. Începutul – Паки иудея жадаеть пророческыя крови.*

Fragmentele de mai sus sunt extrem de relevante în ce privește circulația operei lui Gr. Țamblac, persistența *Cuvintelor* acestuia în timp, inclusiv și răspîndirea pe scară largă în Rusia a *Cuvintelor* ce le-a ținut în Moldova.

³² A. Востоковъ, *Описание...*, c. 700.

³³ Scris prescurtat – *Вл[д]чїи нашея Б[д]чїи*. Literale scrise dintre paranteze apar deasupra cuvintelor propriu-zise. Deoarece nu putem traduce cu exactitate denumirea *Cuvîntului*, am dat această parte între parantezele pătrate lungi. *Cuvîntul* e legat de Sărbătoarea **Bunei Vestiri**.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Гуцул В.Ф.,

учитель I дидактической степени теоретического лицея им. П. Мовилэ,
г. Кишинев, Молдова, докторантка III курса

Кишиневского Государственного Педагогического Университета им. И. Крянгэ

Motivational readiness for training or the informative motivation developing gradually. Interest to school accessories and a study outer side is short and quickly disappears. Then also there should be an interest to the maintenance of employment, that is actually informative motivation. Given article is devoted activization of informative activity of pupils.

Вряд ли кто подвергнет сомнению тезис о необходимости использования дидактических игр и игровых ситуаций на уроках в начальных классах, особенно в период обучения грамоте.

Игры своим содержанием, формой организации, правилами и результативностью способствуют формированию умений анализировать, сравнивать, сопоставлять, выделяя характерные особенности предметов, событий. Хорошо организованные игры имеют также большой воспитательный потенциал. Они помогают вырабатывать определенные качества личности: усидчивость, терпение, взаимоуважение, взаимопомощь, аккуратность. [2, с. 176]

Кроме того, использование дидактических игр на уроке является одним из средств, содержащих в себе реальные возможности для формирования познавательного интереса детей, деятельностного отношения к учебному процессу, а также для снижения технических и физических перегрузок школьников. [1, с. 130].

Разработке дидактических игр для начальной школы, методике их использования в литературе уделяется большое внимание. Но, как правило, большинство представленных в литературе игр сводится к тому, что на урок приходит какой-либо сказочный герой и требуется ему помочь решить предложенное задание. Конечно, само появление красиво выполненного сказочного героя вызывает у

детей огромный интерес. Но при этом предлагаемое задание в общем-то не включается в игровой сюжет. Интерес учеников сосредотачивается главным образом на картинке, а не на выполняемом задании.

В зоне внимания педагогов должны быть творческо-ролевые игры – праздники и театрализованные игры для внеклассной работы. Конечно, игра, как и любое другое средство обучения, не является универсальным, решающим все проблемы учебного процесса. Использование дидактических игр на уроках имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому очень важно, включая в урок игру, соблюсти меру, тщательно взвесить и проанализировать положительный эффект от игры и те негативные моменты, которые могут возникнуть.

Можно сделать вывод, что на уроке – игре в любом классе начальной школы детям гораздо интереснее. Но все-таки игра не должна подменять учебу, а игровой интерес – познавательный интерес. [5, с. 96]

Безусловно, в начальных классах игровые моменты включать в урок необходимо, но обращаться с игрой в учебной деятельности нужно аккуратно, взвешивая все «за» и «против», тщательно обдумывая сюжет игры, отбирая задания, которые помогут достигнуть поставленной на уроке цели с максимальной эффективностью.

При разработке игр необходимо тщательно продумывать не только характер деятельности учащегося, но и организационную сторону, управление игрой, систему обратной связи. Только при таком взвешенном подходе дидактическая игра войдет в целостный педагогический процесс, сочетаясь и дополняя, а не

подменяя другие формы обучения и воспитания. [6, с. 13]

Дидактические игры на уроках русского языка в 1 классе в период обучения грамоте.

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности. Реализация этой задачи требует от учителя начальных классов нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим (что и требует национальный curriculum), направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим, на наш взгляд, особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры.

Дидактические игры представляют возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры. Главное, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала интенсификации умственной работы. При подборе дидактических игр к урокам русского языка ставилась цель не только необходимостью повысить познавательную активность и интерес учащихся, но и желанием сформировать адекватные отношения в коллективе.

Согласно концепции curriculum, ведущей целью букварного периода является формирование коммуникативной компетенции у первоклассников на основе развития их интеллекта, памяти, воли, эмоций и т.д. [4, с. 67], [3, с. 173]

Фонетические знания и умения необходимы для всех четырех видов деятельности человека: слушания (аудирования), говорения, чтения и письма.

Поскольку русское письмо звуко-буквенное (точнее, фонемно-буквенное), читающий оперирует в процессе чтения звуками. Отсюда требование: исходным пунктом в обучении чтению должна стать ориентировка в звуковой действительности языка.

В соответствии с curriculum, обучение грамоте по любому букварю начинается с добуквенного этапа, когда учащиеся заняты практическим освоением звуковой системы русского языка.

Фонетические умения – необходимая база для становления осознанных навыков правописания, в частности, без них нельзя сформировать орфографическую зоркость учащихся. На фонетику опираемся и при обучении лексике, грамматике, морфемике. Особое значение приобретают фонетические знания и умения при обучении языку в условиях двуязычия (русский, румынский языки):

1. Закрепить умения различать словоразличительные качества согласных помогут разнообразные *игры со звуками*. [7, с. 86]

Одна из них, **«Хоккей»**, пользуется особой симпатией первоклассников.

Сначала в заданном учителем слове дети путём протягивания находят первый звук. Например, нашли первый звук в слове шайба (шшшшшайба). Несколько человек по очереди произносят этот звук. Затем класс приступает к игре. Дети ставят на парты согнутые в локтях руки. Это хоккейные ворота.

-Проверим, кто из вас лучший вратарь. Я буду говорить слова. Все они начинаются со звука [ш]. Эти слова вы должны пропустить через ворота. Но я, конечно, постараюсь забросить шайбу. Шайба у нас – слово, которое начинается на другой звук, не [ш]. Как только я попытаюсь забросить «шайбу», захлопывайте ворота.

Начали: шар! Шурик! ширма! молодец! Что же вы не захлопнули ворота? С какого звука начинается слово «молодец»? (Верно, со звука [м]). Значит, это «шайба»!

Игра повторяется с другими звуками в начале слова. Особенно внимательными должны быть учитель и школьники, когда

«шайбой» служит согласный звук, имеющий пару по твёрдости-мягкости.

2. Одна из трудностей в работе со звуками заключается в том, что от произнесения слова не остаётся никаких следов. Поэтому психологи и методисты стремятся найти средства, которые позволили бы искусственно «остановить» звучание слова и при этом обойтись без букв. Отсюда разнообразные схемы, модели, используемые на занятиях по фонетике. Работа со схемами начинается тогда, когда первоклассники учатся делить слова на слоги и находить ударный слог. Слоговая схема вводится одновременно с началом формирования самого понятия о слоге.

Слог – естественная минимальная произносительная единица. Дети легко осваивают слоговое деление. Обнаружить слог, познакомиться с делением слова на слоги удобнее всего в ситуации, когда человек неосознанно переходит на произнесение слова по слогам. Эта ситуация моделируется в игре «**На стадионе**». [7, с. 88]

- Знаете ли вы, что на футбольных и хоккейных матчах болельщики постоянно изучают русский язык? Не верите? Сейчас объясню. Какое слово кричат болельщики, когда хотят, чтобы хоккеисты забили гол? Давайте и мы крикнем так, как кричат болельщики: шай-бу! шай-бу! Болельщики кричат слово по слогам. Слоги – это такие кусочки, на которые делится слово, но всё равно его можно узнать на слух.

Давайте снова вернёмся на стадион. Что кричат болельщики, когда команда забивает гол? Верно, они кричат: [ма-ла-цы! ма-ла-цы!]. (При произнесении слова по слогам должно сохраняться орфоэпическое произношение слова).

- Теперь, когда захотите разделить слово на слоги, представьте себе, что вы болельщики и кричите (только не громко!) это слово игрокам. Тогда оно само разделится на слоги. Покажем деление слова на слоги на схеме: полосочке, разделённой на кусочки – слоги. У меня сейчас две схемы:

– Какая из них подходит к слову «шайба», а какая – к слову «молодцы»?

3. Вместе с обучением детей членению слова на слоги ведётся **работа по определению ударного слога**. Для того, чтобы облегчить его нахождение, учителя предлагают первоклассникам «позвать» или «спросить» слово, то есть применяют такое произношение слов, при котором выделяется ударный слог. Это объясняется тем, что ударный слог в русском языке произносится всегда длилительнее безударного. В то же время упорно приписываемая ударному слогу большая сила научно не всегда подтверждается. Сила звука зависит не только от его положения (под ударением или в безударном слоге), но и от индивидуальных качеств: звук [а], даже безударный, сильнее звука [у], находящегося под ударением.

Есть ещё один приём, помогающий научить первоклассников безошибочно находить ударный слог. Это последовательное перемещение ударения в слове со слога на слог. Только после того, как школьник научится произносить одно и то же слово, искусственно перемещая ударение, можно считать, что у него сформировался способ определения ударного слога. Некоторые учащиеся вначале могут сказать слово не так, как привыкли, только путём имитации речи учителя или товарищей. И, как всегда, лучшее средство помочь младшему школьнику – включить его в игровую ситуацию. Например, освоить действие перемещения ударения в слове помогает игра «**Русский, польский и французский**». [7, с. 89]

Учитель начинает с короткого сообщения:

- Вы, наверное, заметили, ребята, что в русском языке ударение может падать на любой слог. А есть такие языки, в которых ударение падает всегда на один и тот же определённый слог.

Например, во французском языке ударение всегда падает на последний слог: Париж, шофёр, пальто и тому подобное. В польском – на предпоследний (конечно, если

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

в слове два и более слогов): Варшава, Краков, Висла.

- Французы, когда учатся говорить по-русски, часто произносят русские слова на французский лад: ударным делают последний слог. Например, вместо быстро (ударение на [ы]) говорят быстро – ударение на [о] (так, кстати, возникло название маленьких кафе).

- А теперь поиграем. Вас пригласили сниматься в кино, предстоит сыграть роль француза, который плохо говорит по-русски: он все слова произносит с ударением на последнем слоге. Прочитайте слова, написанные на доске, так, как их прочитает француз: *щука, курица, кукушка, муха, рыба*.

- А как прочитает их поляк?

4. Среди интеллектуально развивающих игр особой популярностью у детей пользуются игры в загадки. Вызывает интерес как сам процесс отгадывания загадок, так и результат этого интеллектуального своеобразного состязания. Загадки расширяют кругозор детей, знакомят их с окружающим миром, явлениями природы, через межпредметные связи развивают и обогащают речь. Также они помогают в формировании интеллектуальных компонентов способности к творчеству: логического мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), элементов эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, гибкость, критичность мышления). По мнению современных педагогов, «процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умственные силы ребёнка». [8, с. 4-13]

В свою систему работы на уроках русского языка были включены разные типы загадок. Отгадывание их, как было отмечено выше, можно рассматривать как процесс творческий, а саму загадку – как творческую задачу. Все загадки были разделены на несколько групп:

1. Загадки, в которых даётся описание предмета или явления путём перечисления различных его признаков;

1. шарady;
2. метаграммы;
3. анаграммы;
4. ребусы;

5. перевёртыши.

на все ли буквы Форма загадывания загадок может быть различной (индивидуальной, фронтальной, групповой).

Шарады – загадки, в которых несколько букв, слогов или частей слова выделены и описаны самостоятельно. По ним и нужно разгадать целое слово. Например: первое – предлог, второе – летний дом, а в целом решается с трудом (за - дача). [5, с. 134]

Метаграммы. Цель данных загадок – развить у учащихся мыслительные операции анализа и синтеза. В метаграмме зашифровано определённое слово, которое нужно отгадать. Затем указанную букву надо заменить другой, найти другое слово.

Например, отгадать загадку:

С «л» - собаки надоели,

С «б» - нам в детстве песню пели,

С «ч» - сейчас мы воду пьём,

С «м» - в календаре найдём.

(лай – бай – чай - май).

Анаграммы – слова, которые получаются в результате перестановки букв в слове. Например:

Легко дыша в моей тени,

Меня ты летом часто хвалишь,

Но буквы переставь мои –

И целый лес ты мною свалишь.

(липа - пила).

Цель **ребусов** – развитие у детей логического мышления. Ребусы – это удивительная игра, соревнование на смекалку; они обладают большими возможностями для наблюдений за окружающим миром, помогают совершенствовать речь, тренируют внимание и память, развивают любознательность. [4, с. 73]

Дети любят загадки, небылицы и словесные игры. Слова для них – предмет игры, а через игру ребёнок узнаёт язык и его законы. В свои уроки я включаю и **перевёртыши**. Например: комок; коту тащат уток.

Со словами с непроверяемыми написаниями младшие школьники встречаются почти на каждом уроке. Научить писать эти слова без ошибок – одна

из сложнейших задач, стоящих перед учителем.

У каждого учителя есть свой арсенал приёмов словарной работы, среди которых должное место отводится дидактическим играм. Игра особенно необходима в 1 классе; её нужно построить так, чтобы использовать наглядность, способствующую формированию орфографического навыка:

«Приведи кораблик в порт»

На классной доске помещены столбиком карточки – слова с пропущенной буквой, обозначающей безударный гласный (это слова, которые дети изучали на предыдущих уроках). Буквы гласных звуков, которые нужно вставить в слова, написаны на парусах корабликов, прикрепленных здесь же рядом на доске.

Учитель даёт задание: «Торговые корабли спешили в свои порты. Вдруг налетела буря, начался шторм. Ветер был такой сильный, что корабли потеряли управление, у них испортился компас. Помогите, ребята, капитанам кораблей найти свои порты-слова и правильно доставить груз – букву гласного звука.

Вызванные к доске ученики «приводят кораблик в порт» - вставляют нужную букву в слово. Слова прочитываются по слогам орфографически, затем дети записывают их в тетрадь.

Задание можно усложнить, поместив на доску на один кораблик больше, чем требуется. Тогда после выполнения основного задания, ученикам предлагается вспомнить слова с непроверяемым написанием, которые могли бы стать «портом» для этого кораблика.

Такие же игровые задания были предложены детям в индивидуальных карточках для проверки усвоения написания словарных слов.

«Буквенный дождь».

Классная доска оформлена следующим образом: тёмно-синяя или серая тучка в верхней части доски, ниже – капельки дождя с буквами гласных звуков. В стороне записано несколько слов (или помещены карточки-слова) с пропущенными буквами, не проверяемыми ударением.

Количество капель и карточек-слов должно совпадать.

Капают капли дождя,
В ладошку поймаю их я.

Какие из них попросить. Помочь слова оживить?

К..рова, с..ловей, м..шина, т..релка, ..зык, в..тер, д..журный.

— На какие группы можно разбить эти слова? Какой признак вы при этом использовали? (Одушевлённые, неодушевлённые – кто? что?; по вставленной букве гласного звука).

По такому же принципу проводятся игры **«Ветер – озорник»**, **«Поймай яблочко»** и др. Название игры и оформление классной доски зависит только от фантазии учителя.

«Отгадай секрет».

На доске написаны «засекреченные» слова, в каждое из которых вставлен лишний слог, например: собамока, оперсина, сокошрока, глорамм, машигона.

Детям даётся задание определить «секрет» слов. «Рассекреченные» слова записываются в тетрадь, ставится знак ударения, подчёркивается непроверяемая гласная.

Конкретно к этим словам можно задать следующие вопросы:

- Сравните слова по согласным звукам. Какое из них лишнее? Почему?

- Какое слово нельзя перенести? Измените его так, чтобы перенос стал возможен.

«Помоги медвежонку».

На классной доске – плачущий медвежонок, рядом с ним листья клёна, берёзы, дуба или других растений (3-4 разновидности). На каждом листе – слоги. Из листьев одного вида можно составить слово с непроверяемым написанием.

Учитель вводит детей в игру: «Дети, кто тут плачет? Я слышу, рядом кто-то плачет (заглядывает за шторку на доске)... Да это медвежонок! Что случилось? Дети, оказывается, озорник-ветер разбросал все слова, которые медвежонок составил по заданию своего учителя. Давайте поможем малышу».

Дети составляют слова (3-4 слова), а чтобы ветер опять не нашалил, слова записываются в тетрадь.

Пока учащиеся работают в тетрадях, учитель меняет рисунок плачущего медвежонка на весёлого и обращает внимание детей на то, каким весёлым стал медвежонок и как хорошо помочь кому-либо.

«Хвостоглав».

Перед тобою в столбике слова,
Хвост одного – другому голова.
Слова сумейте точно прочитать,
А словарные слова – записать:
газетара (газета, тара)
нотарелка (нота, тарелка)
дереворона (дерево, ворона)

- На какие вопросы отвечают эти слова? Что обозначают?

- Измените слова так, чтобы они обозначали несколько предметов.

«Распутай слова».

Вот так горе! Вот беда!
Как запутались слова!
Все они из трёх слогов
Кто помочь словам готов?
бе ка ло ран со мо рё да ги ко ка за ба
(берёза, карандаш, молоко, собака).

- Какое слово лишнее? Почему?

«Шифровка».

а) «Словарное» слово, с которым познакомились на уроке, записываем столбиком. На каждую букву этого слова вспоминаем ранее изученные слова из словарика. Возможно использование «Словарика», который заполняют сами дети. Например:

з – завод
а – адрес
в – вдруг
т – товарищ
р – расстояние
а – автобус

Разумеется, чтобы предложить такую работу детям, нужно сначала проверить, дети смогут подобрать слова.

б) На классной доске написаны слова. Задание: из каждого слова взять только первый слог и составить новое слово, которое следует записать в тетрадь.

Машина, лисица, народ.

Ветер, семя, лопата.

Колос, рота, ваза.

Дети составляют слова: *малина, весело, корова.*

- На какие вопросы отвечает слово? Что обозначает?

«Помоги найти домик».

На классной доске нарисованы два домика (или прикреплены соответствующие картинки). На одном написано слово *растения*, а на другом – *животные*.

Учитель предлагает детям помочь разыскать свои домики следующим предметам (показывает картинки): *сорока, апельсин, ворона, лисица, осина, помидор*. Дети записывают слова в два столбика, затем написание слов проверяется, ставится знак ударения, подчёркивается гласная буква.

Если в домиках сделать прорезы, то можно вставлять другие названия домиков: *кто? – что?; о – а; 2 слога – 3 слога и т.д.*

«Найти ошибку».

«Поймай гласные».

На классной доске записаны слова с пропущенными буквами, обозначающими гласные звуки. Задание: «поймать» буквы, поместить их в слова и записать слова в тетрадь.

Рбт, крндш, лфвт, врбй (работа, карандаш, алфавит, воробей).

Более «деловая» разновидность такой работы – **перфокарты**. В перфокартах «словарные» слова, которые изучили дети, записаны с пропущенным безударным гласным. Слова записаны таким образом, что пропущенные буквы, вернее место для них, находятся друг под другом. Каждому ученику я завожу тетрадь для словарной работы. Получив перфокарту, ученик накладывает её на свободное место в тетради и вписывает буквы.

Перфокарты помогают проверять знания учащихся, экономя время на уроке, активизируют самостоятельную работу детей. Красочно оформленные в виде изображения какого-либо предмета (цыплёнка, рыбки, топора и др.) такие перфокарты привлекают внимание детей, позволяют с большим интересом работать на уроке.



Список литературы:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991 – 176 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для ВУЗов. 2-е изд. – М.: Книжный дом «Университет», 2000 – 336 с.
3. Карабанова О.А. Возрастная психология: Конспекты лекций. – М.: Айрис-пресс, 2005 – 240 с.
4. Максаков А.И., Туманова Г.А. Учителю, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. – М.: Просвещение, 1983 – 144 с.
5. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – Кемеровское книжное изд-во, 1990 – 158 с., ил.
6. Меттус Е.В. Система работы по проблемам будущих первоклассников: подготовка, диагностика, адаптация. – Волгоград: Учитель, 2007
7. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения/ М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1993 – 383 с.
8. Тихомирова Л.Ф. Логика. Дети 7-10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2002 – 144 с., ил.

DEZVOLTAREA CURRICULEI PEDAGOGICE – INVESTIȚIE ÎN CULTURALIZAREA VIEȚII ȘCOLARE ȘI SOCIALE

Maia Cojocaru,

dr., conf. univ., UPS ” I. Creangă”

The article presents the importance, the advantages and the long term results concerning the development of the pedagogical curriculum through the introduction of the subjects which aim at the formation of the future pedagogues' emotional culture, thus, assuring the dissemination of the school and social culture. Modernizarea învățământului, democratizarea și globalizarea – atribute esențiale ale dinamicii societății contemporane, provoacă seisme existențiale, solicitând reacții emoționale adecvate în circumstanțe inedite, generând atitudini tot mai complexe și mai variate. Dacă paradigma tradițională a educației era considerată ideală prin faptul că susținea existența unei posibile rațiuni fără emoție, atunci noua paradigmă demonstrează nevoia coerenței educaționale în armonizarea IQ și a coeficientului de emoționalitate (QE) în structura personalității. Provocările ce au contribuit la schimbarea paradigmei educaționale impun conceptelor de curriculum pedagogic universitar a reacționa prin implicații de dezvoltare curriculară pe coordonata formării componentei afective a culturii profesionale a viitoarelor cadre didactice.

Reieșind din condițiile menționate, indicator al calității cadrelor didactice devine gradul de formare a culturii emoționale, ce crează premisele dezvoltării optime și echilibrate a educațiilor sub raport intelectual și emoțional, într-un mediu educațional favorizant culturalizării și universalizării. Relevant în această ordine de idei e faptul că la nivel european în lista competențelor – cheie necesare împlinirii personale, incluziunii sociale și profesionale în societatea cunoașterii sunt incluse competențele emoționale. Cadrul European de Referință definește competențele-cheie în educația continuă a personalității drept “ansamblu multifuncțional, transferabil de cunoștințe, deprinderi, atitudini de care toți indivizii au nevoie pentru împlinire și dezvoltare personală, pentru incluziune socială și muncă eficientă”. Astfel printre “cele opt domenii ale competențelor – cheie: comunicarea în limba maternă și într-o limbă străină, competența de a învăța să înveți, alfabetizarea matematică, competența digitală, tehnologică și antreprenorială, considerăm necesar a evidenția competența culturală și competențele interpersonale [1, p. 191]. Deoarece acționează ca

fundament pentru formarea continuă a personalității, competențele - cheie trebuie formate și cadrelor didactice în procesul pregătirii inițiale. Progresele științifice realizate în definirea conceptului de competențe-cheie, fac posibilă o analiză mai fundamentală a paradigmei tradiționale a educației prin relevarea unui curriculum bazat pe competențe, determinante în formarea acestora fiind competențele emoționale. Autorii dicționarului enciclopedic subliniază că prioritar va fi însă răspunsul politicilor educației la întrebarea “Cum trebuie regândită pregătirea viitorilor educatori pentru o practică școlară capabilă să asigure dezvoltarea la elevi a competențelor - cheie?”. Calitatea vieții în noile condiții globale a devenit o preocupare responsabilă a forurilor interesate în regândirea strategiilor de realizare personală, asigurarea bunăstării și a existenței autentice conform normelor culturale și a viitorului acceptabil prin racordarea trebuințelor umane și a aspirațiilor și prin reșezarea valorilor. Continuă să rămână prioritare eforturile pentru dezvoltarea cadrelor didactice, ce formează generații, și care prin sistemul de valori promovate lasă loc semnelor de întrebare privitor la nivelul de educație și cultură socială. Multitudinea conflictelor intra- și interpersonale crează necesitatea stabilirii unei noi dimensiuni a educației ce ar spori cultura relațiilor sociale. Educația emoțională a personalității ar putea acoperi deficitul de modele comportamentale în situațiile critice de raportare la sine și la ceilalți, prevenind problemele generate de stresul cotidian. În opinia noastră, formarea prin studii a culturii emoționale a cadrelor didactice poate asigura dezvoltarea ulterioară a competențelor emoționale ale elevilor în vederea culturalizării vieții școlare și sociale. Prin cultură emoțională a cadrelor didactice înțelegem o subcomponentă a culturii profesionale de natură psihopedagogică, formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală cu componentele structurale subordonate: imaginea de sine (considerația de sine și de alții, asertivitatea), motivațional-normativă (principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale didactice), cognitivă (cunoștințe și experiențe emoționale), conotativă (semnificații atribuite conduitelor emoționale) și dimensiunea comunicativ-relațională cu componentele: discursivă (vizînd funcționalitatea strategiilor discursive aplicate), managerială (arta

gestionării emoțiilor), integratoare (ingineria emoțională declanșînd premise ale inteligenței sociale – aptitudini sociale de autorealizare, autonomie și inserție maximă), axiologică (valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontic), reprezentate într-un sistem de variabile afective, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale, integrate într-un stil carismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale. Cultura emoțională a profesorului se subsumează componentei psihopedagogice ca element autonom, între acestea stabilindu-se raport de incluziune, activînd celelalte componente ale culturii profesionale a cadrelor didactice: filosofică, generală, de specialitate, necesitînd eforturi de autoformare continuă debutînd cu studiile universitare. Dacă acceptăm ideea despre importanța și necesitatea dezvoltării sistemice a componentei afective a culturii profesionale a cadrelor didactice, subliniem ideea că studiul literaturii și demersurile experiențiale au permis confirmarea ipotezelor:

1. reușita intelectuală a studenților pedagogi este influențată evident de gradul de cultură emoțională;

2. cultura emoțională covariază diferențiat cu aspirațiile de carieră didactică, cu sporirea oportunităților și a șanselor de dezvoltare profesională acmeologică, cu adoptarea unui stil constructiv și carismatic de comunicare pedagogică;

3. *sporirea culturii emoționale corelează pozitiv cu gradul de integrare profesională a viitorilor pedagogi.* „Profesiunea de educator, susține I. Nicola, ca de altfel orice profesiune, este rezultatul pregătirii prin acumularea unei **culturi profesionale**, la nivelul unor competențe specifice”. Cultura emoțională a profesorului capătă relevanță și pondere în comunicarea educațională, deoarece prin cultura sa profesională, reflectată în discursurile pedagogice, exceptînd caracterul explicit sau implicit al mesajelor, **cadrele didactice produc nu doar efecte cognitive, ci mai ales afective (emoțional/atitudinale) și psihomotorii, afit în planul personal al elevilor, cît și în planul relațiilor interpersonale.** Aceste efecte apar dacă profesorul păstrează priza de conștiință cu elevii, menține ascultarea activă și motivantă a relațiilor interpersonale și crează rezonanță afectivă. Deși problematica emoțiilor, ca

atate, și problemele legate de rolul emoțiilor în reglarea activității cognitive și a conduitei, au fost abordate în literatura științifică din diverse arii geografice: K. Izard (2008), Jacques Cosnier (2002), Theodule Ribot (2005), Cristian Țurcanu (2006), П. К. Анохин, В. К. Виллюнас, Ф. Н. Гоноволлин etc., mai puțin studiată rămîne a fi problema proiectării și dezvoltării culturii emoționale a profesorului.

Avansînd în cercetare din perspective culturalistă și dinamică cu ideea că profesorii reprezintă cultura, în cazul nostruse are în vedere cultura emoțională, devin apoi „producători de cultură”, inventînd noi forme culturale și promovîndu-le în mediul educațional, am pornit de la conceperea, proiectarea, elaborarea și implementarea în curricula pedagogică a anumitor discipline universitare, care, prin coordonata teleologică, conținutulă și strategică, promovează dezvoltarea culturii emoționale a viitorilor pedagogi (*cultura emoțională a profesorului, comunicare relațională și discurs didactico-științific emoțional*), acestea avînd statut de cursuri obligatorii și opționale. Din considerente de optimizare a învățării disciplinelor vizate, au fost elaborate suporturi de curs ce conferă caracter aplicativ activităților de curs, seminar și training. Inovația științifico-didactică descrisă anterior, ne-a permis a constata interesul și deschiderea studenților pedagogi pentru disciplinarea și culturalizarea vieții emoționale, eficientizînd comunicarea didactică universitară și școlară în perioada stagiilor de practică pedagogică. În procesul evaluărilor formative, studenții pedagogi aduc suficiente argumente privind nevoia dezvoltării competențelor emoționale, pentru exprimarea unui stil de comunicare pedagogică marcat de valorile culturii profesionale, fapt ce ne-a motivat pentru elaborarea în cooperare cu studenții a unor **proiecte de dezvoltare a culturii emoționale a viitorilor pedagogi în procesul formării inițiale**.

Infuzarea unor conținuturi de dezvoltare a culturii emoționale în curriculumurile disciplinare ale cursurilor obligatorii din modulul pedagogic *Teoria și metodologia generală instruirii și educației, Teoria și metodologia generală a educației, Etica pedagogică etc.* a constituit o altă direcție de dezvoltare curriculară la care au reacționat pozitiv și constructiv, în primul rînd membrii

Catedrei de Științe ale Educației. Argumentele cadrelor didactice universitare pentru cooperare în implementarea conținuturilor vizate sunt: *existența și perpetuarea problemelor emoționale resimțite în comunicarea didactică universitară și în perioada practicilor pedagogice și responsabilitatea pentru dezvoltarea componentei emoționale a culturii pedagogice la debutul carierei*. Astfel, răspunsul de cooperare a universitarilor la oferta științifico-didactică de dezvoltare curriculară a fost dublu determinată: *în primul rînd* de conștientizarea importanței și oportunității amplificării culturii profesionale a viitorilor pedagogi prin relevarea/definirea/proiectarea/dezvoltarea unei noi dimensiuni ale acesteia, care va asigura nu doar culturalizarea conduitei deontice în mediul educațional, ci mai ales va atrage după sine reevaluarea sistemului de valori; *în al doilea rînd* în condițiile societății actuale de consum va contribui la modificări inerente în identitatea personalității educaților pe direcția promovării și producerii unor modele culturale adecvate necesităților tinerei generații.

Cultura emoțională a educatorului, convertită în modele comportamente, devine pentru elevi exemplu unificator de conduită prin imitare, educație și autoeducație, de difuzare, propagare și influențare. *Capitalul cultural afectiv*, abordat de către Pierre Bourdieu, concretizat într-un ansamblu de valori emoționale poate lua două forme de expresie: *explicită și implicită*. Devine adecvată expresia lansată de Francois Lelord „*simțim emoțiile pentru că sunt determinate cultural*” [2, p. 332]. Profesorul și educații își vor forma cultura sa emoțională implicită grefată pe modelele culturale acceptate și promovate de societate. Dacă „*cultura, în general, fiind un instrument ce permite depășirea dificultăților, îl orientează pe individ în ansamblul cerințelor și interdicțiilor sociale, îi oferă instrumente de lectură a contextului, asigurînd articularea la normele și valorile sociale*” [1, p. 244], atunci **cultura emoțională creează premise pentru inserția profesională a viitorilor pedagogi, succesul în viață și angajarea satisfăcătoare în cîmpul social**. Studiile actuale la problema

dezvoltării culturii emoționale semnate de D. Goleman (2007, 2008), J. D. Mayer, P. Salovey (1990), C. Manz (2005), O. M. Кулеба (2000) converg spre ideea că gradul culturii emoționale reflectă conținutul valoric al personalității profesorului, influențând caracterul și calitatea activității educaționale, în același rînd influențând eficiența interacțiunilor comunicative și calitatea climatului socioafectiv [3, p. 17]; [4, p. 62]; [5, p. 9]; [6, p. 70]; [8, p. 19]. Interes deosebit în demersul de analiză capătă studiile ce abordează problemele *emotivității pedagogice*, definită drept competență profesională ce caracterizează conținutul (*potențialul moral, orientări valorice*), calitatea (*stările emoționale dominante*) și dinamica trăirilor emoționale (*conferită de specificul proceselor emoționale*). Convingerea lansată de T. Г. Сырицо "*emotivitatea - premisă genetică a personalității poate fi schimbată prin dezvoltare atît în procesul evoluției cronologice a personalității, cît și sub influența pregătirii profesionale*" o dată în plus demonstrează necesitatea formării sistemice, conștiente și coerente a culturii emoționale a cadrelor didactice prin studii [9, p. 155].

Ideea promovată, privind oportunitatea dezvoltării culturii emoționale a viitorilor pedagogi, va obține amploare în cazul aderării cadrelor didactice universitare la travaliul de culturalizare socială prin contribuții de dezvoltate curriculară la nivel de conținut, cu scopul de a spori coeficientul de emoționalitate în mediul școlar. Sensibilitatea și stabilitatea emoțională, flexibilitatea, activismul și expresivitatea afectivă a personalității, rezistența la stres, orientarea pozitivă și optimismul pedagogic reprezintă doar unele valori ale culturii emoționale a profesorului, dezvoltarea căroră, în structura personalității, va asigura declanșarea mecanismelor reglatorii, reflexive și evaluative de management emoțional în comunicarea pedagogică.

Concluzii:

- Noua paradigmă a educației demonstrează nevoia coerenței educaționale în armonizarea *IQ și a QE* pentru formarea unui model echilibrat de

personalitate atît sub aspect rațional, cît și emoțional, *coeficientul de emoționalitate exprimat în cultura emoțională* asigurînd succesul în viață și în cariera profesională.

- Cultura emoțională a cadrelor didactice poate fi dezvoltată prin eforturi de formare profesională inițială și prin autoeducație permanentă.
- Dezvoltarea curiculei pedagogice pe două coordonate: *prin introducerea noilor discipline și prin infuzionarea conținuturilor de formare a culturii emoționale* reprezintă o investiție pe termen lung în culturalizarea, intelectualizarea și universalizarea educațională și socială.

Referințe bibliografice:

1. Dicționar enciclopedic. Științele Educației. Institutul de Științe ale Educației, coord. gen. Eu. Noveanu, coordonatori - Cezar Bîrzea, Ioan Neacșu, Emil Păun, Dan Potolea, ed. Sigma, 2008, București.
2. FRANSOIS LELORD, Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele, editura Trei, București, 2003.
3. GOLEMAN, D., Inteligența emoțională în Leadership. – București, Curtea veche, 2007, 319 p.
4. GOLEMAN, D., Inteligența emoțională. – București, Curtea veche, 2008, 429 p.
5. GOLEMAN, D., Inteligența socială. – București, Curtea veche, 2007, 464 p.
6. J. D. MAYER, P. SALOVEY, Teoria inteligenței emoționale, București, 1990, 198 p.
7. MANZ, C., Disciplina emoțională. – București, Curtea veche, 2005, 215 p.
8. КУЛЕБА О. М., Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного педагогического образования (60-90-е гг. XX в.): Дис. канд. пед. наук.-М., 2000. -221 с.
9. СЫРИЦО Т. Г., Эмоциональность как профессионально – важное качество учителя. Дис. Канд. Пед. наук. – СПбГУ, 1997. -160 с.
10. ЯСТРЕБОВА Г. А., Формирование эмоциональной культуры будущего

IMPACTUL ATITUDINILOR PĂRINTEȘTI ASUPRA TIMIDITĂȚII ADOLESCENȚILOR

Maria Vîrlan, dr. în psihologie

Educarea și formarea tinerilor în vederea integrării lor optime în viața și activitatea socială este una dintre cele mai importante funcții ale familiei. Aici, în cadrul grupului familial, părinții exercită, direct sau indirect, influențe educațional-formative asupra propriilor copii. Cuplul conjugal, prin întreg sistemul său de acte comportamentale, constituie un veritabil model social, care, fiind, de altfel, primul în ordinea influențelor din partea modelelor sociale existente, are un impact decisiv asupra copiilor, privind formarea concepției lor despre viață, a modului de comportare și relaționare, în raport cu diferite norme și valori sociale.

Părinții trebuie să realizeze un echilibru deplin în ce privește transmiterea influențelor lor educative, conturarea sistemului de cerințe adresate copiilor, organizarea și controlul activității acestora, înlăturându-se, în special, extremele, exagerările în ce privește strategia educativă utilizată.

Iată, spre exemplu, care pot fi consecințele imediate și de perspectivă ale unor atitudini necorespunzătoare ale părinților față de copii:

1. *Severitatea excesivă*, cu multe rigidități, cu interdicții, ne lipsite uneori de brutalitate, cu comenzi ferme pline de amenințări, cu privațiuni de tot felul, își lasă puternic amprenta asupra procesului de formare a personalității copilului. Părinții hiperseveri impun un regim de muncă pentru copiii lor, care depășește limitele de toleranță psihologică și psihofiziologică a acestora. Copii sunt puși mereu în fața unui volum mare de sarcini pentru a putea realiza cât mai repede acele achiziții care să corespundă întru totul aspirațiilor părinților.

2. O altă strategie educativă, cu consecințe nefaste asupra procesului de formare și dezvoltare armonioasă a personalității copilului, este cea *superprotectoare*. Părinții depun mari

eforturi de a proteja copilul, de a-i menaja, într-o manieră exagerată grija și afectivitatea părintească, constituind o sferă protectoare cu pereți multipli, prin care el nu mai poate singur să iasă către lume, pentru a-și încerca forțele proprii. Una din consecințele imediate ale exercitării educative în maniere superprotectoare este detașarea între imaginea de sine și posibilitățile reale ale copiilor.

3. *Grija exagerată față de copii* se manifestă, în cazul unor părinți, și în limitarea excesivă a libertății și independenței de acțiune a acestora, și în lipsa inițiativei în ce privește conturarea unui anumit tip de muncă și odihnă, incapacitatea confruntării propriului lor program cu al altor copii pentru a nu se contamina. Drept consecință, acest mod de tratare a copilului, produce treptat o tocire accentuată a spiritului de inițiativă, generează instalarea unor temeri, nejustificate, de acțiune și consecințele ei.

4. Ca un revers al acestei modalități de influențare a copiilor este cea practică de unii părinți în scopul *formării libere a propriilor copii*, influența și controlul educativ limitându-se maximal, uneori până la dirijarea totală a acestora. Tratați în asemenea manieră, copiii se îndepărtează, se înstrăinează de părinți și, asemenea unei corăbii fără cârmă, se îndepărtează tot mai mult de țărmul așteptărilor și speranțelor părintești, rămânând la dispoziția valurilor de influență educative exercitate din alte direcții, de cele mai multe ori, necontrolate, cu efecte negative asupra lor. (Mitrofan, 1984)

Autorii A. Varga și V.V. Stolin evidențiază următoarele atitudini ale părinților față de copiii lor:

1. *Acceptare – respingere*. Conținutul unui pol: părinților le place copilul așa cum este el. Părinții respectă individualitatea copilului, îl simpatizează, se străduiesc să petreacă mai mult timp cu copilul, aprobă interesele și planurile

lui. Conținutul altui pol: părinții își percep copilul ca fiind rău, inadptabil, ghinionist, ei cred că copilul lor nu va avea succese în viață din cauza posibilităților scăzute, intelectului scăzut, nutresc pentru copiii lor ură, le este neplăcut, nu au încredere în copil și nu-l respectă.

2. *Cooperare* – imaginea social dorită a atitudinii părintești: părinții sunt interesați de planurile și activitatea copilului, se străduiesc în toate să-l ajute, îl compătimesc, îi apreciază înalt posibilitățile creative și cele intelectuale, manifestă sentimentul bucuriei pentru copil, încurajează inițiativa și individualitatea copilului, se străduiesc să fie egal cu el, au încredere în copil, îi acceptă punctul de vedere.

3. *Simbioză* – reflectă relațiile interpersonale în comunicare cu copilul. Părinții se simt cu copilul ca un tot întreg, se străduiesc să satisfacă toate trebuințele copilului, îl apără de greutățile și neplăcerile vieții, sunt mereu neliniștiți pentru copilul lor. Copilul este pentru ei micuț și neajutorat, neliniștea părinților crește atunci când copilul începe să fie autonom voinței împrejurărilor, deoarece, conform voinței părinților, copilului nu i se dă posibilitatea de a fi independent.

4. *Hipersocializarea autoritară* – reflectă forma și direcția controlului asupra copilului, o atitudine autoritară a părinților față de copil. Părinții cer o supunere necondiționată, se străduiesc să-i supună pe copii voințelor lor, lipsindu-i de punctul lor de vedere, autovoința copilului, este aspru pedepsit. Părinții minuțios urmăresc realizările sociale și cer succese sociale de la copil, ei foarte bine își cunosc copilul, capacitățile individuale, deprinderile, gândurile, trăirile lui.

5. „*Micul ghinionist*” – reflectă particularitățile percepției și înțelegerii părinților a copilului lor. Părinții îi prescriu copilului lor sărăcie socială, ei îl văd pe copil micuț în comparație cu vârsta cronologică. Interesele, gândurile, trăirile copilului le par părinților copilărești, neserioase. Copilul devine inadptabil, receptiv la influențe negative. Părinții nu au încredere în copil și se străduiesc să-l ferească de greutățile vieții, și îi controlează strict acțiunile. (Stolin, 1987)

Lipsa de dragoste și îngrijire, lipsa de înțelegere, prea multe critici, neglijența și,

uneori, violența - toate pot contribui la subminarea încrederii în sine a copilului și la instalarea unei timidități care va persista în viața adultului, chiar și atunci când părintele care a greșit nu se mai află în preajmă. Pe de altă parte, prea multă protecție sau o indulgență exagerată pot face pe un copil să fie nesigur de el. Bunicii, de asemenea, pot fi învinuiți de prea mult răsfăț sau cicăleală.

Timiditatea este pretutindeni, deși nu este trăită sau definită la fel într-o cultură sau alta. Cercetările timpurii ale lui Philip Zimbardo au arătat diferențele culturale: studenții japonezi dovedeau cel mai înalt nivel de timiditate, iar evreii cel mai scăzut. Autorul afirmă că explicația timidității este felul în care părinții atribuie recompensa (lauda și pedeapsa copiilor lor). Deci timiditatea este apreciată relativ, în funcție de condiționare culturală.

Dar cum poate un copil să-și respecte un tată care pierde banii la jocurile de noroc, cărți etc, lăsându-și familia fără o lescaie sau o mamă alcoolică ce își lasă copiii mici singuri în casă și se duce la bar; sau un părinte care este crud, egoist ori neglijent? Subiectul poate fi dureros, dar dacă vrem să ajungem la cauzele timidității noastre, trebuie să fim onești și curajoși, în ce privește analiza propriilor noastre simțăminte: adeseori părinții zdruncină respectul de sine al copiilor lor, iar motivul, că ei se comportă astfel, se află în deficiențele propriiei lor personalități, încă de pe vremea când trăiau părinții lor.

Am realizat o cercetare empirică, pentru a evidenția impactul și atitudinile părinților asupra timidității adolescenților:

21,4% din părinți au atitudine de acceptare față de copiii lor. Adică părintelui îi este drag copilul așa cum este el, îi respectă individualitatea, îl simpatizează, caută să se afle cât mai mult timp în preajma lui, îi aprobă interesele, planurile.

Nici un părinte nu adoptă o atitudine manifestată din dorință socială față de copii. Adică părinții nu manifestă interes față de problemele și planurile copilului, nu caută să-l ajute în toate, nu îi împărtășește sentimentele, nu îi apreciază capacitățile intelectuale și

creative ale copilului, nu nutrește mândrie pentru el, nu stimulează inițiativa, independența copilului, nu încearcă să fie cu el pe picior de egalitate, nu caută să-i împărtășească punctul de vedere în chestiunile discutabile.

25% din părinți au atitudine simbiotică cu copiii lor. Părintele se simte cu copilul un tot unitar, caută să-i satisfacă toate trebuințele, să-l adăpostească de dificultățile și neplăcerile vieții, resimte permanent îngrijorare pentru copil, acesta părându-i-se mic și lipsit de apărare. Îngrijorarea îi crește și mai mult când copilul începe a se autonomiza prin voința împrejurărilor, deoarece, din propria voință, părintele nu-i oferă independență niciodată.

La fel, 25% din părinți au o atitudine de hipersocializare autoritară. Părintele îi cere copilului ascultare necondiționată și disciplină, caută să-i impună în toate voința sa, nu e în stare să ia în considerație punctul de vedere al copilului. Pentru manifestări de independență, îl pedepsește drastic, urmărește scrupulos realizările sociale ale copilului, cerându-i succes. Un asemenea părinte își cunoaște bine copilul, capacitățile individuale, deprinderile, gândurile, sentimentele.

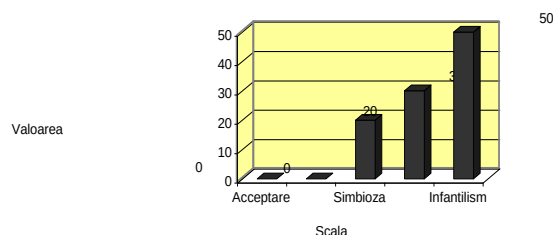
Iar 28,6% din părinți își infantilizează copiii, neținând cont de vârsta lor (adolescența). Ei îi atribuie insucces personal și social, își văd copilul mai mic decât vârsta lui reală. Interesele, gândurile, pasiunile și sentimentele copilului li se par infantile, neserioase. Își tratează copilul drept neadaptabil, neisprăvit, accesibil influențelor distructive, nu au încredere în el, îi supără lipsa de abilitate. Din această cauză părintele caută să-l ferească pe copil de dificultățile vieții, să-i controleze strict acțiunile.

În figura de mai jos se reliefează atitudinile părinților a căror copii au nivel înalt de timiditate.

Tabelul: Diferența statistică dintre rezultatele la atitudinile părintești ale adolescenților cu timiditate înaltă și cei cu timiditate scăzută.

Timiditate înaltă Timiditate scăzută	Acceptare		Hipersocializare		Infantilism	
	U	p<	U	p<	U	p<
Acceptare	32	0,05	-	-	-	-
Hipersocializare	-	-	28	0,05	-	-
Infantilism	-	-	-	-	22	0,01

Datele din tabel ne elucidează diferențe statistice semnificative la următoarele scale:



Atitudinile părinților față de copiii cu un înalt nivel de timiditate

Jumătate din părinții copiilor timizi adoptă o atitudine de infantilizare. Deci atunci când părinții își tratează copilul drept neadaptabil, neisprăvit, accesibil influențelor distructive, nu are încredere în el, îl supără lipsa de abilitate, copii lor dezvoltă o timiditate înaltă. Ei întâmpină dificultăți în stabilirea relațiilor. Se consideră lipsiți de valoare, incapabili, se sfiesc în relațiile de comunicare, se cred la un nivel mai jos decât ceilalți. De aceea, nu vin niciodată cu inițiativa lor. Un procent considerabil de părinți – 30% au atitudine autoritară față de copiii lor. Prin urmare, dacă părinții îi pretind copilului ascultare necondiționată și disciplină, caută să-i impună în toate voința lor, nu sunt în stare să ia în considerație punctul de vedere al copilului, atunci copiii devin timizi. Ei așteaptă la orice pas aprobarea sau dezaprobarea din partea celor din jur, având acest stereotip format din partea familiei. Ei nu înaintează inițiative, așteaptă asta să o facă alții, în special, cei mai mari ca ei.

Majoritatea părinților lipsiți de timiditate își acceptă necondiționat copiii – 58,3%. Părintelui îi este drag copilul așa cum este, îi respectă individualitatea, îl simpatizează, caută să se afle cât mai mult timp în preajma lui, îi aprobă interesele, planurile. Iar un număr destul de mare din ei au relații simbiotice cu copiii lor.

Aceste date le-am verificat și statistic.

- Acceptare: $U=32$, $p<0,05$, valoarea medie a părinților celor cu timiditate

întăltă fiind de 56,3, iar a celor cu timiditate scăzută fiind de 75.

- Hipsosozializare autoritară: $U=28$, $p<0,05$ valoarea medie a părinților celor cu timiditate întăltă fiind de 73,6, iar a celor cu timiditate scăzută fiind de 56,6.
- Infantilism: $U=22$, $p<0,05$ valoarea medie a părinților celor cu timiditate întăltă fiind de 77,4, iar a celor cu timiditate scăzută fiind de 45,2.

Tabelul: Corelația dintre rezultatele la timiditate și cele la atitudini părintești.

Timiditatea	Acceptare		Simbioză		Hipsosozializare		Infantilism	
	r	p<	r	p<	r	p<	r	p<
	-0,52	0,01	0,38	0,01	0,42	0,01	0,45	0,01

Coeficienții din tabel ne permit să spunem că există corelație directă între timiditate și următoarele atitudini:

- Simbioză: $r=0,38$, $p<0,01$.
- Hipsosozializare: $r=0,47$, $p<0,01$.
- Infantilism: $r=0,45$, $p<0,01$.

Adică, cu cât părinții adoptă mai des aceste atitudini, cu atât mai întăltă poate fi timiditatea copiilor lor.

Corelație invers profesională am obținut între timiditate și acceptare: $r=-0,52$, $p<0,01$.

Adică, atunci când părinții își acceptă necondiționat copiii, cu toate aptitudinile lor, cu toate emoțiile, trăirile, trăsăturile caracteristice, atunci adolescenții pot să nu-și dezvolte timiditatea.

Cele relatate ne permit să concluzionăm, că atitudinea părinților față de copiii lor poate determina dezvoltarea timidității la copii.

Summary

This article describes the influence of the education style of the parents, their attitude towards children on the teenagers' timidity. When parents accept unconditionally their

In urma celor analizate mai sus, putem concluziona că în cazurile când părinții au o atitudine autoritară față de copii ori îi consideră mult mai mici decât vârsta lor, copiii devin timizi. Iar dacă părinții îi acceptă necondiționat, este mai puțin probabil că li se va dezvolta această calitate.

Vom prezenta mai jos corelațiile între rezultatele de la testul de timiditate și la chestionarul de atitudini părintești.

children, there is a less probability that the teenagers would develop timidity.

Bibliografia

1. Ciorbea, Dana, „Timiditatea - boală socială/Psihologia nr.6; București, Societatea Știință și Tehnică; 1998
2. Dimitriu Elena „Dialogul terapeutic despre timiditatea", București, ed.Prohumanitate;" 1998
3. Dimitriu, E , Timiditatea și terapia ei, București, Științifică; 1998
4. Doubtfire, Dianna, „Timiditatea", București, 1995
5. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale, București, 1989
6. Галигузова Л.Н. «Застенчивый ребенок»// Дошкольное воспитание №4, 2002
7. Галигузова Л.Н. «Психологический анализ феномена детской застенчивости»// Вопросы психологии №5, (2002
8. Зимбардо, Филипп «Застенчивость» Педагогика, Москва, 1991

VALORIZĂRI CROMATICE ÎN PICTURA MOLDOVENEASCĂ DIN ANII 1970 – 2000

R. Ursachi, doctor în studiul artelor,
lector superior la catedra „Pictură”,

Facultatea Arte Plastice și Design

modulație a limbajului plastic, pictorii își schimbă atitudinea față de culoare, pe care, purificând-o și eliberând-o de tonalitățile impresioniste, o înlocuiesc, parțial, cu nuanțe mult mai discrete.

După perioada relativ scurtă de interpretare simbolică a culorii, cromatica picturii moldovenești, ce aparține încă texturii asociative, obține o factură lirico-metaforică (derivată, după opinia noastră, din necesitățile interioare ale plasticienilor). Apelând la o nouă

Subordonând-o contextului tematic, prezentat în urma pătrunderii mai profunde a artiștilor în esența problematicii umane sub aspect filozofic, etic, moral, plasticienii caută prin nuanțele uneori deschise și fine, alteori mai sobre, să întruchipeze conținutul de idei de ordin spiritual, întâlnit în mituri sau derivat din subiectivitatea creatoare.

În această perioadă, se resimte o diferențiere de stil, după trăsăturile psihoindividuale ale artiștilor, mult mai pronunțată, atât sub aspect formal, cât și cromatic. Așadar, pictura moldovenească poate avea un colorit fin, transparent, cu textură spiritualizantă, sau să fie explozivă, temperamentală. Aceste structuralizări specifice s-ar putea explica și prin constanta umană a inspirației, ce diferă la fiecare artist, în conformitate cu interesele receptării conștiinței sau inconștiinței a sursei de influență și a sistemului individual de expresie plastică. Astfel, în creația plasticienei Eleonora Romanescu întâlnim o paletă locală, în care intră numai culorile fundamentale (roșu, galben, albastru) și derivatele lor, bazată, de cele mai multe ori, după opinia noastră, pe un intuitivism subiectiv, cu surse de inspirație atât în cromatica icoanei vechi basarabene [1, pag.8], cât și în coloristica mediului ambiant în care autoarea a activat. Fără să prezinte o ruptură între percepție și interpretarea intelectual-imaginativă, lucrările sale nu sunt reproduceri mimetice ale unor imagini concrete, ci transmit expresia subiectiv-convențională a acestei imagini, redată într-o cromatică vie de factură expresionistă.

Paralel cu evoluția culorii, axată pe viziunea lirico-poetică, unii artiști folosesc (în a doua jumătate a anilor '70 începutul anilor '80) o cromatică redusă la variația a două sau trei tente (negru, galben și albastru ori verde, alb, brun ș.a.) cu rol pe culoarea neagră, ce constituie caracteristica cromatică spațială a multor lucrări. Această „modulare estetică” a culorii se datorează, după părerea noastră, specificului motivului ce ține, cu precădere, de zona imaginarului intuitiv (cosmosul, vulcanul ș.a.), aplicat în urma unor experiențe pe bază de culoare-materie (nisip, cenușă etc.), într-un limbaj de factură non-figurativă. Pentru a obține un grad mai înalt de inteligibilitate a conținutului lucrării, artiștii recurg la abolirea

intenționată a culorii vii și sonore, deoarece, din punct de vedere psihologic, efectul ei predispune spectatorul la o vitalitate majoră și-i înclină percepția mai mult spre sfera emoționalului, decât spre cea a raționalului. Astfel, mizând, mai ales, pe variația tonală la infinit a unui număr extrem de redus de culori de formație optică aproape acromatică, dublată și de vocabularul gestual, plasticienii caută să iasă din planul realității obiective, creînd chipuri și idei conceptual simbolice, ale căror spații de fond lipsite de mimetism sunt uneori recognoscibile, iar alteori, doar plauzibile.

În aceiași parametri se încadrează și lucrarea „D. Cantemir” de M. Grecu. În scopul de a atribui idei profund conceptuale o citire lizibilă, artistul folosește informația cromatică. Pentru a reda un motiv ce ține de trecutul istoric, plasticianul apelează la o formulă coloristică bazată pe nuanțele unui albastru translucid, realizînd, astfel, o atmosferă de infinit. Fiind cea mai imaterială dintre culori, albastrul - prin forța sa dematerializatoare - transformă realul în imaginar, sugerînd, în cazul dat, ideea unei irealități fenomenale. Astfel, prin această tratare cromatică a spațiului compozițional, pictorul încearcă să extindă semnificația semantică a imaginii, caracterizînd-o drept simbolism al memoriei, pe care o ridică la nivel de concepție filozofică.

În fond, preocupările artiștilor români sînt orientate spre dezvăluirea unor valori de esență spirituală, redată frecvent prin prisma unei viziuni narativ-simbolice. Pentru transpunerea imaginilor cu rezonanțe conceptual-filozofice, pictorii mizează pe un limbaj plastic adecvat, ce include o structură cromatică idealizată, impulsionată sugestiv de ideea tematicii. Această interdependență contextual-cromatică o întâlnim și în lucrarea plasticianului I. Vieru „Meșterul Manole” (1981). Lectura dipticului ce poartă reflecții mitice este facilitată prin folosirea în suprafețe mari a culorilor deschise, axate în jurul albului nuanțat, al cărui potențial afectiv puternic e chemat să accentueze o stare de spirit înaltă.

După cum s-a relatat mai sus, culoarea își basculează semnificația în funcție de idee și tematică și, întrucît conotația cromatică nu este altceva decât o culegere de posibilități asociative, comparative și selective ale

receptorului, în cazul nostru, ne întâlnim cu o altă fațetă semantică a culorii albe. Aici, finețea albului arhaic corespunde unei stări conștiente de tristețe, reflectată tangențial de gravitatea tulburătoare a conținutului. Chiar dacă îi putem atribui culorii un rol primordial în citirea lucrării, credem că, pentru a asigura comprehensiunea deplină a ideii, este nevoie de o completare a sensibilității primare necondiționate cu o asociație de ordin rațional. Din structura compozițională a dipticului, ce își propune un eveniment dramatic de natură atemporală, se pot decodifica conotațiile „cerebrale” polivalente ale albului preponderent, rolul primordial revenindu-i ideii de jertfă, urmată de semnificația sugestivă a începutului și sfârșitului, a morții și renașterii [2, pag. 75]. Totodată, albul poate fi semantica purității sufletești, a afirmării și renașterii împlinite sau poate simboliza chemarea umanității la progres spiritual [3, pag.78]. Deci și în aceste pânze soluționarea cromatică este bazată pe dualitatea logicului și sensibilului, forme care oferă în paralel posibilități semnificative în explicarea procesului fenomenal în artă.

Arta plastică din anii '80 începutul anilor '90 se caracterizează prin apariția unor tendințe și orientări de factură postmodernistă, impuse de viziunile derivate [4] ale noii generații de plasticieni. Această manifestare, ce rezidă într-o mutație lentă în mentalitatea artistică a vremii (cu germenii de independență și originalitate), duce treptat la o inovare a modalităților de realizare plastică a imaginii artistice.

Rămânând axați pe pilonul artei tradiționaliste, pe care îl împrumută uneori mecanic din afară (prin prisma creației altor pictori), plasticienii încearcă să releve aspectul spiritual și moral cu niște cote informaționale simbolice al problemei existențiale, abordând, cu precădere, subiecte eterne și atemporale, dar cu vădite rezonanțe în actualitate.

Așadar, și limbajul plastic ce se desprinde de primatul realității empirice este, de cele mai multe ori, cel al expresivității semantice, ce se caracterizează prin denaturarea formei și modularea registrelor cromatic.

Fără a întrerupe activitatea de extindere și adâncire a modalităților de exprimare, unii pictori, dezvoltând o idee (indiferent de formă - concretă sau abstractă), recurg deseori, în

această perioadă, la elaborarea unor structuri cromatice (uneori conceptuale) ce au afinități directe sau indirecte cu coloristica artei populare sau a icoanei basarabene. Acest fenomen s-ar putea explica prin practicarea paralelă de către unii plasticieni a mai multor genuri de artă [5] sau prin interesul în creștere față de valorile creației populare, ce încep să se manifeste odată cu transferarea accentului de conținut în procesul cultural din perioada respectivă, dar și prin preferințele individuale ale artiștilor, bazate pe predispozițiile psihice primare față de culoare ale întregului popor. Această din urmă predilecție, condiționată socio-cultural, ar putea justifica inflexiunea plasticienilor români basarabeni la implicația diferitelor curente cunoscute direct prin prisma mai multor școli de artă (Tallin, Budapesta, Sankt Petersburg, Moscova ș.a.), motiv ce nu o dată a devenit cauza unei dileme.

În ciuda aparentului caracter subiectiv intuitiv, această germinare cromatică de sorginte „populară” este de multe ori sugerată de specificul temei (deseori cu implicații de ordin social), fiind, așadar, subordonată logicii, ce o amplasează uneori în limitele unor structuri conceptual-artistice. Un exemplu concludent pot fi lucrările pictorului Andrei Mudrea - „*Sub semilună*” (1987), „*Casă de copii*” (1987), „*Eclipsă*” (1988) - care, la prima vedere, scot în evidență o similitudine cromatică, variată doar de modulația tonală. Aceste corespondențe coloristice își găsesc o motivație plauzibilă în originea aceluiași conținut conceptual ce exprimă, în fond, meditația filozofică a artistului despre existența aproape infernală și lipsită de speranță a unor ființe sau chiar a unui popor, generalizată sub forma unei drame sociale. Durerea umană, dezastrul existențial provocat de condițiile sociale (în lucrările „*Casă de copii*” și „*Sub semilună*”) sînt ușor receptate de către spectator, grație efectului psihologic al tonurilor discrete de roșu, ocru, brun sau negru; culori abstracte în raport cu obiectul, însă concrete în raport cu starea afectivă.

Într-un limbaj cromatico-semantic analog este prezentată și lucrarea „*Eclipsă*”, a cărei semnificație coloristică este dublată de resorturi de natură simbolică ale elementelor compoziționale distinctive (caili) care, conform folclorului european, pot fi deopotrivă

purtătoare de viață și de moarte sau reprezintă valențele timpului în mișcare [6, pag. 225]. Ambiguitatea acestui simbol nu ne permite să hotărîm care dintre semnificațiile posibile este cea urmărită. Reieșind din prezența paralelă a altor elemente expresive în câmpul compozițional al lucrării (soarele eclipsat), am putea determina un nucleu ce gravitează în jurul ideii de catastrofă apocaliptică a microcosmosului planetar, dar, ținînd cont de perioada efectuării tabloului, ținem să precizăm că imaginea lui traduce un mesaj de ordin social ce ar corespunde unei mișcări în societate, fie aceasta o revoluție sau un război.

Generalizînd cele expuse mai sus, putem conchide că, deși plasticienii se străduiesc să se mențină în limitele unui cromatism „național”, ei practică un colorit așa-zis „expresiv întunecat”, nu atît din considerente subiective ce ar corespunde cerințelor interioare cu stimulație implicațională ale artei populare, cît, mai degrabă, din cele obiective, ale necesităților dictate de timp [7], prezentînd, astfel, o intercalare a căilor de sinteză a artei populare cu cea cultă.

Atunci cînd este vorba despre implicația factorilor socio-culturali și a celor geografici, cu acțiune mai mult sau mai puțin conștientă asupra structurii psiho-afective a individului creator, trebuie să remarcăm că rolul principal în preferința unor anumite culori în creație este atribuit particularităților psihoindividuale ale artistului care, după părerea noastră, sunt influențate, pe lîngă educație și gust estetic, și de interferența mediului ambiant (de origine rurală sau urbană, în funcție de proveniența artistului). Totuși, această influență nu se manifestă întotdeauna cu un rol dominant în subconștientul creatorului, (de exemplu, trăsăturile temperamentale sau gradul de cultură estetică prevalează uneori în mod deosebit). În urma unei analize mai detaliate a acestui segment complex, se poate constata că preferințele de culoare se clasifică pe etape (de cele mai multe ori, inconștient), în funcție de sentimentele interne care pot fi emoționale (de criză, tristețe, bucurie etc.) sau intelectuale (frămîntări asupra unor probleme existențiale). Drept exemplu poate servi creația plasticianului M. Grecu, în perioada anilor '60 și '70, caracterizîndu-se fie printr-o explozie de

culoare, fie printr-o reducere la cîteva griuri nuanțate.

Amintind de caracterul irațional al structurii temperamentale a artistului (ce implică în alegerea, culorii, predispoziția intuiționistă), menționăm că în procesul analitic el nu trebuie confundat cu soluționarea rațională a simbolismului culorii; de exemplu, albastrul-gri dominant din creația plasticianului Dumitru Peicev și albastrul-deschis pal din lucrarea „*D. Cantemir*” de M. Grecu. În acest context, credem că se poate încadra și creația „coloristică” a pictorului Mihai Țăruș, care e construită pe o permanentă modulație a culorilor pastelate de gri colorat axate deseori în jurul zonei deschise a registrului acromatic. Este evident că această valoare estompată corespunde, cu precădere, temperamentului său, viziunii sale asupra universului și nu definește trăsătura conceptuală a semanticii unei culori (în cazul dat al albului nuanțat, care în toate perioadele (deceniile 6-începutul de-ceniului 9) corespunde semnificației de puritate, renaștere, spiritualitate și poartă pecetea facturii psihologice a poporului român).

În baza acestor relatări, vom încerca să facem o prezentare generală a particularităților cromatice ale picturii moldovenești din deceniile 7-9.

În anii '70 și începutul anilor '80, culoarea se racordează unei viziuni estetice a societății asupra realității existente (înconjurătoare), ce-i impune un rol de confirmare a frumuseții spiritual-poetice a vieții. Variînd plastic, în funcție de particularitățile psihoindividuale ale artistului, care poate fi mai sensibil, mai liric (Vieru, Rusu-Ciobanu) sau mai rațional (Grecu s.a.), ea atribuie lucrării caracteristici ideale.

Chiar dacă oscilează în dependență de tematică sau idee, simbolismul culorii rămîne în fond axat pe un pilon cu caracteristici generalizatoare.

În anii '70 - prima jumătate a anilor '80, unii plasticieni folosesc o cromatică succesivă foarte discretă de gri, alb, galben ș.a., cu rol pe culoarea neagră.

În general, pictura din Moldova anilor '80-'90 se caracterizează printr-o cromatică caldă, care variază doar tonal, în funcție de tematică și conținut, iar natura coloristică „populară” este sugerată, după opinia noastră,

atît de problematica vieții sociale (ce se particularizează prin trezirea conștiinței naționale), cît și de structura temperamentală a artistului, ce are la bază implicația factorilor socio-culturali cu valențe mentale înrădăcinate în psihologia poporului nostru.

NOTE

1. E. Romanescu a condus timp îndelungat atelierele de restaurare ale Muzeului de Arte Plastice din Chișinău, unde s-a familiarizat cu arta icoanei vechi basarabene. Vezi: Purice L., *E. Romanescu*, Chișinău, Literatura artistică, 1983, p. 8.
2. Motiv întîlnit frecvent în sistemul filozofic din aproape toate culturile. Vezi: J. Chevalier, A. Cheerbrant, *Dicționar de simboluri*, vol. I, p. 75.
3. Ibidem., p. 78.
4. Din cauza lipsei de instituții superioare de artă, generația plasticienilor din deceniile 7-8 este nevoită să-și continue studiile în

diferite școli de artă ex-unionale (Moscova, Sankt Petersburg, Tallin ș.a.), implicîndu-și, astfel, creația în diverse viziuni artistice fundamentale.

5. I. Platon practică în paralel ceramica și pictura; A. Negură - tapiseria și pictură ș.a.m.d.
6. J. Chevalier, Idem., p. 225.
7. Sfîrșitul anilor '80 constituie perioada democratizării și trezirii conștiinței naționale în Republica Moldova.

SUMMARY

In the 1970 – 1980 years the colour moldavian of picture obtains a lyrical – metaphoric, poetic nature thanks to painters who orientate in the representation of subject with philosophical aspect, ethically, morally. In the beginning of '90 years, moldavian painting is characterized through an warm chromatic of „popular” nature suggested by problems of social live.

COMUNICĂRI

PEDAGOGIA LIBERTĂȚII - O ABORDARE DE ACTUALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN

Freedom pedagogy- a current approach in contemporary education

Iordăchescu Grigore Dan

drd., spec. Pedagogie generală, UPS „I. Creangă”
situațiilor ce-i determină calitatea vieții.

Summary

In a century of pluralism and differences, of disagreements and confrontations, fighting for the democratize of educational institutions is focused on dignity's affirmation and on the collectivity members value, aiming at everyone's right to be himself, to decide the solving of problems he comes across or to take part as a free person in settling the situations that influence the quality of life.

Rezumat

Într-o eră a pluralismului și diferențelor, a dezacordurilor și confruntărilor, lupta pentru democratizarea instituțiilor de învățămînt se centrează pe afirmarea demnității și a valorii membrilor colectivității, vizînd dreptul fiecăruia de a fi el însuși, de a decide soluționarea problemelor cu care se confruntă sau de a participa în calitate de om liber la hotărîrea

Criza contemporană a educației este una a lipsei de ideal/proiect uman. Schimbarea educației pendulează spre păstrarea tradiționalului, cu ușoare remanieri, fapt ce a devenit sursa mentalităților generatoare a problematicii lumii contemporane și respectiv, determinînd expectanțele societale ale postmodernității [V. M. Cojocariu, p.16]. Învățămîntul actual continuă a fi „un model industrial al producerii de cunoaștere” care oferă persoane pregătite, de fapt pentru un mediu socio-economic pe cale de dispariție, adică pentru trecut. Din păcate, școala tradițională, al cărui ideal a devenit promovarea, pregătirea pentru examene și concursuri, mai mult decît pentru viața însăși, îl cantonează pe copil într-o muncă strict individuală, contribuind, după opinia lui J. Piaget, la „ accentuarea

egocentrismului spontan al copilului” [Piaget, J, p. 254], transformându-l într-o mașină de învățare. Funcția de selecție a școlii, subliniază autorul, transformă sistemul educativ „într-o pistă de alergări și studiile într-o cursă cu obstacole”. În ritmul procesului de globalizare, viteza tehnologizării crește în toate domeniile socio-economice și umanitatea parcurge o perioadă de tranziție spre un nou orizont al cursului istoriei; prezentul impune *noi urgențe formative*, constituind una din condițiile majore ale unui proces modelator de valori și personalitate printr-o acțiune convergentă a tuturor mecanismelor sociale în direcția formării conștiente a unor noi deprinderi comportamentale și mentalități colective. În general, ultimul deceniu este marcat de eforturi deosebite pentru *definirea unei noi identități profesionale a cadrelor didactice în consonanță cu noi referințe valorice*. „Accentul deosebit se deplasează pe dezvoltarea liberă, armonioasă, complexă a personalității, capabilă să-și făurească în mod conștient propriul destin. [Bălan-Mihailovici, A., p.107-110]. În această ordine de idei, pentru a scoate în evidență axiologia educației moderne, N. Silistraru identifică, în primul rând, valorile educației sociocentriste: libertatea, creativitatea, umanismul, solidaritatea. Educația bazată pe valori antropocentriste: autonomia, autorealizarea, individualitatea orientează spre autoafirmare, apreciată ca factor determinant în asigurarea dezvoltării sociale. [p. 64]. O problemă actuală a educației, subliniază N. Silistraru, este pregătirea generației tinere pentru utilizarea valorii de bază a societății democratice - *libertatea*. Adevărata spiritualitate se concretizează în atitudinea activă a omului față de propriul destin, în unitatea libertății și exigenței față de sine”. [N. Silistraru, p.62-63] . Stilul activ al persoanei în dezvoltarea individuală poate fi educat, dacă însuși profesorul exprimă activism spre autoedificarea profesională. Acest profil al personalității reliefează noi tendințe sociale. Susținând teza trecerii de la era consumului la era creației, Eugen Noveanu [...] ajunge la concluzia că „prin educație personalitatea trebuie înzestrată cu capacități proiective, anticipative și rezolutive ce au drept suport psihologic libera inițiativă și încrederea în

sine”. [V. M. Cojocariu, p.5]. Această deschidere spre noi strategii educaționale are în centrul atenției omul cu valențele sale optimizate, printr-o posibilă însușire pe termen nelimitat a valorilor culturale modelatoare, capabile să asigure echilibrul psihic, stabilitatea vieții launtrice, autorealizarea în ansamblul condițiilor exterioare, în care trăiește și se dezvoltă ființa umană – societatea”. Culturalizarea și universalizarea sunt obiective importante pentru asigurarea mobilității sociale, cea mai bună pregătire într-o lume în rapidă schimbare rămânând a fi o educație liberă, clasică.. În contextul abordării libertății în educație, O. Reboul menționează că problema oricărei educații este aceea a asigurării accesului copilului la cultura umană, fără a-i ruina propria libertate [Reboul, O., p. 62]. Autorul atenționează asupra posibilelor efecte distructive ale dezvoltării culturale asupra libertății individuale. Considerăm inadecvat postmodernității crearea unor limite și determinări în educația tinerei generații. Acestea pot fi înlocuite cu implicații educaționale în vederea creării motivației pentru autodeterminare. Debutul educațional, în acest sens, va însemna, mai întâi, formarea unor atitudini și convingeri privind sistemul actual de valori. Culturalizarea ființei umane nu înseamnă aducerea ei într-o stare de dependență, de manipulare, de înstrăinare, cum lesne s-ar putea crede la prima vedere, ci, așa cum arată Geissler, înseamnă crearea și asigurarea condițiilor ca ea să devină o individualitate. Cel mai mare pericol al educației (formale, instituționale îndeosebi) subliniază E. Key este uniformizarea [Key, E., p. 90, p. 92.]. Geissler nu exclude, totuși, faptul că în procesul culturalizării, se pot produce anumite efecte secundare, anumite deformări, datorate „lipsei de atenție/pregătire a educatorului.[Geissler, E.E., p.40].

În condițiile în care umanitatea își arogă o serie de libertăți care duc uneori pînă la disperare și dezorientare axiologică a copilului, factorii educativi sunt responsabili pentru orientarea axiologică a discipolilor, fiind chemați să pregătească tinerii pentru managementul schimbărilor la nivelul sistemului individual de valori ca prin acesta să contribuie la ordinea

socială. Din aceste considerente schimbările ce se produc continuu impun o nouă paradigmă în abordarea/construirea viitorului - paradigma prospectivă. [V. M. Cojocariu, p.10]. Așa cum școala de azi are misiunea de a pregăti generația de mâine, formarea personalității creative, înzestrată cu largi capacități proiective, anticipative și rezolutive, cu libere inițiative și încredere în sine, va rămâne un deziderat mereu actual.

În sensul cel mai larg al acestui termen, subliniază Vl. Pâslaru, *educația* poate fi definită drept schimbare a ființei umane în raport cu un sistem imuabil de valori și cu unul produs de chiar însăși schimbarea. Raportarea educației la un sistem de valori îi conferă esență teleologică: educația este o schimbare motivată, orientată la un ideal uman / ideal educațional / scop educațional / sistem de obiective educaționale. Cei mai mulți oameni cred că schimbarea ființei umane se produce / trebuie să se producă din bine spre mai bine. Aceeași majoritate preferă să afirme că doar o parte mică din oameni realizează o educație, sunt educați în sens invers, negativ: din bine spre mai puțin bine, reperul pentru bine sau pentru inversul său fiind sistemul de valori acceptat de comunitatea locală, națională, regională, internațională la momentul proiectării și realizării educației. Teleologia pozitivă a educației este întemeiată epistemologic, teoretic și praxiologic de *principiul pozitiv al educației*. Or, *educația este o schimbare a ființei umane în sens pozitiv*. Întreg universul uman ar trebui recunoscut ca spațiu educațional, căci schimbarea ființei umane prin educație este prin definiție o schimbare de ordin atitudinal în sensul filosofic al cuvântului, educația poate fi identificată cu atitudinea. *Educația este, deci, o schimbare, formar, dezvoltare de atitudini*. Educația este și un act universal de comunicare, iar orientarea pozitivă a educației o angajează *axiologic*, adică *educația se realizează prin valori și pentru valori*, însăși ființa umană reprezentând valoarea supremă a educației. [Pâslaru, Vl., p.54-58]. Postulatul care marchează esențial formarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic este caracterul pozitiv al educației [Pâslaru, p.160], adică o astfel de exercitare a activității educative care să fie orientată spre valorificarea dinamică a premiselor, pentru formarea identității.

Într-o eră a pluralismului și diferențelor, a dezacordurilor și confruntărilor, lupta pentru democratizarea instituțiilor de învățământ se centrează pe afirmarea demnității și a valorii membrilor colectivității, vizând dreptul fiecăruia de a fi el însuși, de a decide în soluționarea problemelor cu care se confruntă sau de a participa în calitate de om liber la rezolvarea situațiilor ce-i determină calitatea vieții. „Sistemul valoric al unei persoane reprezintă o organizare de reguli învățate pentru a face alegeri și pentru a rezolva conflicte între două sau mai multe moduri de comportare sau între două sau mai multe condiții finale de existență. Autorii cercetării apreciază că *viziunea axiologică* asupra personalității nu numai că oferă o *platformă teoretică explicită*, dar, dat fiind modelul ierarhiei, pe ramuri de valori, este și o foarte eficientă modalitate de investigație și diagnoză psihologică. În cadrul personalității, sistemul de valori ocupă o poziție centrală, el reglementând și coordonând întregul sistem de interacțiuni cu mediul social. Orientarea generală a sistemului de valori răspunde și poate explica desigur, parțial, modul și eficiența manifestărilor de personalitate, valoarea reprezentând cea mai constantă și mai influentă formațiune psihică, având un dublu rol: orientativ-general în viața individului și executiv-reglatoriu al conduitei personale. Valorile, subordonează atitudinile; în raport cu valorile ce comportă funcții generale, atitudinile apar ca modalități concrete și categoriale de raportare a individului la mediu. Selectarea și manifestarea atitudinilor se face în funcție de valori. Deci, studiul valorilor poate sugera întreaga structură și funcționalitate caracteristică personalității, apreciază autoarea, orientarea valorică a personalității este definită de valorile ce ocupă rangurile superioare în cadrul ierarhiei [Dragu, p. 108]. Consistența sistemului de valori depinde de două categorii de valori instrumentale, subordonate valorilor finale, ce se traduc în comportamentul personalității în funcție de semnificația primită, de importanța personală și socială, valorile sunt susceptibile de a se organiza în *sisteme ordonate ierarhic*. Orientarea valorică a personalității este determinată de valorile ce ocupă rangurile

superioare în cadrul ierarhiilor și creează oportunități pentru asigurarea libertății – valoare primară.

În condițiile democratizării societății ce reclamă un nou model de personalitate, problema respectării principiului libertății în educație devine o preocupare necesară și oportună, în mod special, în învățământul superior, deoarece impune libertatea academică a cadrelor didactice în formare, care vor asigura ulterior, la rândul lor, formarea personalității autonome ale elevilor.

Referințe:

1. BĂLAN-MIHAILOVICI, A., Conștientizarea valorilor-bază educației//Revista de pedagogie, București, 1993, 4-7, p.107-110

2. COJOCARIU, V. M., Educație pentru schimbare și creativitate, București, EDP, 2003
 3. DRAGU, A., Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996
 4. GEISLER, E. Mijloace de educație. București, EDP, 1977
 5. KEY, E., *Secolul copilului*, E.D.P., București
 6. PÂSLARU, VI., Principiul libertății în educație Chișinău, Civitas,
 7. 2003 REBOUL, O., *La philosophie de l'education*, Paris, P.U.F.
 8. SILISTRARU, N., Valori ale educației moderne, Chișinău., Ed. Combinatului Poligrafic, 2006

PARTICULARITĂȚI SPECIFICE ALE CREATIVITĂȚII ARTISTICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII CREATOARE A STUDENȚILOR LA FACULTĂȚILE DE ARTĂ PLASTICĂ

Termeni – cheie: particularități specifice, creativitate artistică, procesul creator, personalitatea creatoare, aptitudini creatoare, produsul creator, artă plastică.

Abstract: *Development of creative abilities of Art Sciences and Design Faculties students is a base purpose for the subject of Fine Arts and we have determined features of art creativity. Art creativity is determined by many factors among which we mark the basic: the organization of creative process, selection and study of a visual material. The organization of creative process is reflected: studying of the theory of vizual language, creation of creative forms, creation of creative compositions, also are a necessary condition for development of art creativity in students in Fine Arts education.*

În procesul dezvoltării creativității la studenți am remarcat particularități specifice ale creativității artistice. Reflexivitatea realizărilor artistice este determinată de mulți factori, printre care menționăm următorii: organizarea creației, condițiile impuse de reprezentarea artistică, selectarea și prelucrarea materialului vizual, factorii motivaționali, caracteriali sunt cei care susțin activitatea creatoare.

Organizarea creației este reflectată prin: studiul teoretic a limbajului plastic; elaborarea

Arbuz-Spatari Olimpiada,

doctorandă, lector superior UPS „Ion Creangă”

formelor plastice noi; elaborarea compozițiilor creative prin aplicarea legităților și ritmurilor specifice; reflectarea psihologică a produsului creator. Toate aceste procese sunt specifice activităților creatoare în arta plastică și sunt condiții necesare pentru dezvoltarea creativității artistice la studenții din cadrul învățământului superior.

Abordarea creativității artistice este necesară pentru cunoașterea aspectelor ei specifice, cât și pentru cunoașterea aspectelor și legităților generale ale creativității. Totodată, cunoașterea aspectelor și legităților generale ajută la o mai bună înțelegere și cunoaștere a creativității specifice, la formarea și educarea ei [7, p117 - 118].

Procesul de creație este reflectat prin selectarea, eliminarea și prelucrarea unor elemente din realitate. Procesul de elaborare concomitent cu procesul de creație, în care sunt evident:

a) viziunea creatoare a personalității creatoare;

b) produsul creator este realizat de personalitatea creatoare prin experiența și organizarea imaginii vizuale;

d) prelucrarea materialului vizual, ce ilustrează în mod spiritual redarea realității.

Procesul de creație reprezintă preocuparea de a găsi un echivalent artistic vieții prin viziunea artistică a personalității creatoare exprimată de produsul creat prin selectarea și prelucrarea elementelor din natură. Totodată, presupune și nevoia de spiritualizare efectuată ca urmare a acestor operații (selectare, prelucrare) – inventarea și aplicarea limbajului artistic cât și prin manifestarea scopurilor active ale artei de educare și informare. În același timp, procesul de creație reprezintă alegerea și prefacerea realității în contextul unei gândiri metodico - creatoare alături de legitățile compoziționale, de proporții, ritm, mișcare, studiul elementelor limbajului plastic și formelor noi elaborate în creația plastică, constituie baza creativă a artei [1,p.46-47].

În creativitatea artistică se evocă, mai mult, fondul psihologic a personalității creatoare [5,p.12]. Personalitatea creatoare, în cadrul cercetării noastre, este studentul. Este greu de definit, după opinia lui H. Taine: „în fiecare artist împlinit există un fel de filosof enciclopedist cu vederi largi și complexe” [Apud1,p.97].

Principalele caracteristici ale creativității artistice sunt următoarele: utilizarea mai multor tipuri de informații; implicarea unui ansamblu de aptitudini și atitudini (deși există necesitatea unui nivel minim de inteligență (95-100 QI), esențiale sunt aptitudinile speciale).

Revenind la modelul structurii intelectului elaborat de Guilford (72), amintim că el distinge patru tipuri de informație, care contribuie la procesul creator: *figurală, simbolică, semantică și comportamentală*.

Informația figurală este necesară. Aceasta presupune adică informația concretă, senzorial-perceptivă. Printre artiștii care depind de informația vizual-perceptivă, Guilford enumera pictorii, desenatorii, sculptorii, proiectanții etc;

Informația simbolică este necesară pentru realizarea produsului creator în domeniul artelor plastice;

Informația semantică este implicată în munca omului de știință, a profesorului, dar și a creatorului în arte;

Informația comportamentală este importantă pentru cei care contactează, nemijlocit, cu alte persoane pe care trebuie să le

înțeleagă și pe care încearcă să-i influențeze. Aceștia sunt profesorii, artiști caricaturiști, portretiști, sculptorii ș.a.

Personalitatea creatoare în domeniul artelor plastice prelucrează mai mult decât un singur fel de informație, în scopul realizării produsului creator. De exemplu, să conceapă tema întâi, ce le aparțin, în formă semantică, apoi s-o transpună în formă figurală.

Cercetarea literaturii de specialitate ne confirmă rolul important al aptitudinilor speciale în diferite domenii ale artei plastice. Aptitudinile speciale nu pot singure să asigure creativitatea. Acest fapt se realizează numai împreună cu factorii intelectuali, afectivi, motivaționali etc. În arta plastică, de exemplu, un C.I. cel puțin normal este necesar, dar unele desene (de exemplu desenul simbolic, analitic) - presupun un coeficient mai ridicat.

În legătură cu aptitudinile pentru arta plastică menționăm că ele constituie un ansamblu de aptitudini, care variază în funcție de specificul activității din domeniul artelor plastice.

În acest context, menționăm aptitudini necesare pentru fixarea-precisă și rapidă a imaginii vizuale a obiectelor: memorie vizuală, realizarea corectă a legităților compoziționale (a proporțiilor, a perspectivei) aprecierea artistică, abilitatea de a desena, în general, aptitudinea creativă— (care implică un complex sau o structură de aptitudini, fiind o condiție necesară, dar nu suficientă pentru reușita în activitatea artistico-plastică). Pe lângă aptitudini speciale este necesar și nivel intelectual minim (inteligența artistică) [7,p.115].

Personalitatea creatorului este unică în funcție de modul de îmbinare a însușirilor psihologice și a modului în care creatorii sunt influențați de mediul exterior, creatorii pot fi diferențiați după trăsăturile de personalitate și dispozițiile aptitudinale formate în diferite.

Personalitatea creatoare se caracterizează prin analiza tipologică a creatorului. *Tipul artistic*, categorie în care sunt incluși poeții, pictorii, muzicienii, și *tipul gânditor*, categorie din care fac parte cercetătorii, inventatorii, a fost realizată și după modul în care aceștia reflectă realitatea, astfel: *tipul artistic reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, cu ajutorul senzațiilor, percepțiilor,*

reprezentărilor, pe când tipul gânditor realizează reflectarea prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului.

Aptitudinile speciale sunt mult mai importante în artă și apoi în tehnică, și în cel mai redus grad în știință.

Aptitudinile speciale au un rol esențial în structurarea creativității artistice, venind în completarea celor generale (intelectuale, atitudinale, motivaționale). Acestea sunt: capacitatea de discriminare a aspectelor spațiale; simțul proporțiilor; imaginație bogată; empatie; memorie vizuală, ș. a. Dezvoltarea aptitudinilor speciale se reflectă prin capacitate creatoare ridicată; originalitate la nivel superior.

Aptitudinile speciale pot fi valorificate prin exersare, prin antrenament permanent. În special în muzică este evident acest fenomen, unde abilitățile sunt perfecționate prin exercițiu.

Aptitudinile solicitate în creativitate în general și în creativitate artistică, în special, sunt: fluiditatea, flexibilitatea, sensibilitatea față de probleme, capacitatea de redefinire și de evaluare. Trăsăturile de personalitate, dimensiunile nonintelectuale implicate în știință și artă sunt: curiozitate, dorința pentru muncă, productivitate, spectru larg de interese, nonconformism, independență și inițiativă, interesul față de nou și față de complexitate.

Însușirile specifice creatorului din artele plastice sunt următoarele:

- *calitățile senzorio-motorii implicate:* spirit de observație, acuitate vizuală, simțul luminii și al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și volumului;
- *abilitățile motrice:* dexteritatea manuală, bună coordonare a văzului și auzului, precizie și rapiditate în mișcările mâinii;
- *abilitățile intelectuale:* coeficientul de inteligență (cel puțin mediu), imaginație bogată;
- *însușiri afective, motivaționale și caracteriale:* pasiune față de artă, sensibilitate, perseverență și putere de muncă;
- *în artă este evocat mai mult fondul psihologic al creatorului.*

Produsul creat prezintă, de asemenea, un criteriu prin care putem diferenția creația artistică: *produsul îl exprimă pe creator ca individualitate, cu trăsăturile, trebuințele,*

motivațiile și aspirațiile sale specifice. Criteriul de validare este cel estetic.

Elaborarea produsului creator, în domeniul artei plastice, determină unele condiții ale creației: participare a personalității creatoare la realizarea creației prin selectarea și prelucrarea unor elemente din realitate; redarea realității într-o formă afectiv-rațională creativă, nouă; înfățișarea predispoziției iconice a limbajului plastic (normă prezentă atât în fiecare creație valoroasă cât și în celelalte reguli privitoare la creația plastică) [1,p.92,93].

În concluzie, vom menționa particularitățile specifice în dezvoltarea creativității artistice la studenți și dezvoltarea personalității creatoare:

- Creativitatea este un sistem ale cărui elemente sunt persoana creatoare, procesul creator și produsul creator în domeniul artelor plastice;
- Creativitatea este o caracteristică a unui sistem complex în evoluție;
- Creativitatea presupune un dublu demers, inconștient și conștient. „Insight-ul” ca moment cheie în generarea noului, readuce în prim plan o abordare de tip psihaanalist, în care funcțiile psihice presupun o interacțiune dinamică a nivelurilor conștient-subconștient-inconștient;
- Creativitatea presupune distructurarea modelelor cunoscute de comportament, de gândire, depășirea barierelor impuse de tradițiile sociale, găsirea unor sisteme noi de evaluare a valorii obiectului;
- Persoana creativă evaluează. Procesele sunt instrumente și mecanisme ale acestei evoluții;
- Indicatorii precocității în artă plastică pot fi stabiliți prin următoarele: viteză în execuție, produsele creative sunt calitativ superioare față de cele ale celorlalți colegi, îndemânare de nivel superior;
- Persoana creativă este în aceeași măsură capabilă să dezvolte structuri logice și ilogice, imagini și abstracții;
- Criteriu de validare a produsului creativ în domeniul artelor plastice este cel estetic;
- Produsele creative se clasifică în funcție de domeniu: semantice, figurale, comportamentale;

- Proprietățile definitorii pentru produsul creator sunt: originalitatea, adecvarea la trebuințe, validitatea;

Prin creație, în artele plastice, se încearcă o reconstruire a realității prin intermediul personalității creatorului. Abordarea particularității specifice este o condiție necesară în dezvoltarea creativității artistice la studenții facultăților de Artă Plastică.

Bibliografie:

1. *Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice*, Daniel Mureșean, Editura Cybela, 2000, 110 p.
2. Cerghit Ioan, *Instrumente de instruire alternative și complementare (Structuri, stiluri și strategii)*, Educația XXI, Editura Aramis Print, București 2002, 319 p.
3. Mihăilescu Dan, *Dimensiuni ale creației*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989, 181 p.
4. *Manual de creativitate*, V.Dulgheru, L.Cantemir, M.Carcea, Chișinău Editura "Tehnica-Info", 2000, 254 p.
5. Nagîț Gheorghe, *Tehnici și metode pentru stimularea creativității*, Editura TEHNICA-INFO, Chișinău 2001, 200 p.
6. Popescu Gabriela, *Psihologia Creativității*, Editura Fundației Române de Măine, București, 2004, 144 p.
7. Roșca Alexandru, *Creativitatea generală și specifică*, Editura academiei România, București, 1981, 246 p.
8. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași: POLIROM, 2004, 245 p.
9. Bejat Marian, *Talent, inteligență, creativitate...*, Editura științifică, Cluj-Napoca, 1971, 179 p.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, ОСНОВАННОГО НА ЮМОРЕ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Греку Жанна,

доктор педагогических наук

КГПУ „Ion Creangă

Дифференцированный подход в обучении иностранному языку предполагает умение преподавателя определять индивидуальные особенности личности учащегося и находить оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на уроке. В процессе обучения английскому языку основными задачами дифференцированного подхода к подбору дидактического материала мы считаем удовлетворение познавательных потребностей и сильных, и слабых учащихся с учетом их индивидуальной подготовленности, возрастных и индивидуальных особенностей каждого.

Бесспорным фактом является разная степень подготовленности школьников к восприятию учебного материала. Причины неравномерной успеваемости различны: один пропустил занятия по болезни, другой был невнимательным на уроке, а третий не

понял объяснения преподавателя. Зачастую дифференциация в обучении иностранному языку основывается не на индивидуальных особенностях личности ученика, а лишь на индивидуальных пробелах в его знаниях (Н. Ф. Белокур). Способности школьников к изучению иностранного языка не одинаковы: одним язык дается легко, другим - с большим трудом. Следует отметить и тот факт, что учебный материал на разных ступенях обучения может усваиваться учащимися одного и того же класса по-разному: одни легче усваивают лексику в силу хорошо развитой механической памяти, у других более развито слуховое восприятие, поэтому они успешно справляются с заданиями по аудированию, у третьих преобладает визуальная память и т.д. Кроме того, у всех детей разный склад мышления. Изучение интересов и склонностей школьников, их учебных возможностей, а также анализ перспектив развития этих

возможностей должны послужить исходным моментом в дифференцированном подходе к обучению иностранному языку и подбору дидактического материала.

Как и любой методический приём юмор в обучении должен быть дифференцированным. Подготовка будущих преподавателей английского языка к использованию юмора предполагает анализ данного средства как основы для дидактического материала, используемого на уроке. При этом у школьников формируются умения, связанные с обращением к шутке в собственной речевой практике.

Чувствительность к юмору индивидуальна. Некоторые дети еще до школы способны видеть смешное, реагировать на юмор и даже создавать собственную юмористическую продукцию. На этом этапе использование юмористических поэтических произведений является эффективным приемом в овладении иностранным языком и повышении интереса к его изучению. При изучении языка работа со стихотворениями, рифмовками, скороговорками, основанными на комическом эффекте, совершенствует произносительные навыки, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. В зависимости от поставленной цели юмористические стихи можно использовать для лучшего усвоения языкового материала, организации досуга, снятия усталости на уроке, повышения эффективности усвоения новых слов.

Шуточные стихи и рифмовки, используемые на уроке, способствуют лучшему усвоению структуры предложений различных коммуникативных типов, временных форм глаголов, модальных глаголов, местоимений и грамматического материала. Данные упражнения могут быть использованы на разных этапах занятия:

- warm-up activities (речевая разминка или фонетическая зарядка);
- lead-in activities (введение к последующей работе на уроке);
- extra activities (дополнительные упражнения для снятия усталости).

Уже в начальной школе учащиеся пытаются освоить разные виды смехотворчества. Однако осознанно создавать юмористические тексты на английском языке школьники начинают в основном с 5-6 класса, т.к. создание комического явления предполагает определенный уровень владения иностранным языком. Это необходимо учитывать при подборе дидактического материала.

Юмор как основа языкового материала реализуется в 2-х направлениях:

- 1) на сюжетном уровне;
- 2) на речевом уровне.

Система подготовки к созданию юмористического высказывания основывается на учете возрастных особенностей школьников и включает следующие этапы:

Первый этап - подготовка к написанию юмористического рассказа на основе предложенных учителем сюжетных картинок, где учащимся предлагается закончить рассказ. Учащиеся 5 класса непосредственно в своих проявлениях, любят слушать забавные истории, поэтому был выбран сказочный литературный герой Пиф.



- 1 a) What is Pif doing?
- b) What is Pif drawing?



- 2 a) Does Pif's uncle like the picture? b) Why?



- 3 a) What does Pif's uncle want to do?
- b) Who is taking the picture out of the frame?



- 4 a) What does Pif 's aunt see in picture 4?
b) Why is she laughing?

Урок-игра в основном проводится для младших школьников. «Это один из важнейших приемов при обучении иностранному языку. Факторы, сопровождающие игру, - интерес, чувство удовлетворения, радости - облегчают обучение. Игра конкретна и соответствует развитию младших школьников. Возбуждение, вызываемое игрой, создает как бы зону торможения для всего того, что находится вне игры». (А.В.Коньшева)

Игры - один из наиболее важных методов и стимулов обучения в этом возрасте. Преподаватель может широко использовать подвижные, полуподвижные и спокойные игры при объяснении и усвоении нового учебного материала. Игры могут применяться с различными целями: при введении и закреплении знания лексики и моделей иностранного языка; для формирования умений и навыков устной речи; как форма самостоятельного общения детей на иностранном языке. Усложняя игру в процессе обучения, мы соблюдаем принципы постепенности, последовательности и доступности в обучении. На уроках можно использовать как оригинальные игры, специфичные для детей Великобритании и США, так и игры, уже знакомые детям по содержанию, но с иностранным текстом.

Для учащихся старших классов проводятся в основном ролевые игры, хотя мы не исключаем из учебного процесса и различные лексические, грамматические, орфографические игры: они также интересны старшеклассникам. В средних и старших классах успешно применяется традиционная английская поэзия Нонсенса, изучение английских лимериков, стихов-каламбуров, эпиграмм, шуточных эпитафий, так называемого, «черного» юмора. В старших классах эффективны работа над художественным переводом, работа с пословицами и поговорками, основанными на комическом явлении - парадоксе, шуточными загадками, сочинением

юмористических текстов, а также юмористические дебаты, уроки-КВН, комические аукционы, шуточные поэтические конкурсы. Например, в средних и старших классах успешно применяется обучение написанию рассказов на основе юмористических сюжетных рисунков, предложенных педагогом, либо основанных на собственном опыте. Подготовка к написанию творческой работы строится как анализ «Памятки начинающему писать юмористические рассказы».

Памятка начинающему писать юмористические рассказы

1. Прежде всего, обдумайте сюжет своего рассказа, опираясь на известную вам схему построения текста-повествования.
2. Не забывайте, что в основе юмористического рассказа лежит комическая ситуация или смешное недоразумение. Создать их помогут:
 - а) появление неожиданных для героя рассказа участников событий;
 - б) неожиданный поворот событий;
 - в) неожиданная (парадоксальная) развязка.
3. Помните, что большое значение в рассказе имеет заголовок и правильный выбор автора-повествователя.
4. Не забудьте, что юмор проявляется в манере повествования, в обрисовке внешности и языка героев. В этом вам помогут языковые средства создания юмора:
 - а) интересный диалог, монолог;
 - б) смешные имена (клички), фамилии героев;
 - в) авторская юмористическая оценка;
 - г) авторский стиль.

Следующий этап предполагает формирование у учащихся умения анализировать личный опыт, поэтому на данном этапе осуществляется подготовка к написанию юмористического рассказа о себе, о своих друзьях.

Чем старше школьники, тем больше у них жизненного опыта, а значит, тем шире возможности использования юмора, поэтому работа над речевыми средствами комического (реализация юмора на речевом уровне) приобретает особую значимость. Как показали результаты экспериментальной работы, при создании юмористического

высказывания школьники чаще обращаются к речевым средствам комического, вступив в подростковый возраст. При этом особенности использования юмора на данном этапе жизненного пути обусловлены изменениями, происходящими с ребенком.

В подростковом возрасте увеличивается интерес к личности другого человека, юмор выступает как способ выявления индивидуальности товарища. Данное средство помогает подростку, сохраняя дистанцию, проанализировать эмоциональный климат общения, наладить мгновенную обратную связь. Стремление пошутить обусловлено тем, что в подростковой среде обладатель чувства юмора часто оказывается в центре внимания и приобретает ореол привлекательности. Кроме того, остроумный школьник может высмеять недостатки другого, а сам дожидаться удобного момента для самораскрытия. В случае неудачи большинство ребят обращаются к довольно распространенному и простому приему: «Ты что, шуток не понимаешь?»

Таким образом, использование юмора в качестве дидактического материала на уроках английского языка предполагает дифференцированный подход. Это значит, чем выше уровень знаний учащихся, тем шире возможности использования юмора на уроке. Следовательно, реализация юмора на сюжетном уровне (в основе - ситуация, действие) осуществляется на всех этапах обучения; реализация юмора на речевом

уровне (в основе – намеренное нарушение языковых норм) осуществляется в старших классах, т.к. использование юмора предполагает хорошее владение иностранным языком.

Библиография

1. АМАМДЖЯН, Ш. Г. *Играя, учись!* - Москва: Просвещение, 1989. - 224 с.
2. ГАНЕЕВ, Б. Т. *Парадокс: парадоксальные высказывания.* - Уфа: БГПУ, 2001. - 199 с.
3. ГОЛДЕНКОВ, М. А. *Живой английский юмор и ирония.* - Москва: ЧеРо, 2005. - 208 с.
4. КОНЬШЕВА, А. В. *Современные методы обучения английскому языку.* Минск: ТетраСистемс, 2005. - 176 с.
5. ЛЭНДРЕТ, Г. Л. *Игровая терапия: искусство отношений.* - Москва: Педагогика, 1994. - 368 с.
6. ПЕТРУСИНСКИЙ, В. В. *Игры - обучение, тренинг, досуг...* - Москва: Просвещение, 1994. - 136 с.
7. СТРОНИН, М. Ф. *Обучающие игры на уроке английского языка.* - Москва: Просвещение, 1984. - 110 с.
8. ШАПИРО, Т. Л. *Знакомство с английским через рифму.* - Москва: Филоматис, 2004. - 44 с.
9. ЩЕРБА, Л. В. *Преподавание языков в школе: общие вопросы методики.* - Москва: Академа, 2002. - 224 с.
10. DEMUROVA N, M. *Topsy-Turvy World.* - Moscow: Progress Publishers, 1978. - 320 p

INCURSIUNE ÎN PSIHLOGIA SPORTULUI

S. Sanduleac, doctorand UPS „I.Creangă”

Evoluția științei și tehnicii, diversificarea activităților umane au adus posibile o serie de cunoștințe cu privire la activitatea corporală și respectiv a educației fizice, ducând în final la constituirea unei discipline desinestătătoare: psihologia educației fizice și a sportului.

Psihologia educației fizice și sportului este un sistem de cunoștințe, ipoteze și metode desinestătătoare menite a releva nu numai domeniul complex al activităților corporale, a celor sportive și recreative, dar mai ales

necesitatea cunoașterii mecanismelor de educare și formare psihologică în condiții de performanță.

Chiar de la început trebuie să precizăm faptul că, termenul activități corporale depășește sfera limitată a educației fizice. Activitățile corporale trebuie să dezvolte, să prevină, să compenseze și să corecteze acolo unde condițiile de muncă și activitate nu reușesc să păstreze echilibrul personalității umane.

Psihologia sportului studiază legăturile psihologice a oamenilor în condițiile antrenamentelor sportive și competițiilor.

Psihologia sportului este o subramură relativ tânără. Acest concept de psihologie a sportului a apărut pentru prima dată în pasajele lui Pierre de Cubertaine fondatorul jocurilor olimpice moderne. Aceste pasaje erau publicate de la începutul sec. XX și aveau un caracter descriptiv. În anul 1913 psihologia sportului a fost recunoscută ca ramură independentă la congresul internațional în Loyana, la inițiativa lui Cubertaine.

Acest fapt a servit drept stimul pentru cercetări aprofundate în acest domeniu. În perioada 1920 - 1940 sau făcut cercetări aprofundate în Germania, SUA și alte țări. Dar nu sa ajuns, totuși, la un nivel teoretic profund de cercetare, care ar mulțami știința despre sport.

Psihologia sportului a început sa se dezvolte intensiv deja după al II-lea război mondial datorita faptului ca au crescut performantele sportive și creșterea prestigiului sportului. Acest fapt devenise pregnant în jocurile olimpice și competițiile mondiale.

În 1965, la inițiativa federației Italiene de sport, la Roma a fost organizat primul congres de psihologie a sportului, fiind cobstituită Organizația Internațională a sportului.

După aceasta au fost inaugurate încă trei congrese:

În 1968 la Washington, 1973 la Madrid în 1977 la Praga. În 1970 este publicată prima revistă oficială internațională de psihologia sportului.

Crearea Organizației internaționale a sportului a servit drept stimul pentru crearea multor organizații regionale în domeniul psihologiei sportului. Așadar în 1967 apare Organizația Nord - Americană a Psihologiei Sportului, în 1969 – Asociația Europeană a Psihologiei Sportului. Aceste evenimente au determinat formarea organizațiilor naționale în domeniul psihologiei sportului în Canada, Japonia, Germania, Brazilia, Australia etc.

În momentul de față, se efectuează cercetări științifice în domeniul psihologiei sportului în majoritatea țărilor lumii.

În anul 1927, la Moscova a fost editată și reeditată în 1930 monografia profesorului

Neciaev „Psihologia culturii fizice”. Tot în acești ani au fost publicate lucrările consacrate studierii impactului competițiilor de tenis de masă, întrecerilor de schi asupra sferei psihice a sportivilor, profesorul universității psihoterapeutice din Ucraina, Cicimareva „Influența orelor de educație fizică asupra funcțiilor intelectuale a elevilor și putința de autocontrol”. În anul 1930 a început elaborarea întrebărilor la psihologia educației fizice și a sportului la Catedra de Psihologie în universitatea consacrată numelui lui Lesgaft.

În anii celui de al II - lea război mondial, psihologii sportivi se ocupau de elaborarea căilor de recuperare a funcțiilor sistemului nervos periferic și central, aparatul locomotor, și cu recuperarea funcțiilor psihice superioare (gândirea, praxis, gnosis, vorbire etc).

După primul Război Mondial psihologia educației fizice și a sportului se dezvoltă intens. Tot în această perioadă se fac multe cercetări științifice în acest domeniu. Se lărgeste totodată sfera problemelor care nu erau rezolvate până atunci. Anumite orientări includeau în sine studierea psihologiei personalității sportivului și antrenorului, a particularităților psihologice în activitatea sportivă, particularităților de educare și învățare în sport. S-au efectuat studii asupra bazelor psihologice de pregătire a sportivilor de competiții, autoreglării stării psihice înainte și după competiții se acorda atenție aspectelor social psihologice în domeniul sportului și educației fizice, particularităților de vârstă în sport și educație fizică.

În 1952 Institutul de Psihologie Puni a apărut primul în istoria psihologiei teza sa de doctor pe tema: „Psihologia sportului”. Mai târziu au apărut numeroase monografii de psihologie a sportului (Cernicova Puni, Norakidze Ghelerșteina, Gagaeva, Radionava, Hudadova, Lalaiana și alții. Se editau lucrări de psihologie a sportului. În anul 1958, în URSS a apărut primul manual de psihologie a sportului pentru instituțiile de cultură fizică.

În România apariția psihologiei sportului este influențată de următoarele variabile:

- a. de dezvoltarea școlii române de psihologie
- b. apariția și evoluția învățământului superior de educație fizică, în 1922 în planurile de

învățămint ale Institutului de Educație fizică apărea o disciplină numită **psihologia experimentală** promovată de Gheorghe Zapan.

- c. Evoluția psihologiei sportului s-a bazat pe cercetări de tip individual
- d. Instituționalizarea psihologiei sportului s-a produs târziu, există o comisie română de

psihologie a sportului în cadrul consiliului științei sportului din România. Există în București un Institut de Cercetări pentru Problemele de Sport.

- e. profesionalizarea psihologiei sportului, în 2007 nu exista o asociație a psihologilor

sportivi în România, nu exista nici o comisie de psihologie a sportului, din punct de vedere al formării cei care activează în psihologia sportului au următoarele trasee academice: absolvenți din psihologiei, care în timpul formării academice au optat pentru cursuri specifice (psihologia sportului, psihoterapii) sau licențiați în educație fizică și sport, care au a doua licență în psihologie sau care au făcut un master în psihologia sportului sau cei care nu au nici un fel de formare în psihologie.

- f. cunoștințele împrumutate din psihologia devin mai convingătoare în mediul sportiv

Reprezențați ai psihologie sportive din România:

- Gheorghe Zapan, 1897-1976, studii, monografii „Teorii asupra jocurilor”, „Problema exercițiului”, „Diferențierea psihică între sportivi și nesportivi cu concluzii pedagogice”.
- Constantin Calovreza, a abordat dintr-o perspectivă gestaltistă teme cum ar fi: „Structura psihofizică în dansurile naționale”, „Situția psihică în jocul de rugby”.
- Mihai Epuran, a fost profesor între 1949-1993, este cel care a înscris România pe harta psihologiei sportului internaționale, membru fondator al FEPSAC, a scris „Pregătirea psihologică a sportivului”, „Psihologia educației fizice”, „Metodologia cercetării activității corporale”, „Psihologia sportului de performanță: teorii și practică”.

- Valentina Harghidan, a elaborat studii privind metode de psihodiagnostic în sport
- Irina Holdevici, este cadru didactic la Titu Maiorescu și asociat la Universitatea din București, a scris „Psihologia succesului”, „Autosugestie și relaxare”, „Elemente de psihoterapie”
- Ilie Vasilescu, fost profesor la Univ. București, acum este în SUA, a scris „Autodepășirea în sport”, „Activitatea sportivă”. „Decizie, autoreglare, performanță”
- Tudös Ștefan, este profesor la ANES, scrie cărți despre pregătirea psihologică a

sportivilor.

Obiectivele și scopurile psihologiei sportului:

Studiul legităților psihologice de formare a sportivilor și a comenzilor aptitudinilor (capacităților) sportive necesare pentru participarea la competițiile sportive și elaborarea metodicilor psihologice de pregătire pentru de competiții (Melnicov)

Mihai Epuran, Psihologia Sportului studiază fenomenele psihice și comportamentul acelor care practică sportul, o activitate orientată spre performanță, spre depășirea proprie, a adversarului sau a naturii

Analiza definițiilor sugerează că și în psihologia sportului există trecerea de la introspecționism la behaviorism etc. ajungând până la definiții de tip sintetic integrativ ce fac referire la elementele interne, comportamente și la activități integrate într-o structură coerentă

În 1996 Federația Europeană de psihologie a Sportului a oferit următoarea definiție:

Psihologia Sportului este interesată de bazele psihologice, procesele și consecințele psihologice ale unei persoane sau ale unui grup într-un context de activitate sportivă

atenția cercetătorilor se îndreaptă spre mai multe dimensiuni (cognitiv, afectiv-motivațional, senzorio-motor) activitatea fizică poate fi realizată la nivel competițional, recreațional, recuperator, fără ca această clasificare să reprezinte un cadru rigid a fost formulată următoarea întrebare „Există o psihologie a sportului sau mai multe psihologii ale sportului?”

M. Epuran spune că există 5 psihologii ale sportului corespunzătoare celor 5 tipuri de activități corporale:

Psihologia educației fizice = studiază activitățile sportive corporale gimnice, acele activități de educație fizică ce se desfășoară în context școlar
P. jocurilor = activitățile corporale ludice, jocurile sunt considerate a fi mijloace ce satisfac nevoile de mișcare a oamenilor fiind caracterizate de spontaneitate, libertate, atractivitate și dezinteres material.

P. sportului = activitățile corporale agonistice, sunt văzute ca fiind activități de competiție și obținere de performanță

P. activităților recreative = abordează activitățile recreative cu funcții de divertisment, refacere

P. activităților compensatorii = vizează activitățile de recuperare și compensare a capacităților fizice, psihice, sociale ale persoanei indiferent de contextul în care ele au fost afectate în ceea ce privește relație teoretic-aplicativ se face distincția între o teorie a sportului teoretică și psihologia sportului aplicată în funcție de relația dintre general și specific, o psihologie a sportului generală indiferent de ramură sportivă, una specifică ale cărei cunoștințe sunt valabile într-o anumită ramură de sport.

Obiective practice:

- Studiul impactului activității sportive asupra psihicului sportivilor;
 - Analiza psihologică a competițiilor (generală și concretă pe diferite activități sportive);
 - Depistarea caracterului impactului a competițiilor asupra sportivilor
 - Impunerea anumitor condiții asupra psihicului sportivului în condiții de competiție
 - Necesitatea calităților volitive, morale, psihologice necesare sportivilor pentru participare reușită la competiții analiza psihologică a condițiilor de desfășurare a antrenamentului
1. Elaborarea condițiilor psihologice pentru ridicarea eficacității antrenamentelor sportive. Psihologia sportului trebuie să descopere legitățile și mecanismele de perfecționare a capacităților, aptitudinilor sportive, căi de formare a cunoștințelor

speciale, deprinderilor, ce asigură succesul sportivilor.

Toate cele enunțate mai sus impun psihologilor:

- Căutarea noilor căi și metode de implementarea cât mai eficientă în psihologia sportului
 - Căutarea căilor pentru folosirea maximală a posibilităților organismului sportivului, dezvoltând funcțiile psihice ale acestuia
 - Elaborarea anumitor metodici pentru anumite tipuri de sport, elaborarea psihogramelor pentru fiecare activitate sportivă, metode de psihodiagnoză a capacităților sportive, climatul psihologic al echipei, structurii sociale.
2. Elaborarea bazelor psihologice precompetiționale. În momentul de față deja nu e de ajuns să fii bine pregătit de competiții din punct de vedere fizic și tehnic (tactic). Încep a avea importanță și capacitățile intelectuale, de colaborare în grup. De aceea în pregătirea precompetițională are un rol important stările și procesele psihice. Crește importanța factorilor psihologici. Elaborarea metodicilor și tehnicilor de pregătire psihologică a sportivilor de competiții este una din funcțiile principale ale psihologiei sportului. Realizarea acestei funcții presupune:
 - Studiul legităților de funcționare a psihicului în condiții de competiție și elaborarea metodelor de ridicarea capacității de rezistență la activitatea de competiție
 - Studiul stărilor psihice ce se dezvoltă înainte de competiție și în timpul competiției
 - Dezvoltarea psihoprofilaxiei, călirea psihologică a sportivilor, ridicarea rezistenței la factorii psihotraumatizanți
 3. Studiul fenomenelor psihosociale în colectivul sportiv. Psihologia sportului studiază particularitățile. Acest fapt presupune:
 - Studiul legităților de formare a colectivelor (tradiții, emoții), elaborarea metodelor de conducere a

colectivelor sportive cu scopul creării unui climat psihologic favorabil

- Studiul aspectelor psihologice de comunicarea interpersonală în grupurile sportive, elaborarea criteriilor de compatibilitatea psihologică a sportivilor
- Evidențierea motivelor social-psihologice de comportament în activitatea sportivă
- Studiul impactului personalității antrenorului și stilului de predare a acestuia asupra eficienței și psihologiei comenzii sportive.

Summary

The evolution of science and techniques, as well as the diversification of human activities has made possible a series of knowledge on the body work and therefore physical education, leading ultimately to the establishment of a discipline in it: psychology of physical education and sport. Psychology of physical education and sport is a system of knowledge, assumptions and methods designed to reveal not only the complex field of work injury, the sports

and recreation, but it needs the mechanisms for bringing knowledge and training in psychological performance.

Bibliografie:

1. Epuran, M. Psihologia educatiei fizice, Editura Sport-Turism, Bucuresti, 1976.
2. Epuran, M. si colab. Psihologia sportului de performanta. teorie si practica, Editura FEST, Bucuresti, 2001.
3. Constantin. P. Antrenorul, profilul , personalitatea și munca sa , Ed. Sport-Turism, București 1979
4. Carmen C. Psihopedagogia succesului, Ed. Polirom, Iași ,1997.
5. Epuran M. Pregătirea psihologică a sportivului Ed. UCFS, București, 1964.
6. Paul P-Neveanu ,Dicționar de psihologie, Ed. Albatros, București, 1978.
7. Carstea, Gh. – Teoria si metodică educatiei fizice si sportului, Ed. Universul Bucuresti 1993 si ANEFS Bucuresti 1998
8. Лесгафт П.Ф. «Психология нравственного и физического воспитания» Изд. Москва 1969
9. Рудик П.А. «Психология» Москва 1958

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – O NOUĂ PARADIGMĂ A EDUCAȚIEI

Vinnicenco Elena,

lector universitar la Catedra de

Psihologie și Psihopedagogie Specială

al nevoilor de învățare în instituțiile de educație formale și informale. Abordarea dată nu vizează modalitățile de integrare a anumitor persoane în școli și instituții, ci identificarea căilor de a transforma sistemul educațional, pentru a putea răspunde diversității celor care învață. [3].

Educația insluzivă este orientată spre:

1. diversitate;
2. beneficiul celor care învață;
3. copiii școlarizați care se simt excluși;
4. oferirea de acces egal la educație sau de resurse pentru anumite categorii de copii fără a-i exclude.

Drept finalitate și obiectiv major al educației incluzive servește adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii, în general, la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii. [2]

Educația incluzivă, desemnată de UNESCO drept vector al viitorului, devine un indicator al calității serviciilor educaționale și al gradului de democratizare a societății. Aceasta induce o nouă paradigmă educațională bazată pe filozofia centrării pe copil. În contextul Implementării Obiectivelor de Dezvoltare Milenară, educația incluzivă a devenit o prioritate a politicilor sociale ale statelor democratice, inclusiv și Republica Moldova. [4]

Acest proces presupune un demers permanent de ameliorare a instituției școlare, avînd ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor elevilor din cadrul comunității.

Educația incluzivă se referă la școli, centre de învățare și sisteme de învățămînt care sunt deschise tuturor copiilor. Aceasta presupune oferirea de răspunsuri adecvate la spectrul larg

La momentul actual, politica R.Moldova în domeniul instruirii copiilor cu dizabilități, presupune instruirea lor în învățământul special sau organizarea instruirii la domiciliu. Un număr considerabil de copii cu grad de invaliditate rămân în afara oricăror politici educaționale, nefiind încadrați în sistemul de învățământ.

În R.Moldova există deja practici de adaptare a instituțiilor de învățământ în vederea asigurării accesibilității persoanelor cu dizabilități. Centrul de Zi „Speranța” implementează proiectul „Incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități în R.Moldova”, care are drept scop integrarea acestei categorii de copii în instituțiile de învățământ de cultură generală (școli, grădinițe de masă). Programul prevede dezvoltarea bazei fizice a instituției prin modificarea și adaptarea mediului școlar la necesitățile speciale ale copiilor implicați în procesul de incluziune, ținându-se cont de Standardele Internaționale privind adaptările.[4]. Se preconizează, la sfârșitul anului 2011, în baza proiectului să fie ajustate 43 de școli din mun.Chișinău și din Republică.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale necesită transformări la nivel de instituție educațională. Acestea sînt cu adevărat eficiente doar atunci cînd au loc la nivelul întregii școli: de la strategia de dezvoltare instituțională la proiectul de lecție, de la formarea directorilor la pregătirea profesorilor și a personalului administrativ, de la implicarea activă a elevilor la implicarea părinților, de la reutilizarea la adaptarea și reamenajarea fiecărei săli de clasă.

În anul 2003, incluziunea în Școala-grădiniță nr.120 a cunoscut un nou impuls datorită proiectului „Incluziunea copiilor cu situații de risc, orientat, în special, către localitățile rurale”. Școala-grădiniță nr.120, unica instituție ce corespundea tuturor cerințelor educației incluzive, a fost acceptată în proiect ca excepție. Concomitent, în cadrul proiectului realizat cu programul „Pas cu pas” și Centrul de Zi „Speranța” au avut loc o serie de seminarii de formare în domeniu, la care au participat toate cadrele didactice din școală. Dacă, inițial, Școala-grădiniță avea drept scop integrarea copilului, ulterior accentul a fost plasat pe

valorizarea potențialului acestuia, pe dezvoltarea cunoștințelor și a anumitor abilități.[1,p.14]

Pînă în prezent, mai multe unități educaționale din capitală și din republică au acceptat copii cu dizabilități. Începînd cu anul 2006, Centrul de Zi „Speranța” de comun cu Școala-grădiniță nr.120 (ciclul primar), Școala-grădiniță nr.152 (ciclul preșcolar) și Gimnaziul „Pro Succes” (ciclul gimnazial) demonstrează că incluziunea poate fi implementată în R.Moldova. Principiul abordării globale și individualizate reflectă un aspect esențial în protecția socială a copiilor cu dizabilități. Pentru realizarea acestuia în cadrul activităților didactice profesorul urmează să identifice, să stimuleze și să valorifice capacitățile cognitive, afective și psihomotorii ale elevului. Profesorul trebuie să dea dovadă de flexibilitate educativă, adică să poată diversifica modalitățile de instruire, să ajusteze obiectivele curriculare, conținuturile și gradul de dificultate al instrucțiunilor didactice în corespundere cu categoria copiilor cu dizabilități.[5]

Procesul de integrare a copiilor cu dizabilități se dovedește a fi un proces complex. Succesul va veni numai în situația în care societatea, părinții și statul vor interacționa reciproc. Totodată, integrarea socială a persoanelor cu dizabilități trebuie să se înscrie printre prioritățile de politică națională. E necesar ca incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități în sistemul general de învățământ să fie acceptată ca model de bază al integrării în societate. În acest context, constatăm următorul fapt: concepția „Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățământ preuniversitar din R.Moldova” este indispensabilă dezvoltării continue a unui sistem educațional bazat pe principii democratice, racordat la exigențele mondiale de calitate.

Implementarea educației incluzive necesită concretizarea în acte normative a anumitor aspecte, cum ar fi: prevenirea instituționalizării, standardele de funcționare și procedurile de acreditare a școlii incluzive, activitatea cadrelor didactice de sprijin, adaptarea curriculumului la nevoile educative ale copilului cu cerințe educative speciale în școala generală.

Summary

The inclusive Education, appoited by UNESCO as a future vector, becomes an indicator of the educational service quality and of the society democratization degree. This thing is inducing a new educational paradigm based on philosophy centrated of children.

This process suppose a perpetual step of improving the educational institution. As the biggest

objective of the inclusive education serves the school adaptation to the children special educational needs, while through extension, the general school adaptation to the children diversity, this means the school reform and dezvoltation.

The politic of R.Moldova in teaching the children with dificulties means their teaching in a special education or the organization of their teaching of home.

Bibliografie

1. Cojocaru, G. O școală cu practici incluzive. În revista „Incluziv Eu” nr.1., 2007, p.14.
2. Danii, A. Racu, S., Neagu, M. Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogia specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Editura Pontos, Chișinău, 2006.
3. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Editura Polirom, Iași, 2001.
4. UNICEF. Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial. București, 1999.
5. Vrasmaș E., Vrasmaș T., Nicolae, S., Oprea V. Ghid pentru cadrele didactice de sprijin. Editura Vanemonde, București 2005.

ПРАКТИКА СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ БЕССАРАБСКОГО ЗЕМСТВА И ПЕНЕНЦИАРНЫХ ИНСТИТУТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ.

E. Nica's report "Bessarabian "zemstva"'s practice regarding the exile to Siberia based on the community assemblies' sentences" examines for the first time the involvement of the local public administration (zemstvo) in solving different issues concerning the local population, including the thelt of livestock.

According to several cases in Lozova and Carpineni villages under Chisinau zemstvo, there was reduced the red tape for passing community assembly sentences, so as to evict any of its members deemed harmful. These "vicious individuals" were exiled at the expense of the zemstvo while their families refused to join them. Also the author has established that the local public administration's expenditure for this purpose was constantly curtailed and finally the item's name was changed.

В данной статье мы рассмотрим некоторые моменты из деятельности земства, показывающие его участие в исполнении наказаний согласно приговорам обществ поселян. Небезинтересно будет проследить те особенности, которые наблюдались при решении этих вопросов.

На первый взгляд может показаться странным то, что земство, по сути, орган местного самоуправления занимался

E. Nica, doctorand

вопросами, связанными с приведением в исполнение судебных постановлений. Однако, здесь не следует упускать из виду тот факт, что земство напрямую подчинялось Министерству Внутренних Дел, а следовательно так или иначе принимало участие в работе его органов. К примеру, земство производило денежные отчисления на содержание заключенных и финансировало ремонтные работы в тюрьмах.

Созданное для того, чтобы облегчить положение населения через решение практических проблем, земство использовалось властью как инструмент для снятия социальной напряженности в обществе. Но если эта деятельность в области образования и здравоохранения нашла свое место в литературе, то вопрос связанный с участием земства в работе пенитенциарной системы изучен мало.

Пятое очередное Кишиневское уездное земское собрание, созыва 1873 года, в заседании от 25 октября, обсуждало доклад об изыскании мер к предупреждению краж скота и постановило: ходатайствовать о сокращении формальностей составления мирских приговоров сельских обществ с



тем, чтобы оно могло выселять каждого своего члена признанного вредным. Расходы на выселение "порочных лиц" брало на себя земство. Тогда же в расходную смету на 1874 год была внесена статья «На расходы по выселению из среды обществ порочных лиц.»¹

Естественно, что вопрос такого масштаба не мог быть решен без участия Губернского земства, которое предложило и другим уездным земствам, где существует проблема с кражами скота, принять во внимание опыт Кишиневской уездной управы.²

Однако случаи выселения были достаточно редки, что видно на примере вышеупомянутой Кишиневской управы. В 1874 году расходов по этой статье не последовало. В смете на 1876 год назначена сумма в 350 рублей, а в 1878 году уже 200 рублей, в виду того, что случаев выселения в Кишиневском уезде было мало.³ На 1884 год было назначено только 100 рублей, и эта цифра фигурировала в сметах до 1892 года, когда в смету на 1893 год она вошла не расходом на выселение из среды обществ порочных людей, а расходом «по доставлению лиц укушенных бешеными собаками и другими животным на бактериологическую станцию и лечение их», на том основании, что денег на выселение «порочных лиц» в течении многих лет не требовалось, а следовательно сам расход признан случайным, и может удовлетворяться из запасной суммы.

Документально можно установить несколько случаев применения данного положения. Из дел уездной управы видно, что Бессарабское Губернское по крестьянским делам присутствие 20 октября 1877 года уведомило управу что оно утвердило мирской приговор сельского общества села Лозово о выселении из среды общества поселанина Гавриила Евстратия с тем, чтобы издержки в размере 48 рублей 58 копеек на переселение, были отнесены на счет уездного земства.⁴

Следующий случай, на котором мы более подробно остановимся, произошел в 1893 году. Первого февраля 1893 года

согласно приговору общества поселан села Карпинены было решено выслать, за порочное поведение, поселан Ивана Анастасьевича Ротаря (Гросу), Георгия Селивестровича Крецу, Василия Филипповича Петряну и Ильи Георгиевича Семионела. Причем, Карпиненское общество поселан просило уездное земство принять на свой счет переселение в Сибирь четырех «порочных поселан» и их семей.

Земский начальник, со своей стороны, просил управу помочь в решении этого вопроса, если не в целости, то по крайней мере принять на себя половину той суммы которая необходима для отправки их в Сибирь аргументируя это тем, что Карпиненское сельское общество относится к числу зажиточных, и оно в силах взять на себя половину расходов.⁵

Может показаться странной весьма общая формулировка о выселении «порочных людей». Невольно задумываешься, каким порокам они предавались с такой силой, что их односельчане решили выселить их в Сибирь. Однако, здесь все до неприличия просто. Поводом послужило уличение их в кражах лошадей и рабочего скота, принявших в селе Карпинены большие размеры и ставшего настоящим бедствием.

Теперь, когда решение было принято, следует разобраться каким образом людей выселяли в Сибирь, и сколько это стоило, тем более это интересно узнать потому, что как выяснилось, существовал особый прејскурант предлагающий разнообразные способы этапирования человека в Сибирь, этот расчет был приложен к циркуляру Министерства Внутренних Дел от 17 марта 1877 года и подтвержден Бессарабским генерал-губернатором 7 января 1893 года.

Согласно этому положению, человек мог быть перевезен из Кишинева в Тюмень, из расчета: кормовых-3р.40 коп., за перевоз по железной дороге-8р.70 коп., пароходом-5р.33 коп., на подводах-13р.45 коп., на одежду и обувь по зимнему-15р.44 коп. Итого: 46р.32 коп.⁶

Таким образом, вся перевозка, различными видами транспорта, из

Кишинева в Тюмень стоила 46р. 32 коп., Примерно столько получал за месяц земский учитель, работающий в Бессарабской губернии.⁷

Итак, проследим что же стало с обвиняемыми: Ротарь (Гросу), Крецу, Петрян и Семионел подали кассационную жалобу в Бессарабское губернское присутствие на том основании, что обвинения их в краже были ложными. Жалоба была рассмотрена, и в результате следственных действий отклонена.

На основании судебного постановления обвиняемые были высланы в Сибирь, на поселение, причем их семьи отказались следовать за ними. На высылку четырех человек потребовалось 185 рублей 28 копеек. На основании того, что сельское общество села Карпинены принадлежало к числу многочисленнейших и зажиточных в уезде, было решено разделить сумму. Половину заплатят жители Карпинен, а половину-92 р.64 коп. внесло Кишиневское уездное земство.

Таким образом, на выше рассмотренном примере мы проследили роль земства в решении таких вопросов, как исполнение наказаний. Нам удалось выяснить, что уездное земство при поддержке вышестоящих органов власти, таких как Губернское земство,

земский начальник и генерал-губернатор проводили мероприятия по выселению людей, замешанных в кражах скота, в Сибирь.

Кроме того, удалось узнать, что случаи таких процессов были немногочисленны, и были скорее исключением чем правилом. В этом можно легко убедиться, посмотрев на динамику средств заложенных

земством в расходные статьи, если вначале на выселение «порочных людей» выделялось 300 рублей, то потом эта статья изменила название, а расходы на выселение признаны случайными и поэтому могли производиться из запасных сумм. В заключение можно сказать, что под влиянием местного населения эти меры не приняли широкого распространения и применялись эпизодически.

Источники:

1. НАРМ.Фонд 70 оп.1 д. 29 л. 90.об.
2. НАРМ.Фонд 69 оп.1 д.66 л.8.
3. НАРМ.Фонд 70 оп.1 д.29 л.90.об.
4. НАРМ.Фонд 70 оп.1 д. 16 л.285.
5. НАРМ.Фонд 70 оп 1 д.29 л.89.об.
6. НАРМ.Фонд 70 оп.1 д.29 л.90.
7. НАРМ.Фонд 69 оп.1 д.35 л. 17.

Научный руководитель: доктор хабилитат истории, университетский профессор Тудоряну Н. Л.

ASPECTE TEORETICE PRIVIND CONȚINUTUL PREGĂTIRII PROFESIONALE A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ

Pregătirea profesională a studenților din instituțiile de învățământ superior a fost și rămîne una din problemele cele mai actuale pentru viitorii specialiști din diferite domenii de activitate. Acest lucru se referă, în mare parte, și la pregătirea profesională a studenților din instituțiile de învățământ superior de cultură fizică și sport.

Un șir de cercetări efectuate în ultimul timp în domeniul culturii fizice și a sportului permit să afirmăm că studierea problemei învățămîntului de cultură fizică nu este cercetată la un nivel înalt metodologic și nu este sistemică. Sistemul procesului instructiv în sfera învățămîntului de cultură fizică, la nivelul analizei structurale, se caracterizează, ca și oricare alt sistem, prin conținut (set de

componente) și prin structura (relațiile lor externe și interne). Orientîndu-ne la cercetările deja existente, putem evidenția componentele care se repetă constant și cu sens identic, ale sistemului procesului de învățămînt (1, 2, 5, 8 etc.). La aceasta se referă subiectul, obiectul, mijloacele, rezultatul și condițiile. Cele mai multe divergențe se înregistrează în explicarea componentelor „mijloacelor”, aceste divergențe apărînd în legătură cu folosirea celor două aspecte de explicație.

Primul aspect presupune înțelegerea mijloacelor în sens larg filozofic. Totodată, se subînțelege că acestea cuprind: modurile de activitate, metodele, formele de organizare, conținutul învățămîntului și al educației. Alt aspect include explicarea mijloacelor folosite de pedagog

într-un sens restrâns - numai prin modurile de activitate. În cazul unei astfel de explicații în calitate de componente independente (care largesc conținutul sistemului) se evidențiază componentele enumerate mai sus: metode și forme.

Prin subiectul sistemului subînțelegem profesorul, iar prin obiect - studentul. Mijloacele cuprind conținutul învățământului, metodele, formele de organizare, modurile de activitate, iar rezultatele includ specialiști reali, pregătiți în condițiile funcționării sistemului (4, 7). Modelele propuse ale sistemului învățământului superior de cultură fizică ne permit să ne pronunțăm despre conținut pe baza componentei elementelor evidențiate, dar nu dau practic nici o informație despre structura sistemului. De aceea, e complicat de a stabili relațiile determinate, subordonate și alte relații ale raportului. Esența de conținut a componentelor evidențiate este reflectată incomplet și se fundamentează.

Cu toate că în unele lucrări se observă contradicțiile în structurile conceptuale, ele merită o apreciere pozitivă, deoarece accentuează atenția asupra necesității soluționării problemei și propun moduri de realizare a acestora. Cu toate neajunsurile menționate în toate publicațiile analizate cu privire la problema conținutului pregătirii specialistului cu studii superioare de cultură fizică, încercările de modelare ale sistemului de învățământului se caracterizează ca pozitive, contribuind la soluționarea problemei.

Printre neajunsurile de bază ale modelelor propuse se evidențiază încălcarea logicii analizei sistemice. Aceasta se manifestă prin lipsa de temeinicie a modurilor, încălcarea intervalelor în interacțiune cu obiectul. De aceea, modelele propuse trebuie caracterizate ca informațional-posibile și nu conceptual-constructive. Putem afirma că problema conceperii teoretice a conținutului pregătirii specialistului de cultură fizică rămâne deschisă.

În pedagogie astfel de sisteme de interacțiune, din punct de vedere factologic, sînt considerate ivariate pentru orice mediu pedagogic (conținut, metode de instruire, forme de organizare, moduri de activitate etc). Acest fapt este destul de clar fixat în una din tezele fundamentale ale didacticii determinative a

procesului de învățământului cu scop bine determinat, schimbînd succesiv interacțiunea profesorului (subiectului) și a studentului (obiectului), pe parcursul desfășurării căreia se rezolvă probleme de învățământului, de educație și de cultură generale ale celor care sînt instruiți (8).

Determinarea citată a procesului de instruire, reflectată indiscutabil în una din părțile semnificative - sistemul interacțiunilor determinate ale profesorului și studenților, totuși nu poate fi considerată completă. Într-adevăr, procesul de instruire decurge, în primul rînd, într-un mediu pedagogic concret de cunoaștere, care acționează nemijlocit asupra structurii și conținutului sistemelor de interacțiune dintre profesor și studenți, și în al doilea rînd, acest proces se stabilește nu numai interacțiuni binedeterminate și pe multe altele, de exemplu, student - student, student - mediul pedagogic et.

E evident faptul că în cadrul mediului pedagogic de cunoaștere nu toate interacțiunile pot fi atribuite la cele conștientizate și cu scop bine determinat. Aceste interacțiuni nu pot fi ordonate nici sub forma unei continuități liniare. În cazul dat, există temei de a presupune că procesul instructiv constituie totalitatea dinamică a interacțiunilor de tip diferit dintre studenți și profesor, între studenți, dintre studenți și mediul de cunoaștere în general.

Prin urmare putem afirma că procesul instructiv este o totalitate unitară de sisteme interactive de nivel diferit, care alternează progresiv: primar (de bază) - profesorul și studenții; secundare (derivate la nivelul fundamental) - studenții între ei, studenții și mediul pedagogic. În timpul acestor interacțiuni multilaterale se soluționează problemele instruirii, educației și dezvoltării studenților. Evident că în ceea ce-l privește pe profesor, aceste sisteme interactive întotdeauna poartă un caracter bine determinat. Referitor la studenți, nu chiar toate interacțiunile au scop bine determinat, cu toate că ultimele alcătuiesc, indiscutabil, majoritatea din numărul general.

Din analiza efectuată rezultă că procesul de instruire e biunitar. El generează pe de o parte, mediul de cunoaștere, și este pentru acesta pivotul care unește într-un tot unitar componentele de calitate, iar pe de altă parte, procesul instructiv reprezintă funcția

caracterizărilor sistemice ale mediului pedagogic de cunoaștere, a însușirilor lui, care apar în rezultatul mișcării mediului în spațiul temporal.

Procesul de instruire, fiind neliniar, are calitatea de a se subdiviza în subprocese, care include în componența lor, următoarele:

- procesele acțiunii - predarea și învățarea;
- procesele psihice - motivaționale, emoționale și de gândire;
- procesele autoorganizării și autodezvoltării etc. (3)

Didactica școlii superioare continuă să se îmbogățească cu principii noi de organizare a învățământului, fără evidența căroră pregătirea specialistului de tip nou e de neconceput. Scopul umanitar și conținutul corespunzător al învățământului superior necesită o astfel de tehnologie de instruire, care ar asigura îndepărtarea de la știința pedagogică impersonală și abstract-formală și întoarcerea la una de colaborare și de umanizare.

Cercetările referitoare la eficacitatea învățământului se află în legătura fundamentală cu argumentarea modelului procesului instructiv. Lărgirea cercetărilor în domeniul eficacității este condiționată de căutarea răspunsului la întrebarea cum ar trebui să fie modelul contemporan al procesului instructiv pentru a instrui, educa și dezvolta efectiv studenții. Anume necesitatea elaborării problemei date, determinată de procesele de restructurare în domeniul învățământului, explică indispensabilitatea obiectivă a cercetărilor în domeniul dat.

Condițiile exprimate mai sus, structurarea procesului instructiv, organizarea procesului instructiv în școala superioară contemporană de cultură fizică, perfecționarea cadrelor responsabile de calitatea de pregătire a specialistului de cultură fizică și sport nu se epuizează aici. Totuși analiza conținutului și structurii procesului instructiv, efectuată mai

sus, demonstrează că acesta trebuie orientat spre paradigma umanitară, creativ-culturală, organizarea unui mediu de învățământ polivariativ deschis, eliberarea începutului personal în procesul instructiv, construirea procesului instructiv-educativ pe baza principiilor individuale de activitate și individual-creative, înnoirea calitativă a indicilor de pregătire instructivă a specialiștilor de cultură fizică și sport.

Bibliografia:

1. Беляева А.П. Теоретические основы содержания образования в ПТУ: Автор.дисс. докт.пед.наук.- Л., 1079.-36 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., Педагогика, 1989, 191 с.
3. Буровцева Л.В. и др. Психологические факторы работы студентов. Сб.научн.тр. Оптимизация идейно-воспитательной и учебной работы со студентами институтов физической культуры. Смоленск, 1987. - 46 с.
4. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. Новосибирск, 1971.-180 с.
5. Корецкий В.М. Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин «специализация». Автореф.дисс. ... докт.пед.наук. - М., 1989. - 32 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972.-207 с.
7. Неминупций Г.П., Маслов В.П., Федорук Г.М. Учебный процесс в институтах физической культуры как научная проблема и методология её исследования // Теория и практика физической культуры, 1987, №9, с. 15-17.
8. Педагогика / Под ред. Б.К.Бабанского. - М., Просвещение, 1983. - 608 с.