

VERONICA BĂLICI

# EDUCAȚIA LINGVISTICĂ: PEDAGOGIE A CURAJULUI

---

Chișinău, 2019

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării  
Institutul de Științe ale Educației

VERONICA BÂLICI

# EDUCAȚIA LINGVISTICĂ: PEDAGOGIE A CURAJULUI

*Studii de analiză și sinteză*

---

Chișinău, 2019

CZU 37.015:81'1

B 22

**Aprobată la Consiliul Științifico-Didactic  
din cadrul Institutului de Științe ale Educației**

**Proiect: 15.817.06.15.A Strategii pedagogice ale formării  
vorbitorului cult de limbă română  
din perspectiva educației europene pentru limbi**

■ **Coordonator: Maria HADÎRCĂ, dr., conf. cerc.**

**RECENZENȚI:**

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

**Nelu VICOL, dr., conf. univ., IȘE.**

**Mariana MARIN, dr., conf. univ., AGIRoMd.**

■ **Redactor: STELA LUCA**

ISBN 978-9975-48-165-6.

© Institutul de Științe ale Educației, 2019

***Abia când ne întoarcem gândind  
asupra deja gânditului,  
suntem folositori pentru ceea ce este încă de gândit.***

**(M. Heidegger)**



### ***Educația lingvistică: pedagogie a curajului***

este o carte a *gândirii educației* la un nivel de intelectualitate superior, dezvăluind sensul pedagogic al ideilor unor autori de referință, cum ar fi M. Heidegger, W. Hegel, Fr. Nietzsche, G. Marcel, C. Noica, E. Coșeriu, G. Albu etc.; o carte de *filosofie a educației*, care trasează orizontul procesului de educație și, în special, al educației thymotice; o carte „rezervă” față de utilitarismul în educație, prin afirmația că unor competențe acționale trebuie să asociem și caractere pe măsură. Identitatea lucrării este dată de ideea întâlnirii elevului cu esența sa, în condensarea puternică a diverselor idei privind *spiritualitatea, limbajul, demnitatea lingvistică, dreptul la a vorbi* etc.

Punctul în care se fixează cercetătoarea spre a dobândi o perspectivă clară asupra faptelor descrise este unul destul de înalt, cuprinzând o viziune bazată pe rădăcinile existenței umane – pe valori. Această plasare în raport cu obiectul analizei este benefică adecvării teoriei la practică și constituie o garanție sigură pentru o abordare integratoare, evidențiind valoarea reală a fenomenelor de *curaj, conștiință lingvistică, raționalitate, afectivitate, relație, învățare* etc.

**Profesor Tatiana CALLO**

---

---

## **CUVÂNT ÎNAINTE**

---

Kant vorbea despre un cer moral al ineputabilului său izvor de bucurie, Noica vorbește despre un cer, sau despre o parte de cer în care găsești expresia *se cade – nu se cade* și din care se poate face un tratat de etică cu toate principiile sale morale. Așa stând lucrurile, devine absolut necesară, după filosoful român, explorarea părții noastre de cer, adică de rostire. Există o bună **parte netrăită** a limbii noastre, dar și **nedezlegată**. Este partea care ne aduce „surprize de gând” și de gândire, multă bucurie și uimire.

Pentru lingvist, dar și pentru orice pedagog, vom adăuga noi, cuvintele nu trebuie să-și piardă calitatea de a fi unice. Este necesar ca ele să aibă științificitate, dar și unicitate. Prin unele cuvinte (indiferent de limba din care fac parte) putem avea accesul la universalitate. Pentru că ele au funcții și rosturi extrem de variate: comunicare, logos, gândire filosofică, ori mitică, ori magică, ori morală, ori religioasă, ori poetică etc. Unele au caracter numenal, adică dețin „puteri” deosebite, au densitate, au ceva dintr-un „arheu” (M. Eminescu).

Există cuvinte, afirmă C. Noica, ce se exprimă prin idei: „întregi desfășurări de gânduri se focalizează” în câte un cuvânt, ca un „punct de acumulare”. În asemenea cazuri, se procedează de la inferențe și judecată la concept, la cuvânt. Deoarece cuvântul „purtat de conștiința vie a insului, de societate ca și de istorie, este un numen cu *tăria realului*” (C. Noica, *Cuvânt împreună despre rostirea românească*).

De aceea, simțim nevoia să ne întoarcem, să ne oprim, cu mai multă atenție, după îndemnul gânditorului român, la puterile deosebite pe care le au unele cuvinte nu doar în filosofie, sociologie, filologie, psihologie, dar mai ales în științele educației. Acestea sunt: *curajul, conștiința / conștiința lingvistică, valorile, raționalitatea, afectivitatea, relația, învățarea, modernitatea, matematica, poezia* etc. Și acestea ne vor fi de ajuns pentru scopul nostru.

Acestea, credem, sunt cuvinte care pot schimba sensul istoriei, culturii, al ființei, dar și al educației.

Rezultat sintetic al unei activități dintr-o perioadă destul de lungă, de câțiva ani, în cadrul proiectului *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi*, am simțit nevoia să mai reflectăm, să mai nuanțăm cugetările noastre, să cercetăm în adâncime unele idei, în care am avut încredere, să aprofundăm anumite probleme. Să facem, într-un cuvânt, un bilanț, pentru că nu numai lumea în care trăim este complexă, dar și fenomenele cercetate, fenomenul educațional, în genere, este caracterizat de o extremă complexitate. Este, prin urmare, foarte important să studiem și să cunoaștem aceste complexități pentru a acționa adecvat.

Am ajuns la concluzia, ghidați fiind de *Introducere într-o pedagogie a curajului*, scrisă de renumitul pedagog român, G. Albu, dar și de alte lucrări valoroase, remarcabile ale lui M. Heidegger, Fr. Nietzsche, F. Savater, G. Marcel, F. Fukuyama, P. Sloterdijk, C. Noica, E. Coșeriu, M. Cimpoi, C. Cucuș, I. Neacșu et al., că în educație trebuie să deplasăm accentul spre **formarea și exersarea capacității/abilității individului de a fi curajos**, mai ales în cadrul educației lingvistice, pentru că măsura/valoarea vieții fiecăruia dintre noi ține de măsura curajului nostru. **Nici conștiința / conștiința lingvistică, nici raționalitatea, nici afectivitatea, nici relațiile dintre oameni, nici învățarea, nici modernitatea, nici matematica și nici poezia nu pot fi cucerite deplin fără manifestarea curajului și a voinței.**

Sperăm, astfel, că lucrarea va sta la baza unui curs de formare a profesorilor, dar va servi și drept îndrumar teoretico-practic pentru autodidacți.

Nota finală care marchează această fază a cercetărilor noastre este una optimistă, curajoasă și încurajatoare deoarece lucrurile pot fi schimbate mereu din bine în mai bine. În domeniul nostru activează multe personalități capabile să accepte o asemenea atitudine, mai ales când deții argumente verificate prin cercetare minuțioasă și conștientă.

*Dedic această carte copiilor mei, ȘTEFAN și MARIA.*

**Autorul**

## CURAJUL

### și valoarea lui formativă în educația lingvistică a elevilor

*Rădăcina oricărei educații este curajul.*

Dimensiunea cea mai profundă și cea mai extinsă a educației, care vizează optimizarea raporturilor educatului cu lumea, cu sine, susținută logic, ideologic și normativ, prin noțiuni, judecăți, raționamente, afectivitate, voință, axiome, legi, principii etc., este *educația morală*. *Coordonata civică* a educației morale este promovată la nivel de educație națională, patriotică, umanistă, internațională, educație prin și pentru valorile muncii, educație prin și pentru colectivitate etc. (S. Cristea)

În mod sigur, *educația lingvistică este disciplina care poate realiza educația morală explicit și direct* prin metode verbale, eseuri, exemplul moral, exercițiul moral etc., *curajul fiind o forță morală* care contribuie la afirmarea naturii esențiale a ființei elevului. Curajul constă în manifestarea demnității, responsabilității, respectului față de ființa umană în comportamentul lingvistic, a manifestării conștiinței lingvistice ca particularitate a unei identități culturale, prin respingerea violenței simbolice, vulgarității, vorbirii în deșert, gândirii lipsite de profunzime etc.

O educație valoroasă, de calitate este aceea care depășește incertitudinile timpurilor și oferă valori superioare existenței umane. Fiind limbajul condiția creării lumii spirituale a elevului, relația lui cu valorile promovate prin limbă este/trebuie să fie **și** emoțională, deoarece dimensiunea afectiv-emoțională (*thymos-ul*) este una dintre condițiile de bază ale educației. Curajul (*forță morală, eroism, bărbăție, afirmarea naturii esențiale a ființei umane*) condiționează conștiința propriei valori, sentimentul uman al demnității, exprimarea propriei identități. Idealul și simbolul demnității noastre identitare, curajul de a ne manifesta conștiința lingvistică (identitatea cultural-lingvistică) rezidă în voința de a vorbi mai frumos, a vorbi cult – semn al responsabilității și respectului față de om.

Vremurile ne indică semne descurajatoare despre spiritul lumii moderne, intrat într-o criză nu numai de ordin intelectual, dar și valoric și care susține primordialitatea materiei și ignoră spiritul,



conștiința. Nietzsche spune că cel mai grav și general semn al epocii moderne constă în faptul că omul și-a pierdut aproape complet *demnitatea umană* în propriei săi ochi. Cei care caută „sensul” evenimentelor, conștientizează că nu există unitate în multiplicitatea lor, că lumea pare să nu aibă valoare și că omul nu mai este „centru al devenirii”. Aceste incertitudini *risipesc* forțele omului și îi desființează curajul [14, pp. 8-11].

Semnele vremurilor ne mai relevă un adevăr foarte dureros cu privire la faptul că limbile vor sărăci, iar vorbirea se va trivializa. Este unul dintre semnele timpului, despre care ni se relatează într-unul dintre cele mai vechi texte din literatura veche a Indiei (*Linga Purana, II, 39-40*), cu vreo doua-trei mii de ani în urmă [20]. În sensul acesta s-a afirmat că omul nu se mai poate întâlni cu esența sa decât rareori (Heidegger). Prezentul nostru, ceea ce se întâmplă cu privire la activitatea lingvistică a vorbitorilor, agresiunea la adresa limbii române care se face, în primul rând, chiar în viața școlară de zi cu zi a elevului prin excesul de informații, de termeni și încărcarea exagerată a vocabularului limbii române cu termeni străini, introduși fără nici un discernământ, sunt fenomene extrem de triste.

Cu părere de rău, cuvintele chiar se pot „întoarce împotriva umanității”, atunci când întrebuițarea lor este nefirească. T. Slama-Cazacu obiecta împotriva distorsionărilor de comunicare în viața socială, a „limbajului de lemn”, a „paralizării rațiunii”, a golului ideatic de a căror gravitate trebuie să devenim conștienți. Tinerii recunosc amenințarea șuvoiului de idei, de termeni, pe care nu reușesc să îi asimileze, pentru că nu li se oferă timp pentru gândire profundă, reflecție și modalități pentru aceasta. Și Eminescu ne atrăgea în mod serios atenția asupra faptului că tinerii noștri „nu domină pe deplin limba, nu stăpânesc pe deplin materialul ei de finețe și distincțiuni”.

Aceste dezolante semne, despre care am vorbit mai sus, nu ne adorm conștiința, ci dimpotrivă – mai degrabă o trezesc, o revigorează. O schimbare benefică este posibilă și ea stă în „puterea minților și a spiritelor” noastre. Există o forță interioară, o „materie primă” imaterială în fiecare om, subliniază C. Cucoș, care în anumite condiții, prin curaj, voință, măiestrie „mută munții din loc”. Este nevoie de o filosofie curajoasă a educației ca „să conservăm experiența verificată și bunele practici, să le adecvăm la pulsul vremii” [5, pp. 11-16]. Aceasta ne va fi de folos

pentru a înmulți „talantii” moșteniți și pentru a ajuta fiecare copil să crească și să se dezvolte în raport cu aptitudinile, calitățile, posibilitățile sale. „Educația este valoroasă și valabilă, dar și un act de curaj, un pas înainte al curajului uman” [17, p. 19]. Trebuie doar să ne angajăm cu îndrăzneală, scrie Savater, în acest domeniu problematic și nesigur al educației.

Principalele interogații care domină spiritele tuturor timpurilor, dar mai ales ale modernității, sunt acelea cu privire la cum trebuie să ne raportăm noi la evenimentele pe care le trăim, care este sensul lor istoric și în ce constă încă umanismul omului. Adică, ce înseamnă „a fi om” în aceste contexte? Răspunsul la aceste probleme le aflăm prin dialog cu vremurile, cu ceilalți oameni, prin informare, prin știință, prin învățare. „Logica științei moderne” clarifică și interpretează totul mai mult din punct de vedere economic. Istoria însă ne demonstrează că progresul tehnologic nu oferă valori și calități superioare existenței umane. Dimpotrivă, „existența umană depinde în mod decisiv de un proces paralel de evoluție morală a omului” [8, p. 18]. Atât trecutul, cât și prezentul nu ne conving că productivitatea economică i-ar transforma pe oameni într-atât, încât ei să devină mai liberi sau mai fericiți, sau mai morali. Nefiind deci omul doar un „animal economic”, avem nevoie de reprezentări mult mai serioase cu privire la fenomenele vieții, la fel de mult precum și de răspunsuri și modalități de rezolvare a dificultăților pentru a ieși din aceste impasuri grele.

Conștiința propriei valori este acea forță interioară care oferă omului siguranță, echilibru spiritual, succes în viață, curaj pentru a acționa și determină sentimentul demnității sale. Când propria valoare este absentă, omul nu este doar cuprins de neliniște, ci devine anxios, își pierde încrederea în sine și această neîncredere se va adevăra în timp. Deoarece ideea de bază de la care se pornește, afirmă Fukuyama, este atât kantiană, cât și creștină. Adevărul constă în faptul că „fiecare ființă omenească posedă o anumită demnitate”. Iar „această demnitate universală depinde de capacitatea omului de a spune dacă anumite acte sunt contrare legii morale și, din acest motiv, negative. A te respecta într-adevăr înseamnă să fii capabil să simți rușinea sau dezgustul pentru propria persoană atunci când nu ești în stare să trăiești conform anumitor norme morale” [8, p. 261; 13, p. 11].

O viziune progresistă și diferită de altele este cea a lui Hegel, marele filosof *istoricist*. Gânditorul german susținea că adevărul are o valoare dependentă de condițiile istorice și că întreaga conștiință umană este și ea limitată de condițiile societății, de lumea în mijlocul căreia trăiește ființa umană – sau de „vremuri”. Hegel a stabilit că istoria este „progresul uman către niveluri superioare de raționalitate și libertate și acest proces își găsea punctul final logic în dobândirea conștiinței absolute” [Apud 8, pp. 60-62]. Căci omul are o natură schimbătoare, „el nu este pur și simplu, ci *devine* altceva decât a fost înainte” [ibidem]. Fiind omul „în trăsăturile sale esențiale *nedeterminat*”, el va avea nevoie de o educație curajoasă pentru a se folosi de propria libertate și a-și urma propria sa natură.

Conștiința și raționalitatea au nevoie de condiții speciale pentru ecloziune. P. Gray însă formulează un șir de greșeli, imperfecțiuni ale sistemului nostru de educație care încalcă libertatea copiilor în mod exagerat, le subminează dezvoltarea responsabilității prin impunerea permanentă a anumitor activități și transformă învățarea din plăcere în efort (este vorba de motivația înnăscută), le subminează elevilor oportunitatea de dezvoltare a intereselor autentice, nu le dezvoltă curajul de a critica, de a-și exprima ideile liber și deci nu li se dezvoltă cu adevărat gândirea critică etc. [Apud 1, pp. 290-295]. Nu în zadar Fr. Savater insistă asupra acestui adevăr netăgăduit că este necesar să redevenim raționali, să avem curajul zilnic de a combate stereotipurile, clișeele, într-un cuvânt – să avem curaj să ne exprimăm propria identitate [ibidem, p. 255]. În acest context problema dezvoltării curajului devine foarte importantă, devine una primordială.

Anume curajul, pasiunea, bucuria de a face anumite lucruri sunt importante în lumea de azi. Nu coeficientul de inteligență, ci acest *coeficient de curaj al fiecărui locuitor al „lumii plate”* face diferența, crede Th. Friedman, citat de ilustrul pedagog român G. Albu. Fiecare om este dotat sau ispitit de un anumit *coeficient de curaj* [Apud 1, p. 297]. Prin urmare, curajul poate fi și trebuie educat! El poate fi educat în mod conștient.

După *Dicționarul explicativ al limbii române*, curajul se definește drept „*forță morală, tărie de caracter în acțiuni, în manifestarea convingerilor, în înfruntarea neajunsurilor, prejudecăților etc.; îndrăzneală, bărbăție, vitejie*” [7, p. 492]. *Dicționarul de sinonime al limbii române* stabilește următoarele

sensuri pentru curaj: „bărbăție, cutezanță, dârzenie, încumetare, îndrăzneală, neînfricare, semeție, temeritate, intrepiditate, petulanță, **suflet, inimă** (s.n.), voinicie, mărinimie, eroism, neînfricare, vitejie, bravură” [18, p. 196]. În opinia lui G. Albu, curajul implică „îndrăzneală, inițiativă, cutezanță, vitalitate, tărie, sensibilitate”. El mai presupune și „eroism, reflecție, gândire critică, activă, atenție vie, tenacitate, pulsul ideii, dar și pe cel al realității, depășirea obstacolelor, riscuri, sacrificiu (de sine)” [1, p. 356]. Și ne întrebăm, nu fără temei, de unde apare totuși curajul în om? Care ar fi originea lui, începutul, rațiunea, cauza sau impulsul?

Cartea Cărților ne vorbește despre curaj în mai multe locuri și ne îndeamnă să ne păzim puritatea morală („păziți-vă inima mai mult decât orice”) și să nu ne potrivim „veacului lumii acesteia” (Proverbe 4, 23; Efeseni 2,2.). Biblia ne îndeamnă să avem curaj pentru depășirea oricăror probleme: „În lume necazuri veți avea; dar îndrăzniți. Eu am biruit lumea” (Ioan 16; 30-33). De curaj avem nevoie pentru a ne susține propriile idei și principii, să nu ne lăsăm contaminați de modele greșite: „Nu vă lăsați înșelați, tovărășiile rele strică obiceiurile bune” (I. Corinteni 15, 33). Dar cel mai important mesaj al Sfintei Scripturi este că iubirea însuflă curaj, prin urmare profesorul trebuie să folosească cuvinte încurajatoare și pline de iubire. *Curajul și iubirea vor merge deci mână în mână pentru a acționa.* Anume curajul – îndrăzneala (conform Bibliei) este considerată virtutea care ne va duce pe calea fericirii [3].

Potrivit lui I. Neacșu, curajul face parte din principalele categorii emoțional-afective (pe lângă iubire, fericire, frică, mânie, gelozie, suferință). Curajul – advers stării de frică – reprezintă o stare emoțional-afectivă care a depășit frica ori teama. Se afirmă că el este „o sinteză de materie, energie, informație și acțiune” care se exteriorizează pozitiv (spre deosebire de lașitate, bravadă, pseudocuraj). Curajul poate fi educat (*consecvența, perseverența, hotărârea*) și el „se manifestă pe fondul unei lucidități clare și al unui control conștient” [12, p. 194]. Fenomenologic, se caracterizează prin cutezanță, eroism, temeritate.

Pentru a arăta importanța și forța morală a curajului, dar și originea lui, vom merge acum și mai adânc în cercetarea fenomenului respectiv. Ne vom folosi acum de ideile lui F. Fukuyama din bestsellerul său *Sfârșitul istoriei și ultimul om*. Autorul face trimitere la Hegel și la prezentarea nematerialistă a istoriei care se întemeiază pe „lupta pentru recunoaștere”

minimalizându-se aspectul economic al vieții de care am devenit dependenți într-un mod cu totul exagerat.

Dorința de recunoaștere (un concept foarte vechi) apare la Platon în *Republica*, „atunci când observa că există trei părți ale sufletului, o parte doritoare, o parte care raționează și o parte pe care el o numea *thymos* sau „îndrăzneală”. O mare parte a comportamentului uman poate fi explicată ca o îmbinare a primelor două părți, dorința și rațiunea: dorința îi împinge pe oameni să caute lucruri din afara lor, în timp ce rațiunea sau calculul le arată calea optimă de a le obține. Dar, în plus, ființele omenești caută recunoașterea propriei lor valori. Tendința de a-și acorda o anumită valoare și de a cere recunoașterea acelei valori se regăsește, în ziua de azi, în ceea ce am putea numi în limbaj obișnuit „respect de sine”. Tendința de a nutri respect pentru sine își are originea în acea parte a sufletului numită *thymos* [8, p. 9]. Se crede că *thymos*-ul este un sentiment uman al dreptății.

Oamenii au deci o mândrie *thymotică* a propriei valori. Când o națiune își cere recunoașterea grupului său lingvistic, cultural sau etnic, a obiceiurilor, a datinilor (ceea ce se înțelege în general prin „cultură”), acest fapt este considerat de către lumea modernă supusă globalizării mai puțin rațional. Dar adevărul este cu mult mai complex și necesită din acest punct de vedere o reinterpretare. Nietzsche și Tocqueville consideră că democrația modernă a dus la triumful unui fel de morală a sclaviei, pentru că ea este cauza apariției unor „oameni fără inimi”, formați din dorință și rațiune, dar privați de *thymos*. În plus, ei cred că atașamentul față de comunitățile mici presupune anume că omul nu se poate mulțumi doar cu o recunoaștere universală (acesta „este ceva mai puțin decât o ființă umană întreagă”). Recunoașterea este, așadar, „baza psihologică a virtuților politice – curajul, spiritul civic și spiritul dreptății” [8, pp.13-14; 13, p. 292].

A. Kojève, întemeietor al unor interogații profunde și ample, în *Introducere la lectura lui Hegel*, afirmă că o conștiință independentă sau dorința care o generează, este, de fapt, funcție a dorinței de „recunoaștere”. După Kojève, „recunoașterea ne permite să recuperăm o dialectică istorică total nematerialistă care este mult mai bogată în înțelegerea motivației umane decât versiunea lui Marx sau cea sociologică” [Apud 8, p. 130].

Ideea Hegel-Kojève (un nou filosof, „sintetic”) demonstrează că lumea modernă supune motivația la cauze

economice. Dar cea mai mare parte a vieții noastre publice este noneconomică. Acea dimensiune a ființei umane care desemnează mândria și dorința de afirmare, adică „lupta pentru recunoaștere” este foarte vizibilă în viața noastră de fiecare zi.

Omul se caracterizează ca om prin faptul că „dorește dorința altor oameni”, adică să fie *recunoscut* ca om („o altă conștiință umană care să-l recunoască”): „conștiința propriei valori și identități sunt intim legate de valoarea pe care i-o atribuie alți oameni” [*ibidem*, p. 132]. Fiind omul „liber în sensul metafizic de a fi total nedeterminat de natură (...) el este capabil de o adevărată opțiune morală” [*ibidem*]. Prin urmare, ceea ce constituie identitatea omului ca om, *demnitatea* specifică a lui, constă „exact în această posibilitate a unei opțiuni morale libere” [*ibidem*]. Aceasta ar însemna a fi liber și autentic uman (Hegel-Kojeve) [*ibidem*, p. 134].

Socrate (în *Republica*) relevă că civismul și curajul își au originea în *thymos*, care sunt niște sentimente de mândrie pentru cetate și binele comun [*Apud* 8, pp. 161-162]. Și pentru Aristotel *thymos*-ul este virtutea esențială a omului, ea este un fel de „măreție a sufletului”, de „noblețe morală”, care cuprind în sine curajul, dreptatea, cumpătarea [*ibidem*, p. 327]. Prin urmare, sentimentul uman al demnității și dorința de recunoaștere pot fi originea sentimentului patriotic, a spiritului civic, a curajului, precum și a altor prețioase virtuți.

Totuși nu există un acord comun cu privire la valorile morale și *thymos*-ul este considerat în unele situații drept punct de plecare al conflictelor umane. S-a încercat eliminarea totală a *thymos*-ului din viața politică (de către întemeietorii liberalismului modern) și o înlocuire a lui cu o combinație dintre dorință și rațiune. Iar procesul de „modernizare” constă într-o victorie a laturii doritoare a sufletului, condusă de rațiune, asupra celei thymotice. Această victorie a laturii doritoare a sufletului „se manifestă prin profunda *economizare* a vieții” [*ibidem*, pp. 161-168].

Nietzsche a fost interesat extrem de mult de măreția, noblețea și demnitatea umană. El considera că *pasivitatea* vine din mulțumirea de sine, iar *pasunile care spun „da”* vin dintr-o *conștiință a forței*, din durere. Toate aceste virtuți iau naștere într-un individ sau popor mândru, cu demnitate, și ele sunt măsura nivelului de cultură la care putem urca. *Thymos*-ul caută în mod conștient lupta și sacrificiul. Când toți vor dori aceleași lucruri și toți

vor fi egali, va fi din ce în ce mai greu să înțelegi „problemele cu un adevărat conținut moral. „Pentru că „moralitatea implică distincție dintre superior și inferior, între bine și rău, ceea ce pare să violeze principiul democratic al toleranței” [14, pp. 291-292; 7, p. 263].

În plus, crede Nietzsche, o ființă umană nu poate fi nici rezistentă, nici eficientă, nici puternică sau productivă, fără să privească spre un orizont, un ideal, adică fără să aibă o serie de valori și credințe, principii sau convingeri care sunt acceptate fără a fi contestate. Fără un asemenea orizont nu are viitor nici o națiune [8, p. 264; 13, p. 134].

Noi, în ce mai credem, ar trebui să ne întrebăm!? Avem un crez, un ideal sau un orizont către care să tindem?

Nietzsche, Tocqueville, Cozolino, Rădulescu-Motru, Cimpoi et al. au subliniat importanța vieții comunitare la nivel de națiune, dar și sub nivelul națiunii, a vieții de asociație ca focar al spiritului civic. Astfel de comunitate servește drept *ideal*, pentru că viața privată în cadrul unei comunități este mult mai satisfăcătoare decât simpla cetățenie într-o mare democrație modernă. Recunoașterea de către stat este în mod necesar impersonală; dimpotrivă, viața comunitară implică un tip mult mai individual de recunoaștere din partea unor oameni care au aceleași valori. De aceea declinul vieții comunitare este un pericol pentru oamenii thymotici, care au demnitate, curaj, conștiință.

Un alt filosof celebru și om de cultură german, P. Sloterdijk, scrie că pentru lumea de odinioară, viața fără eroism și curaj, era neantul. Gloria și curajul le deschideau oamenilor calea de acces la uimire, măreție, mândrie. Nevoia de eroism era condiția primă a vieții. Acestea sunt forțe (emoții) care îi „scoate pe oameni din amortirea lor vegetativă” și îi ajută să respire mai liber [19, pp. 8-9]. Cântecul despre energia eroică și despre curajul luptătorului poate ridica orice sentiment la rang de substanță primordială – „chintesența forței active”, expresivitate totală [*ibidem*, p. 11].

Cuvântul pentru „organul” din pieptul eroilor / oamenilor în care iau naștere puternice porniri pătimașe este *thymos* – „el desemnează focarul de excitație al sinelui mândru” (mândrie, curaj, cutezanță, nevoia de afirmare, dorința de dreptate etc.) [*ibidem*, p. 18]. Iar omul, în calitate de păzitor al sentimentului, trebuie „să intre într-un raport conștient cu acesta” [*ibidem*]. În cultivarea civilă a *thymos*-ului, acesta supraviețuiește sub forma curajului.

Psihanaliza, remarcă Sloterdijk, încearcă să „deducă bogăția cu totul aparte a fenomenelor thymotice din autoerotism” și „nu a căutat niciodată o cale formativă de producere a omului mândru, a luptătorului, a omului înzestrat cu ambiție” [*ibidem*, p. 22]. Nu se mai ține cont de adevăratul sens al unor cuvinte cum este curajul sau demnitatea umană ”din cauza unui exercițiu de uitare purtând numele de instruire” [*ibidem*, p. 23]. Dar educația pretinde o altă atitudine față de formarea umană. Este important să nu uităm că „thymotica le oferă oamenilor modalități de a pune în valoare ceea ce au, pot, sunt și vor să fie ” [*ibidem*, p. 24].

Sistemul de învățământ ar trebui să-și revendice responsabilitatea pentru educația thymotică, pentru bogăția acestor fenomene (a curajului mai întâi), pentru ca elevul să-și conștientizeze raportul cu ele și să devină păzitorul lor (Heidegger). În opinia celor mai în vogă filosofi și gânditori moderni (Sloterdijk, Fukuyama, Marcel, Heidegger, Cozolino, Albu etc.) dimensiunea afectiv-emoțională nu contrazice esența rațională a omului. Dimpotrivă, putem vorbi despre dreptul fundamental la identitate și viață, deoarece omul are nevoie de o inteligență care se convinge de mobilurile ei thymotice prin abandonarea umilinței, rușinii umiltoare, nesiguranței etc.

Cu părere de rău, tendința învățământului modern este de a pune accentul mai mult pe competențele care să sprijine în viitor lumea economică și îi îndepărtează pe tineri de autoritatea și valorile tradiționale. Și mai tristă încă este încurajarea nihilismului, a relativismului care susțin că „toate orizonturile și sistemele de valori sunt determinate de timpul și locul lor și că nici unul nu este adevărat” [8, p. 264]. Dar în realitate, putem afirma cu certitudine că există oameni de toate vârstele și tineri, mai ales, care tind spre valori profunde și își doresc cu adevărat un orizont. Însă această diversitate de valori prezentă în lumea contemporană este foarte confuză și tulburătoare. Aceasta este o „contradicție” pentru care modernitatea nu a găsit deocamdată soluții [*ibidem*, p. 265].

Rezervele de idealism sunt nepuizabile. De aceea o problemă de mare actualitate este cum să facem să resuscităm grandoarea *thymos*-ului și cele mai înalte sentimente umane! S-a constatat deja că forța morală – curajul este „afirmarea naturii esențiale a cuiva, a *entelechiei* sau a țelului său interior, este o afirmare care are în sine caracterul lui în pofida” [1, p. 13]. Curajul se poate manifesta sub diverse forme: curajul de a fi noi înșine,



de a ne manifesta identitatea, curajul de a gândi și a acționa cumpătat, curajul de a înfrunța vulgaritatea, curajul de a ne recunoaște imperfecțiunea etc. Iar *voința* reprezintă dimensiunea fundamentală a curajului și principalele ei calități sunt forța, perseverența, consecvența, fermitatea, independența [*ibidem*].

*Voința* își are originea în *autoafirmarea thymotică*, mai concret – în dorință. Dorința e o stare spirituală ce împinge către un scop; ea presupune o intenție, adică o conștientizare a dorinței, care se sprijină pe un crez [9; 11]. În aceeași ordine de idei, C. Noica scrie că ceea ce îți poate oferi o realitate durabilă este conștiința cunoașterii („actul de cunoaștere e asimilator ca nutriția, prefăcând pe altceva în același”). Dar pe lângă inteligență mai e nevoie și de altceva: de credință (Fichte). Din credință, sugerează Noica, se naște voința care este izvor de *acțiune* [16, pp. 42-43]. Prin urmare, nimic fără voință nu se poate naște. Datoria noastră este să facem din ea condiție de viață. Și atunci toate devin cu putință [*ibidem*, p. 189]. Voința *de-a face*, constată Noica, are la baza ei un *sentiment al grandorii, al responsabilității* (s.n.) [*ibidem*, p. 165]. În plus, trebuie să menționăm și sentimentul **bucuriei de a acționa**, care vine dintr-o forță a plenitudinii, „din tensiunea forțelor care cresc fără încetare în noi și nu știu încă a se manifesta”: starea naturii care suntem. Această stare *comandă* „o transmutare a valorilor prin care să arate forțelor acumulate o cale, o direcție, astfel încât ele încep să scapere în scânteii și în acțiuni” [14, pp. 286-287].

Oamenii thymotici nu vor renunța niciodată la aspirația lor către recunoaștere și vor căuta activități specifice *umane* pentru afirmarea naturii lor esențiale. Noi ne dorim *idealuri* pentru care merită să depunem eforturi curajoase, să luptăm, să trăim. Am subliniat deja ideea că a conviețui într-o comunitate este un act benefic, rațional și folositor. Acest fapt devine *idealul* unui proiect care susține spiritul civic și îndeamnă la acte de curaj, de vrednicie, de virtute, de sacrificiu. Fiecare membru al comunității este recunoscut pentru calitățile lui distinctive, pentru „micile acte zilnice de altruism”, de curaj pe care oricine le poate săvârși. Dacă la japonezi, de exemplu, inventarea unor arte formale (ceremonia ceaiului, arta aranjamentului floral etc.) au devenit un simbol al manifestării umanismului, pentru noi, **a vorbi mai frumos**, ar trebui să devină idealul și simbolul demnității noastre identitare,

curajul și voința de a ne manifesta conștiința lingvistică (identitatea cultural-lingvistică).

Așadar, educația lingvistică, abordată din perspectiva educației thymotice, reprezintă o formă specială de manifestare a curajului, a afirmării naturii esențiale a ființei umane, care constă în manifestarea demnității, nobleței, responsabilității, libertății spiritului, respectului față de ființa umană în comportamentul lingvistic, a vorbirii culte, a manifestării conștiinței lingvistice ca particularitate a unei identități culturale, prin respingerea violenței simbolice, a vulgarității, a vorbirii în deșert etc.

Mijloacele de realizare pot fi foarte diverse: dialogul și acceptarea lui, dezvoltarea relațională, interogația, autointerogația, gândirea profundă. Modelarea este un mijloc excelent de cultivare a *încrederii*, de sporire a sensibilității, prin cunoașterea actelor de curaj din diverse domenii (religios, filosofic, artistic, științific), și, în special, din domeniul culturii lingvistice, a literaturii artistice. Putem resuscita voința acțională axându-ne pe **modele motivaționale excepționale**, cum este Eminescu, spre exemplu, prin transfer de demnitate, cu valoare de liant social. Acest model (și altele, precum ar fi Eliade, Noica, Blaga, Vieru, Cimpoi etc.) poate genera tinerilor nu numai stări de voință, ci și de grandoare, de aderare la un sistem de valori sigur. În *deplinătatea valorică* a sa (M. Cimpoi), ca om de cultură ce era, trebuie să regăsim prin Eminescu *bucuria culturii și bucuria de a acționa*.

C. Cucoș ne atrage atenția cu privire la excesul de „pragmatizare”, în mod special, și cu privire la poziționarea educației pe o treaptă exagerat de „utilitaristă”. Și aduce mai multe argumente în acest sens: „educația trebuie să fie cu un pas înainte față de cum arată lumea acum și să fie „cu fața spre viitor”, altfel ea nu este valabilă; educația trebuie să ofere elevilor „o pregătire multivalorică generală” pentru a cunoaște „instrumentele culturale de bază”; educația să pună accentul pe „a fi” nu pe „a avea” pentru „înnobilarea omului și formarea spiritului”; „artele liberale”, „ca embleme definitorii pentru evoluția omenirii”, vor proteja și sprijini continuitatea spirituală a ființei umane. Pentru a obține rezultatele dorite, mai trebuie să-i familiarizăm pe elevi cu metodologiile de dobândire a cunoștințelor și de valorificare a sensurilor în diverse contexte ale vieții [5, pp. 20-22].

Importanța și oportunitatea unei discipline școlare nu poate fi stabilită în raport cu acțiunile de moment, neîntârziat, după

„valoarea ei de piață”. Școala nu poate fi o „anexă” sau un „incubator” al „lumii muncii”. Mai important decât orice este să ne preocupăm de „formarea unor calități ce țin de frumusețea sau coerența interioară. Unor competențe acționale trebuie să le asociem și caractere pe măsură” [*ibidem*]. Există încă și obiective atât de importante, încât ele nici nu pot fi puse în discuție, scrie C. Cucoș. Deoarece pentru „o existență coerentă și echilibrată” a omului ele sunt fundamentale. Este vorba de „introducerea sistematică în cultura și spiritualitatea grupului de referință, **practicarea corectă a limbii nației** din care face parte fiecare ” etc. [*ibidem*, p. 23].

Am analizat curriculumul de *Limba și literatura română*, orientat spre idealul educațional al modernității și este întemeiat pe principiile pedagogice de bază ale învățământului postmodern. Dacă este așa și dacă disciplina respectivă este fundamentală pentru toate disciplinele școlare și reprezintă documentul normativ principal al tuturor acțiunilor educative, atunci prima teză esențială care ar trebui să fie promovată ar fi cea coșeriană precum că *limbajul este condiția creării lumii spirituale a elevului*. Acesta este un principiu care stabilește în ce anume constă modul specific de ființare umană (E. Coșeriu). Înțeles limbajul așa cum arată E. Coșeriu, drept bază a întregii culturi, devine evidentă specificitatea educației lingvistice, care este reliefată insuficient. Acest argument îl vom dezvolta în continuare.

În acest context, „competența de comunicare în limba de instruire” [6, p. 9] este, în opinia noastră, o noțiune neadevărată, neadevătată. Prin ea se diminuează **rolul educativ al limbii naționale**. Or, limbajul educă. Definiția lui E. Coșeriu cu privire la limbaj pune în prim-plan *unitatea limbaj-cultură și identificarea limbii cu națiunea și îndeamnă la o cunoaștere a problemelor efective ale limbajului integral, în totalitatea universului uman* [4]. De aceea, noțiunea „limba de instruire” promovează răceala proprie limbajului utilizat doar în funcție de valoarea lui behavioristă prin excluderea afectivului, a sentimentului de demnitate națională. Denumirea limbii (**a noastră, română**) indică **relația**, preocupările, lucrurile personale, acțiunile vorbitorului, cu valoare afectivă, pe care le posedă și îl posedă [7, p. 1276]. Relația elevului cu valorile promovate prin limbă trebuie să fie nu doar rațională, adică formală, ci **și** emoțională, afectivă, ca semn al maturității culturii elevului vorbitor. Spiritul (național) se manifestă

în deplinătatea sa în limbă, ca „loc de adăpost a ființei” (Heidegger, Eminescu). Lipsa de afecțiune (și raționalitate) reprezintă umanitatea noastră ca detașată de ea însăși, ridicolă și lipsită de *propriul ei*.

Ideea relativistă despre egalitatea tuturor valorilor trebuie respinsă. Efectele acestei poziții, a gândirii postmoderne cu privire la unilateralitatea și subiectivitatea tuturor valorilor provoacă crize existențiale îngrijorătoare. În asemenea condiții oamenii nu înțeleg care ar fi valorile prioritare ce îi vor face fericiți, virtuoși, demni. Ei își pierd capacitatea de a judeca limpede. Când sunt privilegiate toate perspectivele, așa cum o face învățământul nostru modern, este stimulată tendința către relativism și nihilism (Nietzsche, Adorno, Marcel, Kojeve, Fukuyama et al.). Dacă ceea ce constituie **demnitatea specifică a elevului** nu se bucură de un avantaj, atunci el va putea ignora oricând orice principiu și orice valoare.

Funcțiile sistemelor educative și ale predării limbilor, conform *Ghidului pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa*, stabilesc destul de clar importanța creării unui sentiment de apartenență națională. Acest atașament față de comunități mici este baza sigură a oricărei cetățenii. Sentimentul de apartenență la o comunitate se materializează „într-o experiență de valori comune, într-o moștenire comună care constituie dimensiunea afectivă. Acest atașament afectiv, care stă la rădăcina sentimentului patriotic (...) se sprijină pe elemente simbolice și materiale distincte de la o națiune la alta” [2, p. 25]. Iar limba reprezintă spiritul național și esența națiunii prin excelență. De aceea ea face parte din definiția cetățeniei însăși [*ibidem*].

Cetățenii Uniunii Europene își conservă identitățile naționale și ele subzistă ca „resurse și referințe prioritare pentru ei” (Dubar). Elevilor trebuie să li se formeze **o demnitate a propriei valori** (W. Hegel, C. Noica, M. Cimpoi et al.), care presupune un sentiment de bucurie și încredere în cultura națională (de mândrie a unei apartenențe la ceva și care se bazează pe **atașamentul față de comunitățile lor mici**). Educația trebuie să facă durabilă înscrierea tinerilor mai întâi „în cultura proprie”, în spațiul comunității lor de cultură, pentru că provocările de genul „comunitate europeană” sau „cetățean al lumii” pot fi înșelătoare. Umanitatea se manifestă, întâi de toate, prin trăirea marilor valori într-un spațiu concret, într-un grup mic, „în care ne recunoaștem

prin felul cum vorbim, credem sau simțim”; abia apoi ne vom putea integra mai ușor în comunitățile de tip macro ” [5, pp. 116-117].

Responsabilitatea școlii naționale este de a produce identități, iar **principiul identității** trebuie să fie prioritar (M. Heidegger, C. Rădulescu-Motru, Șt. Lupașcu, L. Cozolino et al.). **Descoperirea identității**, care este baza devenirii umane prin autoconștientizare și valorificare a specificului național, trebuie să devină scopul central al învățământului.

Principiul identității ne învață: *să ascultăm cu atenție limba; să reflectăm serios, pentru a nu spunem nimic ușuratic; să ne oferim nouă și elevilor timp pentru gândire; să nu gândim nepăsător; să privim mai pătrunzător lucrurile, să gândim în spațiul tradiției pentru a putea gândi asupra viitorului; să vedem raporturile esențiale dintre fenomene, evenimente etc.* [9].

Oferindu-le copiilor această educație încă de la o vârstă fragedă, niciodată și nimeni nu va putea să le schimbe atitudinea și deprinderea de a-și exprima propria natură într-un limbaj ziditor. Deprinderile respective se vor întări ca sigiliul aplicat pe ceară, spune *Sfântul Ioan Gură de Aur*. Copilul, când e mic, are acel respect emoționant și impresionant față și de chipul și de cuvintele, și de tot ce face un părinte, un pedagog, un adult. Prin urmare, rămâne de datoria sacră a tuturor celor implicați în acest proces de formare să-și întrebuițeze superioritatea într-u mod adecvat. „Tatăl, mama, pedagogul și oricine care îl însoțește pe copilul tău – toți la un loc să-i fie paznici și să observe ca nu cumva să iasă din gura copilului, **prin ușile cele de aur** (s.n.), cuvinte urâte și rele (...). Gura lui să nu rostească nici cuvinte de rușine, nici cuvinte necugetate și nici un alt cuvânt rău (...). Să fie învățat deci copilul să cânte și să recite cântece frumoase și poezii folositoare”. Și buna deprindere va deveni a doua natură a lui [10, pp. 673-674].

Conform sursei, scopul educației lingvistice este „formarea unor vorbitori culti ai limbii române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane” [6, p. 6], iar sintagma „*formarea unor vorbitori culti*” necesită o explicitare.

Domeniul culturii nu poate fi abordat decât din perspectiva conștiinței lingvistice.

*Conștiința* reprezintă finalitatea vieții și a educației. Ea se manifestă în mai multe forme definitorii existenței umane: conștiința morală, conștiința juridică, conștiința socială, conștiința

pedagogică etc. Toate tipurile de conștiință se exprimă prin limbă, deci, fiind conștiința fenomenul care dă seama despre sine însuși, adică se conștientizează pe sine, o formă aparte a conștiinței umane este **conștiința lingvistică**. Omul nu se poate conștientiza pe sine ca om conștient dacă nu-și conștientizează și propria vorbire, iar prin aceasta, și propria gândire care este dovada faptului că ființa ființează.

Nota distinctivă a disciplinei *Limba și literatura română* constă în faptul că ea este definitorie pentru evoluția, umanizarea, înnobilarea și formarea spirituală a elevilor.

Din cele menționate mai sus, putem formula mai multe *condiții ale formării identității cultural-lingvistice a elevilor și a formării unor vorbitori culti și curajoși*. Acestea rezidă în valorificarea următoarelor teze:

1. **Limbajul este condiția creării lumii spirituale a elevului**, de aceea *relația elevului cu limba trebuie să fie și afectivă, nu numai rațională, formală*.
2. **Limba națională are o funcție educativă privilegiată**.
3. **Elevul este creator al limbii și al valorilor ei**.
4. Școala trebuie să asigure elevului **dreptul fundamental la identitatea lingvistică, culturală și națională**.
5. **Principiul identității** trebuie considerat drept **lege și principiu fundamental**.
6. **Demnitatea propriei valori**, ca **demnitate specifică a elevului și atașamentul față de propria comunitate** constituie **reperle sale existențiale**.
7. **Conștiința lingvistică este premisa fundamentală a umanității elevului și condiția sine-qua-non a formării sale în calitate de vorbitor cult**.
8. **Dimensiunea afectiv-emotivă (fenomenele thymotice)** în educația lingvistică a elevilor (și nu numai) reprezintă una dintre **cele mai bune condiții** pentru respectarea **dreptului fundamental la identitate și viață** a elevului.
9. **Educația lingvistică este o pedagogie a curajului** atunci când încurajează elevul să-și manifestare demnitatea, libertatea spiritului, responsabilitatea în comportamentul său lingvistic, respingând vulgaritatea, violența simbolică, gândirea lipsită de seriozitate.

**Îndrăzniți să reflectați  
asupra următoarelor probleme:**

- Ce este *curajul*? Puteți explica originea lui?
- În ce constă forța morală a curajului, valoarea lui educativă?
- Care sunt dimensiunile curajului și cum îl putem forma?
- De ce educația lingvistică poate fi considerată o *pedagogie a curajului*?

***Repere bibliografice:***

---

---

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura Trei, 2017.
2. Beacco J.-C., Byram M. *Ghid pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa. De la diversitate lingvistică la educația plurilingvă*. Consiliul Europei: Diviziunea pentru politici lingvistice, 2003.
3. *Biblia sau Sfânta Scriptură*. București: Editura Institutului biblic și de misiune ortodoxă, 2014.
4. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
5. Cucuș C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Polirom, 2017.
6. Curriculum școlar pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010.
7. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: ARC, 2007.
8. Fukuyama F. *Sfârșitul istoriei și ultimul om*. București: Editura PAIDEIA, 1994.
9. Heidegger M. *Principiul identității*. București: Editura Crater, 1991.
10. *Lumina sfințelor scripturi. Antologie tematică din opera Sfântului Ioana Gură de Aur*. Vol. I (A-I). Editura Anestis, 2008.

11. *Marele dicționar al psihologiei*. Larousse. București: Editura Trei, 2006.
12. Neacșu I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010.
13. Nietzsche F. *Ecce homo. Cum devii ceea ce ești*. București: Humanitas, 2012.
14. Nietzsche F. *Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor*. Editura: Antet, 2014.
15. Noica C. *Cuvânt împreună despre rostirea românească*. București: Editura Eminescu, 1987.
16. Noica C. *Jurnal de idei*. București: Editura Humanitas, 1990.
17. Savater F. *Curajul de a educa*. Chișinău: Editura Arc. 1997.
18. Seche L., Seche M. *Dicționar de sinonime al limbii române*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1982.
19. Sloterdijk P. *Mânie și timp*. București: ART, 2014.
20. <https://www.facebook.com/notes/marlana-dobrescu/andrei-ple-su-semnele-timpului-linga-purana/466711896748595/> [citat 28.03.2019].



## CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ, condiție *sine-qua-non* în formarea vorbitorului cult

*Conștiința este principiul cel mai pur al omului  
(dar și cel mai impur).  
(Constantin Noica)*

Formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice educatului este determinată de bidimensionalitatea obiectivelor generale ale educației la nivel psihologic (competențe cognitive, afective, psihomotorii) și social (cunoștințe, strategii, atitudini cognitive), dar și de caracterul unitar al conținuturilor generale ale educației (S. Cristea).

Educația este deci cu adevărat umană și valoroasă, dacă va avea ca finalitate formarea conștiinței educaților. Prin urmare, **educația lingvistică nu poate avea altă rațiune decât formarea conștiinței lingvistice a elevilor.**

De ce anume **conștiința lingvistică** devine condiție *sine-qua-non* în formarea vorbitorului cult de limba română? Pentru a avea o idee clară despre problema formării vorbitorului cult, trebuie să descifrăm în ce constă caracterul obiectiv al unor raporturi precum: *limbaj–cultură*, *individ–cultură*, *limbă–conștiință* etc.

De-a lungul istoriei noastre, mari oameni de cultură, cu sensibilitate deosebită pentru valoarea pe care o are limba națională în destinul oamenilor și al culturilor (Hegel, Heidegger, Humboldt, Noica, Coșeriu et al.), au semnalat dereglarea raportului omului cu ființa și periclitarea esenței sale. Limba reprezintă esența omenescului în om, însă omul se întâlnește anevoie cu esența sa. De aceea, nu vom abandona nici într-un context această idee fundamentală pentru noi, că limba trebuie tratată sub aspect profund ontologic, drept „casă a ființei noastre”, tot așa cum filozoful culturii M. Cimpoi se întoarce mereu la gândirea

eminesciană, asigurându-ne că M. Eminescu și M. Heidegger se întâlnesc la o distanță de aproape o sută de ani: „Nu noi suntem stăpâni ai limbii, ci limba e stăpânul nostru” (M. Eminescu) și „Omul se poartă ca și cum el ar fi făuritorul și dascălul limbii, când de fapt ea rămâne stăpâna omului” (M. Heidegger) [2, p. 18].

În contextul sociolingvistic actual, al crizelor din învățământ, despre care ni se vorbește insistent, cele relatate mai sus devin punct de plecare în abordarea *conștiinței lingvistice* a elevilor ca fenomen pedagogic relevant și substanțial, ca realitate ontică, mijloc și formă de locuire a lumii, finalitate educațională în cadrul tuturor disciplinelor umaniste. Elevul trebuie educat astfel încât să aibă deplină încredere în limbaj, în cultura sa, să fie conștient de valoarea limbii în formarea sa ca personalitate integrală, să redevină mult mai responsabil, și – în același timp – mult mai sensibil și rațional față de propria exprimare.

E. Coșeriu afirmă că nenorocirea lingvisticii moderne rezidă în faptul că ea se interesează mai puțin de limbaj, anume ca dimensiune fundamentală a omului, ca activitate culturală de bază. Limbajul, afirmă savantul, este baza întregii culturi, dar și o formă a culturii. Acest fenomen se întâmplă pentru că „numai limbajul are această posibilitate de a fi limbaj și realitate în același timp, și de a vorbi și despre sine însuși. Muzica nu poate vorbi despre muzică, nici sculptura despre sculptură”. Limbajul este o materie vorbitoare [4, pp. 102-103]. Lingvistica este, prin urmare, disciplina care ne deschide cele mai valoroase perspective, „deoarece are cele mai multe legături cu modul de a fi al omului, cu toate activitățile umane” [*ibidem*, p. 164]. Având, așadar, deschidere spre toate preocupările noastre umane, limbajul deține cea mai favorabilă poziție din perspectiva universalității culturii.

Adus în domeniul pedagogiei, știință și artă a educației, subiectul abordat inaugurează căi dintre cele mai vaste pentru dezvoltarea personalității umane. S-a afirmat, pe bună dreptate, că limbajul educă prin supunere la marile valori. Definiția lui E. Coșeriu cu privire la limbaj pune în prim-plan *unitatea limbaj-cultură și identificarea limbii cu lumea, cu ființa, cu națiunea* și îndeamnă la o cunoaștere a problemelor efective ale limbajului, nu îngust, din perspectiva unui singur domeniu, ci integral, în totalitatea universului uman. Ne-am aplecat asupra acestei chestiuni în monografia *Formarea conștiinței lingvistice a elevilor și în alte studii*, acum punctând doar unele dintre cele mai relevante

idei. Și, așa cum suntem de acord cu faptul că ideile lui E. Coșeriu rămân nevalorificate deplin, fapt semnalat în repetate rânduri la Chișinău, în mod special de eminentul eminescolog M. Cimpoi, vom insista din nou asupra celor relevate de marele lingvist.

Limbajul este, așadar, anterior tuturor activităților culturale: „ca să ne întrebăm dacă ceva există, trebuie să avem limbajul” [4, p. 47]. Limbajul este cunoaștere intuitivă, în el există o intuiție a „firii”, a esenței, dar el nu spune nimic despre esență, el reprezintă esența. Limba nu este filosofie, ea este anterioară, de aceea nu se întreabă ce este. Limbajul este „o activitate fără nici o reflexivitate, adică fără să se întoarcă asupra sa și să întrebe ce este această activitate”. În conștiința lui „subiectul vorbitor știe ce este o limbă, numai că știe intuitiv”. Vorbind despre diferența dintre limbaj și filosofie, savantul precizează că în activitatea filosofică totul devine interogație. Diferența este, prin urmare, de nivelul de interogație, de reflexivitate. Rezultă că, pentru a avea o atitudine de ordin superior față de activitatea lingvistică, ea trebuie să devină o activitate reflexivă [*ibidem*, pp. 105-125].

Norrenrandes (citată de G. Albu) a lansat ideea potrivit căreia conștiința „joacă un rol mult mai mic în viața noastră decât a avut tendința să creadă cultura occidentală”. În plus, „conștiința este o funcție limitată prin însăși condiția ei” (dacă ne confruntăm cu iraționalitatea încă). Este important să reflectăm cu atenție asupra viziunii clasice despre ființa umană. Oamenii nu se poartă întotdeauna conștient, rațional (și fac, de aceea, multe greșeli în activitățile lor de zi cu zi și în deciziile pe care le iau). Omul are tendințe neconștientizate, iraționale; adesea, „nu suntem conștienți de influența acestora, ceea ce înseamnă – notează D. Ariely – că nu avem o înțelegere completă a ceea ce determină comportamentul uman” [1, pp. 339-342].

Iluziile subiectului conștient au fost semnalate în repetate rânduri de filosofi, psihologi, diverși oameni de știință. Observarea fenomenelor intelectuale în timp ce se produc este problematică. Im. Kant va contesta transparența subiectului pentru el însuși: „În conștiința pe care o am despre mine în simpla gândire eu sunt *ființa însăși*, dar despre care încă nimic nu-mi este dat prin aceasta pentru gândire”. F. Nietzsche afirma și el că faza în care ne aflăm menține conștientul încă într-o stare destul de modestă. Iar convingerea lui Descartes, că își poate controla gândurile prin conștiință, nu este altceva decât o „concepție eroică” despre

conștiință. Prin urmare, reflecția, poziția subiectului, curajul său, existența sunt sarcini. Ființa umană va deveni conștientă numai în măsura în care este capabilă să parcurgă figurile a căror suită o constituie spiritul în sensul hegelian al termenului. Metapsihologia lui Hegel poate fi luată drept orientare în acest proces dificil de formare a conștiinței umane. *Educația* deci va fi cu adevărat umană, dacă *va trezi conștiința celui care învață*. Iar dacă lărgim semnificația acestei constatări, putem afirma că *educația lingvistică este cu adevărat valoroasă, dacă formează conștiința lingvistică și se realizează în baza acestei conștiințe*.

Conștiința vorbitorilor există deci intuitiv. E. Coșeriu afirmă că „nimeni nu este inconștient când vorbește”, „activitatea limbajului nu este o activitate inconștientă, e perfect conștientă, însă nu e reflexivă” [4, p. 87]. Se are în vedere acea tehnică a vorbirii – *a ști să faci*, care are bază intuitivă, dar e foarte sigură. Așadar, vorbitorul știe intuitiv, dar nu are conștiință reflexivă. Prin urmare, datoria noastră este să trecem de intuiție și să interpretăm reflexiv. Lingvistul ne asigură că dezvoltarea unei conștiințe lingvistice reflexive este posibilă și în cazul acesta cuceririle noastre ar putea fi extraordinare [*ibidem*, pp. 14, 107].

În viața practică, de zi cu zi, întrebările și răspunsurile noastre cu privire la diverse chestiuni se referă la scopurile noastre imediate. Dar, „dacă încercăm să răspundem până la sfârșit și în toate conexiunile”, activitatea noastră practică se dezvoltă și se poate transforma într-una deosebită, reflexivă, profundă, așa cum e în poezie, în artă sau în filosofie. Totul ține de pasiune, de curaj, de probleme de esență, de cum dezvoltăm o relație. Orice activitate simplă poate deveni una complexă, când relaționăm mai multe fenomene, activități, fapte [*ibidem*, p. 126-128].

Integrând în demersurile educative aceste idei care determină adevărul despre ființa umană ca nefiind în totalitate rațională, conștientă, că elevii au nevoie de curaj, pasiune, voință, atenție etc., necesitatea formării conștiinței lingvistice devine evidentă. Dacă încercăm să observăm cum se poate manifesta acest fenomen, aplicând un mini-test cu alegere multiplă, situația devine imediat clară și ne indică asupra adevărului relatat mai sus, dar și a ceea ce urmează de făcut. Elevului, spre exemplu, i se poate propune să aleagă o variantă de răspuns, din trei, pe care o consideră cea mai importantă cu referire la sine. Acesta ar putea arăta în felul următor: *Limba este pentru mine: 1. libertate;*

2. angajament; 3. constrângere. Ori: *Siguranța împlinirii mi-o dă*: 1. poziția socială; 2. cunoștințele acumulate; 3. încrederea în cultură. Sau acesta: *Pe-un picior de plai* este: 1. un vers din balada populară; 2. o expresie metaforică foarte reușită; 3. expresia identității mele.

Din răspunsurile intervievaților am observat o exagerată preocupare doar de lingvistic, deoarece sunt alese în proporție de 70% următoarele variante de răspuns: *Limba este pentru mine libertate*; *Siguranța împlinirii mi-o dau* cunoștințele acumulate; *Pe-un picior de plai* este o expresie metaforică foarte reușită. O asemenea secvența experimentală ne relevă faptul că elevii au ales preponderent răspunsuri ce demonstrează o cunoaștere concretă și nereflexivă. În cele mai multe cazuri, ei învață și asimilează ceea ce li se propune, fără a căuta alte semnificații, fără a-și modela cunoașterea în funcție de anumite obiective majore. Nu e nevoie de prea mare efort pentru alegerea acestor variante de răspuns. Informația nu este reactualizată din perspectiva unității ei cu fenomenul propriu de conștiință sau de cultură, iar cunoașterea nu este manipulată din perspective variate ale domeniului. Cu regret, elevul nu observă ceea ce determină diferența între cele trei variante de răspuns și „presiunea” benefică pe care o exercită asupra gândirii „abaterea” de la tradițional, de la norma răspunsului „cotidian”, formulat în nenumărate rânduri în sala de clasă, nu-și pune problema factorilor de inedit și de intenționalitate lingvistică. Gândirea personală înclină în favoarea unei gândiri „de-a gata”, problematizarea este absentă. Se resimte o lipsă de „noblețe” în gândirea și simțirea elevilor, care, motive din anume, nu au încercat să iasă din cadrul îngust al ceea ce cunosc deja și să se încadreze în câmpul proliferant al necunoscutului din limbaj, să mediteze asupra rolului lor în acest limbaj, al relației limbajului cu lumea și cu propria lor ființă etc.

Faptul că elevii percep limba doar ca libertate, nu și ca un angajament, denotă o atitudine mai puțin personalizată. Libertatea, confirmă E. Coșeriu, nu face ce vrea, ea are norme interne, ele sunt norme libere, pentru că sunt norme consimțite, nu impuse. Nu este o constrângere, ci o normă pentru care te hotărăști, în sensul cuvântului *obligatio*, adică „legământ”. Activitatea lingvistică are norme, pe care vorbitorul le cunoaște intuitiv. Normele acestea, cu siguranță, îl interesează pe vorbitor [4, p. 103]. În conștiința lui, el știe că limba are norme, doar că nu a avut

ocazii să reflecteze. Scrisul ne demonstrează cu prisosință aceasta. Forma scrisă a limbajului este un mijloc „de ordonare a gândurilor despre lucruri și a gândurilor despre gândire”; perfecționarea scrierii determină progresul gândirii și formează o nouă conștiință despre natura și forța limbajului (G. Bruner). *Scrisul* joacă un rol primordial în formarea *conștiinței lingvistice* a elevului, deoarece prin scriere elevul se exprimă, își rezumă identitatea, relevând nivelul de cultură a personalității sale.

Lingvistul trebuie „să aibă cel mai mare respect pentru vorbitor”, deoarece „limbajul funcționează *prin și pentru* vorbitori”, iar „vorbitorul este măsura tuturor lucrurilor” și el are întotdeauna dreptate. Dar el are dreptate ca vorbitor și, ținând cont de principiul realității limbajului care înseamnă *să spui lucrurile cum sunt*, lingvistul trebuie să fie „totdeauna la nivelul cel mai înalt”, să spună lucrurile așa cum sunt, în mod simplu, dar să nu renunțe la teorie, [4, pp. 128-129]. Conștiința subiectului vorbitor, care știe intuitiv ce este o limbă, trebuie „trezită” la lucru.

Dificultatea de a se simți împliniți în baza unei dezvoltări culturale substanțiale poate fi redusă prin deplasarea gândirii înspre „hotare” mai largi, pentru prevederea mai multor posibilități de reprezentare. Elevii trebuie obișnuiți să poată separa esențialul de cotidian, să vizualizeze „spectacolul” cultural al limbajului în calitate de spirit productiv al mesajului individualizat. Or, scopul educației lingvistice este acela de a propune elevului instrumente de transgresare a lingvisticului pur, deoarece lingvistica nu este singura care participă la actul lingvistic, în această ecuație a lingvisticului „intrând” și conștiința, care este în stare să pună corect în evidență multiplele relații.

Situația aceasta lasă mult loc pentru acțiunile de formare a conștiinței lingvistice. Elevul se naște și trăiește în limba sa maternă, fiind modelat de formatul ei ontologic, el este „depozitarul” unei concepții despre limbă, pe care i-o transmite profesorul. Conștiința lingvistică este dependentă de cultura elevului vorbitor și acest aspect rămâne de multe ori în afara intereselor educaționale ale profesorilor de limba și literatura română. Aceasta înseamnă că trebuie să existe repere pedagogice (educaționale) care să ofere *in officio* profesorilor posibilitatea de a aborda domeniul culturii din perspectiva conștiinței lingvistice, de a-și formula ei înșiși idei în acest sens. Este nevoie de o renunțare la interpretările tradiționale ale predării

limbii sau educației lingvistice și o orientare sigură în raționalitatea procedurală a factorului cultură lingvistică, de la care poate fi „împrumutată” validitatea conceptului de conștiință lingvistică.

Vorbind despre problema moralității (sau a eticii) în artă, știință sau politică, E. Coșeriu scrie că ea se rezumă la ideea de a te considera pe tine însuși „drept reprezentant al unui subiect universal și de a nu face nici un fel de concesii”. A-ți face datoria, în domeniul în care activezi, „înseamnă să te obiectivezi, ca și când ai fi singurul reprezentant al unei națiuni sau chiar al umanității”. Dacă ești scriitor, „să scrii numai când simți asta ca o datorie, când ai ceva de spus”, altfel să nu scrii [4, p. 128]. Nu ar trebui să aplicăm această normă în toate activitățile noastre, inclusiv în activitatea lingvistică și în cea educațională?

Între limbă și ființa națională este un raport de absolută identitate, scrie M. Cimpoi, urmând valoroasa idee a poetului M. Eminescu, care stabilește: „spirit și limbă sunt aproape identice” [3, p. 19]. Această idee este foarte importantă pentru noi, dacă o punem în echilibru cu cea a unui alt gânditor român – C. Noica: „*stări de spirit*, asta trebuie dat altora; nu conținuturi, nu sfaturi, nu învățături”. Acolo unde lipsește categoria personalității, nu poate apărea creația *personală*, deoarece „orice cultură conștientă este personală, este o formă de individualizare” [7, pp. 8-9].

Complexitatea lumii moderne poate provoca apariția sentimentului de pierdere a reperelor existențiale. În atare situație, elevul are nevoie de indicatori stabili care ar menține ordinea și echilibrul. Or, activitatea culturală trebuie întemeiată, pe conștiința de comunitate care este cea a comunității de limbă, deoarece „oamenii de aceeași limbă tind spre o unitate de cultură” (Rădulescu-Motru).

C. Cucoș scrie că „într-o lume bulversată din punct de vedere valoric, educația trebuie să asigure o formare a persoanei spre un ax care îi dă răspunsuri și sens la marile întrebări existențiale, în concordanță cu reperele care să conducă la constanță și securitate psihocomportamentală. În lipsa acestui orizont pot surveni dislocări, indeterminări interioare în ce privește construcția identității” [5, pp. 116-117]. Educația trebuie să asigure tinerilor mai întâi „o intrare în cultura proprie”, în spațiul comunității lor de cultură, pentru că provocările de genul „comunitate europeană” sau „cetățean al lumii” pot fi înșelătoare. Umanitatea se manifestă, întâi de toate, prin activarea marilor valori într-un

spațiu concret, într-un grup mic, „în care ne recunoaștem prin felul cum vorbim, credem sau simțim”; abia apoi ne vom putea integra facil în comunitățile de tip macro. Ne vom simți mai valorizați și mai la „noi acasă” în grupurile de referință, cum ar fi familia, grupul de prieteni, comunitatea delimitată prin valori efective, date” [*ibidem*].

W. Humboldt, analizând raportul dintre limbă și cultură, a demonstrat că individul nu se poate integra în cultura universală fără cultura națională. Conștiința comunității de limbă este concomitent conștiința comunității de cultură. Când oamenii iau cunoștință de comunitatea lor culturală, limba leagă gândurile și sentimentele lor într-o admirație comună și încetează să fie doar un simplu mijloc de comunicare. Toate virtuțile limbii pun în valoare facultățile etnicului, virtualitățile limbii – prin extinderea conștiinței comunității de limbă se transformă în conștiința comunității de destin. Cultura și limba oferă „certitudinea împlinirii, certitudinea de a fi ca personalitate, ca popor făuritor de istorie. A fi om de cultură înseamnă deja a fi om cu identitate, cu personalitate” (M. Cimpoi).

Conștientizarea conștiinței lumii este posibilă prin promovarea tradiției, iar descoperirea identității este scopul central al devenirii umane prin autoconștientizare și valorificare a specificului național (Șt. Lupașcu). Orice cultură națională trebuie să se întemeieze pe universalitatea limbii și a literaturii, iar maturitatea culturii, spiritul ei național se manifestă în limbă ca „loc de adăpost a ființei”. Concepția lingvistică a lui M. Eminescu, mai actuală ca oricând, este organicistă și „presupune *normativitate* în spiritul geniului limbii române”, „*organicism fin al logicei sale*”, „naturalitate, asociere originară a Logosului și Ontosului” [3, pp. 185-189]. Cu Eminescu „avem dovada conștiinței că limbajul trebuie să urmeze *cutuma* și *exemplul*, precum și ideea internă ce disciplinează anticipat creativitatea, ordinea verbală, producerea de mesaje” [*ibidem*, p. 192].

Ascultându-l pe Noica, știm că există un Eminescu viu, prin opera sa, prin ideile sale, pentru că un om este prezent prin spiritul său (sau nu este deloc) [6, p. 67]. Schiller mărturisea, când s-a apropiat de opera lui Goethe, că „am venit la Goethe cu sentimentele lui Brutus”, după care și-a schimbat atitudinea. În fond, toți suntem depășiți în competențele noastre de universalitatea preocupărilor lui Eminescu [*ibidem*, pp. 70-71]. Poate fi acesta un motiv pentru a-l detracta sau a ne interesa mai puțin de personalitatea sa, de *ideea Eminescu*? Putem îmbunătăți



etnicul, axându-ne pe acest model *motivațional* excepțional, prin transfer de demnitate, cu valoare de liant social, care poate genera tinerilor stări de voință și de aderare la un sistem de valori. Nu vorbim doar de un mare poet, ci ne referim și la *pedagogul* care era acest om. În deplinătatea sa, ca om de cultură ce era, nu mai trebuie să mai vedem un Eminescu al marilor tristeți, ci să găsim prin el *bucuria culturii*. De aceea, în întâlnirea cu Eminescu, putem descoperi nu atât miracolul eminescian, cât conștiința noastră cea mai bună, dacă vrem să fim oameni de cultură [*ibidem*, pp. 79-80].

Noica consideră că Eminescu spune un lucru foarte grav, atunci când se referă la destinul limbilor care se îmbogățesc la suprafață prin cuvinte noi, dar sărăcesc la adâncime. Filosoful este interesat de inversiunile neobișnuit de frumoase ale poetului: „plăcutu-mi-a”, „părutu-mi-s-a”, „părea-ni-se-va” și altele. C. Noica scrie: „Și mi-am amintit de vorba femeii care (...) mi-a spus „Plăcutu-ți-a?”. Sau să ne amintim versul: „Plutire-am lin pe apa adormită...”. Mai putem vorbi așa? Ei bine, am avut fericirea să aud că mai putem vorbi așa. În București, trecând pe o stradă, văd o pereche de tineri și-l aud pe unul spunând: „Vede-te-aș bățând covoare!”. Fata zice: „Da’ nu ți-e rușine?” Și el spune: „Ba nu, dragă, fiindcă ai un corp așa de mlădios, că mi-ar plăcea să te văd cum te mlădii”. Și mi s-a părut frumos, mi s-a părut că este un ecou eminescian”... Iată că tinerii aceștia mai au ceva... Și dacă nu ne vom hrăni cu Eminescu *acesta*, „vom rămâne în cultură mai departe înfometate” și fără o conștiință lingvistică pe măsură, am adăuga noi [*ibidem*, p. 99].

Realizarea personalității este de neînchipuit fără efort propriu. Pentru ca fiecare elev să participe la emanciparea sa, el are nevoie de curaj. Curajul este considerat valoarea fundamentală care se opune fenomenului de manipulare a conștiinței. El este „afirmarea naturii esențiale a cuiva”. Dimensiunea fundamentală a curajului este voința, iar principalele ei calități sunt forța, perseverența, consecvența, fermitatea, independența [1, pp. 85-90]. Curajul de a fi noi înșine „înseamnă a ne afirma, a ne actualiza identitatea proprie” [*ibidem*, p. 120].

Virtuțile limbii române sunt complete. Ea poate deveni o limbă universală (P. Țuțea). Dar pentru aceasta tinerii noștri trebuie să aibă mult, mult curaj. Curajul lor trebuie să se manifeste nu numai în capacitatea de a-și păzi cu grijă identitatea, ci și de a înfrunta vulgaritatea timpului nostru în care limbile sărăcesc,

vorbirea se trivializează, iar „frumusețea și eleganța relațiilor interumane” se urâtesc [*ibidem*, p. 180].

Conștiința lingvistică, ca unitate de structurare a procesului educațional, ca fenomen și bază a unei identități cultural-lingvistice a elevilor, cadrează cu acele probleme ale învățământului care vizează imaginea elevului conștient de sine și de limba pe care o utilizează. Conștiința lingvistică a elevului dezvăluie poziția lui în societate și constituie premisa fundamentală a umanității sale, condiția *sine-qua-non* a formării unui vorbitor cult de limba română.

### Îndrăzniți să răspundeți și să argumentați:

- Limba este, totuși, *angajament* sau *libertate*? Argumentați răspunsul.
- Cum îl convingem pe elev că *limba reprezintă esența omenscului în om*?
- Ce instrumente putem folosi pentru a forma / a „trezi” *conștiința lingvistică* a elevilor?

### ***Repere bibliografice:***

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura Trei, 2017.
2. Cimpoi M. *Limba română, casă a ființei noastre*. In: *Akados*. Revistă de Știință, Inovare, Cultură și Artă. 2011, Nr. 3 (22), pp. 18-22.
3. Cimpoi M. *Mihai Eminescu. Dicționar enciclopedic*. Chișinău: Gunivas, 2018.
4. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
5. Cucuș C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Polirom, 2017.
6. Noica C. *Introducere la miracolul eminescian*. București: Humanitas, 1992.
7. Noica C. *Pagini despre sufletul românesc*. București: Humanitas, 2008.

## VALORILE și internalizarea lor

*Valoarea este motivul tuturor acțiunilor.*

(Petre Andrei)

*Limba este fenomenul cel mai demn  
de a fi gândit și interogat.*

(Martin Heidegger)

*Dimensiunile valorice generale promovate la nivelul activității de educație reprezintă conținuturile generale ale educației (S. Cristea).*

*Ceea ce se numește de obicei valori ale culturii sunt de fapt capacitățile oamenilor obiectivate prin activitate. (T. Callo)*

*Astfel, educația lingvistică pune accentul pe valoarea supremă a poporului - limba - idealul nostru național, fără de care nu putem vorbi despre posibilitatea apropierii altor valori precum adevărul, libertatea, educația etc.*

Valorile rămân „inima filosofiei educației”. Regretatul pedagog român, profesor, cunoscut cercetător, specialist în Științele Educației, **Gabriel Albu**, constată că astăzi, cu părere de rău, nu mai este valabilă viziunea socratică, platoniciană, kantiană cu privire la statutul ontologic al valorilor. Suntem „într-o criză a identităților și a valorilor”. Este în criză conceptul de comunitate care era pentru om punctul de referință stabil, universul de valori în care el se știa parte a unui tot. Relativismul axiologic face credibilă imaginea „mulțimii singuratică” a lui D. Riesman. Aceste procese sunt periculoase pentru tinerii noștri, pentru adolescenți și preadolescenți, deoarece conduc la o *derută valorică* și la *globalizarea conștiinței identitare*. Școlile noastre trebuie deci să ajute tinerii noștri să cunoască „necondiționat ce valori ne controlează și ne orientează deciziile, atitudinile, comportamentele,

relațiile, acțiunile”. Pentru că „*omul este o ființă prin ea însăși valorizatoare*”. Iată de ce avem nevoie de o recuperare urgentă și fermă a valorilor vieții noastre și, în primul rând, a reperelor axiologice fundamentale (adevăr, frumos, bine) [2, pp. 9-18].

M. Călin afirmă la fel că – din perspectiva filosofiei educației – dintre componentele acțiunii educative care solicită o mare responsabilitate și creativitate pedagogică, problema reflectată de axiologia educației, este *relația valorilor cu educația*, în care „cunoașterea și valorizarea valorilor este unul dintre reperatele fundamentale ale umanizării elevului și ale dezvoltării progresive a potențialului său creativ psihologic și social” [5, p. 106]. Această relație este atât de importantă pentru că „educația este considerată procesul cunoașterii și sensibilizării omului la valori și al asimilării lor creative” [*ibidem*].

Ceea ce asigură funcționalitatea socială a unui sistem de învățământ sunt valorile pedagogice – structuri axiologice care se exprimă la nivelul finalităților și strategiilor educative. Diverse funcții ale școlii sunt formulate astfel, încât să reflecte – explicit – această stare de lucruri. Bunăoară, *funcția integrativă a școlii*, care susține integrarea tinerilor în viața socială, formulată de J. Dewey, nu poate fi interpretată altfel decât ca pe o integrare a lor în diversele roluri adulte. Ierarhizarea sistemului de poziții sociale nu poate exista în absența unui sistem de valori – funcția de transmitere a valorilor determină ierarhizarea acestor poziții. Transmiterea valorilor centrale ale unei societăți, reprezintă coeziunea socială a acesteia, asigură *funcționalismul tehnologic și* reflectă „oferta unui sistem educativ puternic dezvoltat”, un răspuns la imperativele funcționale ale societății industriale. Cea mai relevantă funcție, însă, a relației valoare–educație rezidă în faptul că „se asigură un consens relativ la valorile de bază ale societății, ceea ce întreține un nivel fundamental de acord în ciuda diversității experiențelor individuale” [1, pp. 60-63].

Educația pentru valori urmărește apropierea, în primul rând, a valorilor fundamentale. Dar „multe dintre valorile care exprimă spiritualitatea și creativitatea umană sunt astăzi relativizate” [17]. Această situație, care diminuează accesul la anumite valori educaționale de natură cognitivă, estetică, spirituală etc. și defavorizează formarea spirituală a elevilor, depinde de fiecare disciplină școlară, de fiecare activitate educațională, în care se ascund un potențial valoric considerabil. În opinia lui O. Reboul,

citat de M. Ștefan, totul depinde de bunele intenții ale pedagogului ca profesionist, ca apostol, de entuziasmul și credința lui, de valoarea formativă a metodelor educației, a stilurilor educaționale, a tipurilor de relație educațională etc. [*ibidem*, pp. 118, 355].

Cercetătoarea M. Hadîrcă, constată că „la nivel conceptual, de proiectare curriculară și de manuale școlare, învățământul actual oferă orientarea axiologică generală necesară pentru proiectarea și realizarea procesului educațional. Se poate afirma chiar că la nivel de proces, în planul dezvoltării intelectuale a personalității, s-au înregistrat anumite progrese, dar nu și în ceea ce privește planul construcției sufletești. Aceasta rămâne a fi, conchide autoarea, o problemă de fond a învățământului [16, p. 25]. În plus, scrie M. Hadîrcă, „nu este posibil să se cultive separat aspectele intelectuale de cele afective, după cum nu poate fi determinat cu precizie care dintre aceste două aspecte de bază ale educației – *instructivul* sau *educativul/cognitivul* sau *noncognitivul* – influențează mai mult conduita umană. În acest sens, ne exprimăm convingerea că educația trebuie concepută în *integralitatea* sa pedagogică” [*ibidem*]. Când se afirmă că educativul este astăzi veriga slabă a procesului educațional, că valorile rămân înafara trăirii subiective, se are în vedere faptul că „valorile educației nefiind promovate de sus în jos și, mai ales, explicitate, s-au cam escamotat și n-au mai ajuns până la nivel de proces educațional, rămânând acolo sus, mai mult ca un alibi pentru proiectanții de curriculum (...), ele n-au devenit operaționale și la nivelul procesului educațional” [*ibidem*, p. 28].

Când valorile sunt considerate ca obiective, se face trimitere la cerințele raționalității, la natura umană sau la alte motive. În cazul în care valorile sunt considerate ca „subiective”, ele sunt privite ca o „expresie a poziției personale, ca implicare într-un anume fel de alegere și indiferență față de argumentul rațional” [10]. Această stare de lucruri reflectă una dintre polaritățile fundamentale ale tuturor timpurilor și în jurul căreia gravitează o mare parte a teoriei etice. Ne referim la concepte perechi precum *subiectiv/obiectiv*, *realism/antirealism* ori *relativism*, *subiectivism* etc. [*ibidem*, pp. 118, 355].

Întotdeauna a existat o teama de subiectivism. Filosofia, preocupată de locul omului în lume, de relația lui cu ceea ce îl înconjoară, se referă *la obiect* și *la subiect* și la întregul în care sunt cuprinși. Martens și Schnadelbach fac o distincție între

filosofia care favorizează raportarea la obiect și cea care așază în prim-plan raportarea la sine însuși a subiectului: acela care poate să raporteze cele știute la el însuși, la înțelegerea sinelui de către el și la interesele sale practice este un om inteligent, deoarece acesta este un „proces de autotransformare activă a omului” [Apud 12, pp. 10-11]. Este o idee de mare însemnătate educativă, de care depinde felul în care profesorul trebuie să perceapă diferența dintre apropierea valorilor și „predarea” lor, căile de soluționare a problemelor existente în acest domeniu.

Educația este domeniul subiectelor și, prin urmare, ea trebuie să formeze subiecte, nu obiecte, nici mecanisme de precizie. Acest factor de subiectivitate este determinat de tradiție, cultură și de valorile predominante în care maestrul și discipolul intră în legătură. De aceea poetul Jose Bergamin, când i se reproșa excesiva subiectivitate în judecăți, răspundea: „dacă aș fi un obiect, aș fi obiectiv; însă cum sunt un subiect, sunt subiectiv” [Apud 12, pp. 137-138]. Un proces de învățământ deci nu este niciodată o transmitere de cunoștințe obiective sau îndemnări practice, ci se alătură unui ideal de viață și unui proiect de societate. Este nevoie, prin urmare, să îi învățăm pe elevi „sa-și facă bucurii active *dinlăuntru*, în mod creator” [ibidem, p. 171].

Educația este o activitate culturală prin excelență, care îi asigură elevului o cunoaștere exhaustivă, îi cultivă dragostea față de valori, tendința spre contactul cu acestea, îi dezvoltă forțele pentru crearea de valori. Prin urmare, „educația reprezintă o transformare a valorilor obiective în valori subiective. Ea se adresează spiritului individual, căruia îi este proprie aspirația către valori și trăirea lor. Eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv devenind mai uman prin asimilarea culturii obiective. De obicei, receptarea valorilor se realizează prin înțelegere și intuiție simpatetică. Dezvoltarea sufletească a unui om poate fi influențată doar de *trăirea valorilor*. Poziția proprie a eului față de valori este cea mai importantă, simplele cunoștințe fără această atitudine, care presupune emoție, bucurie, împlinire personală, trăire a unui sentiment de apartenență la o comunitate de valori și destin, nu dezvoltă sufletul și deci nu poate fi o educație autentică [3, p. 379].

Nimeni nu poate trăi toate formele de valori cu aceeași intensitate: toți suntem ființe finite. Fiecare persoană, de obicei, alege valoarea cea mai potrivită propriei dispoziții fundamentale, ca valoare dominantă. E. Spanger insistă asupra faptului că

sufletul poate vibra în contact cu mai multe valori, subordonate totuși acelei dominante, care este hotărâtoare pentru viața lui, deoarece „îi dă un anumit sens vieții lui și îi determină tipul de personalitate”. Spiritul individual nu este unilateral și nu poate fi condus de o singură valoare ca o configurație închisă. De cele mai multe ori, el poate depăși tendința aceasta, îmbrățișând întregul cosmos al spiritului uman, orientându-se în direcții multiple (este cazul unor mari gânditori, cum ar fi, bunăoară, Eminescu, care a îmbrățișat cultura și valorile europene în profunzime, opera sa devenind apoi receptivă la nivel universal) [8]. Structura teleologică a spiritului este ierarhizată și este capabilă să vibreze în urma trăirii diverselor valori. Cea mai importanta acțiune este *trăirea valorilor*, spre deosebire de modul în care se receptează ele: „*Educative sunt numai valorile trăite, căci doar ele au ecou în spiritul individului*” [3, pp. 381-382].

Atunci când se discută despre valoare, este bine să se ia în considerație diversele registre de semnificații ale acestui concept, care corespund unor dimensiuni diferite ale valorii. Registrul care are legătură cu ideologiile, face ca valoarea să fie sinonimă cu *scopul*. Este vorba de marile valori: adevărul, libertatea, binele, frumosul, cunoașterea, desăvârșirea etc. Prudența științifică, în opinia lui Schweder, ar trebui să ne conducă la considerarea valorilor acestui registru ca situat geografic și istoric și nu la realitatea universală, iar valorile occidentale nu pot constitui o forță universală. Tot așa s-ar cădea să ne referim la acel registru care constă în raportarea valorii la principii morale universale [*Apud* 14, p. 1284].

Or, vom pune accentul și vom vorbi acum, mai presus de toate, despre **veșmântul ființei noastre** – valoarea supremă a poporului care locuiește în acest spațiu geografic, Republica Moldova – **limba**. Limba este și „casă a ființei noastre”, și „certitudinea că un popor făurește o istorie” și fără ea suntem într-un neant al valorilor [7, pp. 18-19]. M. Cimpoi, valorosul eminescolog, ne avertizează că valorile sunt steagul nostru de cultură și suntem interesanți altora tocmai prin valorile noastre. Spre regret, imaturitatea noastră culturală se manifestă perpetuu prin inaptitudinea de a prețui adevăratele noastre valori. Virgil Mândâcanu scria în 1988 că temeiurile conștiinței noastre, simțirea națională au fost zdruncinate odată cu zdruncinarea temeliiilor **limbii**. Nesocotirea valorilor spirituale prin „disprețul față de cele

trei dimensiuni indisolubile ale timpului: trecut, prezent și viitor”, promovându-se în felul acesta o etică deformată, a primejduit gândirea însăși și „țesătura intimă a limbii, structură organică a ființei umane, căci rătăcitul de limbă este mai totdeauna un rătăcit de suflet, de neam, de omenire și de omenie”. Iar limba este „o întruchipare organică a spiritului de libertate” [13, pp. 131-138]. În cazul acesta, nu putem vorbi despre posibilitatea apropiării unei valori ca *libertatea*, spre exemplu, lipsiți fiind de demnitatea libertății raționale, care înseamnă mișcarea spiritului nostru către *Logos*. E timpul să conștientizăm un fapt de netăgăduit: fără o limbă literară cu statut de *ideal național* nu putem avea nici instrucție, nici educație, nici o ideologie sănătoasă [*ibidem*, p. 145].

*Ideologia* este un ansamblu de valori, credințe, cunoștințe implicite, pe care oamenii îl elaborează în cadrul mediului lor sociocultural și în baza căruia interpretează realitatea și își orientează acțiunile [14, p. 559]. În cercetările atitudinale, valorile sunt idei, prin urmare, ideologia trebuie raportată la teoria ideilor – ceea ce e cuprins în spirit și este un produs al intelectului și al sensibilității. Ele sunt purtătoare de judecăți normative, raționamente și sunt ca atare „stări de conștiință” [11, pp. 303-304]. În general, ideile devin idealuri, ele dau sens vieții, nasc acțiuni și au valoare educativă. Unitatea dintre *gândire* și *acțiune* are valoarea unei legi psihologice concentrate valoric în conceptul de „idee-forță” și este asociată cu actul de voință („forță psihică”) [*ibidem*, pp. 308-310]. Aceste veritabile forțe ar reprezenta, în opinia unora, stări afective, sau mai concret – energia motivațională, despre care nu se știe cât de reală poate fi, dar poate fi mărturisită de oricine a trăit-o [11, p. 310; 14, p. 775]. Și cine poate spune că nu a cunoscut-o? De la *cuvânt*, prin *idee*, la *acțiune* și *faptă*, spiritul urmează calea devenirii și materializării experienței sale individuale [11, p. 310]. Iată valoarea ideilor în formarea voinței!

Ideologia poate penetra gândirea subiecților, metaforic vorbind, prin mecanisme precum cel al buretelui sau al labirintului. Indivizii absorb ideologia care circulă în mediul lor social, „pornind de la instanțele de socializare, formalizate uneori instituțional, cum ar fi școala, sau prin comunicare cu ceilalți” sau printr-un „joc de inserții sociale”. Optimismul nostru vine din dovada faptului că gândirea umană, având caracter argumentativ, relaxează considerabil determinismul funcționărilor ideologice [14, p. 559].



Pentru mai multă claritate, este necesar să facem referință la conceptele de *atitudine* și *argumentație*. Este o idee acceptată în mare de toți cercetătorii, că în oricare atitudine exista un aspect de evaluare și, prin urmare, atitudinile exprimă aderarea persoanei la anumite valori [*ibidem*, p. 125]. Problema internalizării valorilor și, implicit, a formării și schimbării de atitudine este o problemă pedagogică stringentă, actuală mereu. Cum vom lucra aici și care ar fi aceste procese de formare sau schimbare de atitudine, adică de aderare la anumite valori?

Internalizarea este un „proces complex prin care individul își însușește date exterioare lui și le integrează în sistemul său de valori și în comportamentul său” [*ibidem*, p. 614]. *Condiționarea* clasică (achiziție de comportamente care devine posibilă prin relațiile existente între stimulările mediului și reacțiile organismului) este o formă de învățare cognitivă și socială, care contribuie la procesul de socializare, prin care individul își apropiază activ cultura, valorile, cunoștințele, își formează atitudinile în conformitate cu mediul social, astfel încât atitudinile se vor integra în personalitatea lui și vor face parte din *identitatea* sa [*ibidem*, pp. 128, 233]. Acesta ar fi un proces care contribuie la formarea atitudinilor.

Profesorul universitar T. Callo consideră atitudinea o virtute, pe care o putem câștiga doar prin educație. Ea „determină modul în care răspunde sau acționează elevul”, ea îi „deschide calea elevului către dezvoltare personală și succes”. Atitudinea face „posibilă percepția activă a elevului” și „este o pregătire pentru un comportament” [4, p. 29]. Atitudinile sunt stări latente și exprimă implicit aderarea la anumite valori. Cele mai multe atitudini sunt instabile și numai cele solicitate în mod frecvent se pot stabiliza. Ele nu pot fi predate, ci doar pot fi cuprinse, adică trăite efectiv, deoarece sunt prea pline de afectivitate și experiență personală. Pot fi formate în cadrul interacțiunilor familiale, sociale și prin modele culturale [14, p. 125].

În formarea, schimbarea de atitudine, consideră C. Howland, este foarte important *rolul comunicării persuasive*. Aici sunt importante identitatea *emittătorului*, factorii asociați credibilității, competența, farmecul. Nu este de neglijat nici tonalitatea emoțională a *mesajului*, numărul și calitatea argumentelor formulate. Cât privește *canalul*, într-o situație de prezență față în față mesajul este mai persuasiv. Singuri fiind în

fața televizoarelor, a ecranelor de sticlă, izolați de lumea vie și reală, se efectuează uniformizarea și înstrăinarea noastră de noi – acea comunitate în baza căreia suntem noi și suntem uniți (M. Eliade, C. Noica, E. Coșeriu, M. Cimpoi). *Receptorul* depinde de educația sa, de imaginea de sine, de înțelegerea corectă a argumentelor. În cazul în care lipsește motivația ori competența pentru evaluarea calității argumentelor, receptorul se înscrie pe o cale greșită, el se lasă influențat ori rămâne indiferent la calitatea argumentelor [*Apud* 14, p. 128].

În opinia lui W. McGuire, când atitudinea este destul de înrădăcinată în personalitatea receptorului, fie prin „vaccinare”, fie din cauza argumentelor insuficiente sau când simte vreo amenințare la adresa libertății sale, are loc o schimbare de atitudine opusă schimbării voite (efectul bumerang). Arta și tehnica argumentației ar fi un instrument foarte eficient de convingere în cazul așa-numitei *rezistențe la persuasiune* [*ibidem*, p. 129].

*Argumentația* este o „construcție lingvistică a cunoașterii, pentru sine și pentru semen, prin opoziția între diferite puncte de vedere” [14, p. 109]. Ar trebui să revenim la Gorgias și Aristotel, care s-au preocupat de virtuțile argumentării, de importanța credibilității sursei și a organizării argumentelor, de importanța utilizării discursului „pentru a ne prezenta credibili, demni de încredere sau experți” [*ibidem*].

Iată de ce lingvistica este atât de importantă în științele umane. Marii lingviști și filozofi ai limbajului au considerat limbajul ca având un rol fundamental, iar principiul lor este același: nu putem înțelege lumea decât prin intermediul limbajului. L. Wittgenstein ne avertizează că limbajul nu este neutru și că „felul în care vorbim despre lume reprezintă o versiune a realității, iar alte versiuni sunt mereu posibile” [*ibidem*]. De aceea, nu vom înțelege lumea niciodată direct, ci numai prin studiul limbajului, care este *acțiune*, putem afla cum funcționează gândirea noastră, putem afla rădăcinile cunoștințelor noastre etc.

Psihologia retorică, în special M. Billig, avansează ideea potrivit căreia construcțiile cognitive ale noastre depind de relațiile noastre sociale și *nu putem avea o atitudine în absența argumentației*. Rezultă că nu e posibil să avem atitudine decât în contextul unei controverse publice. Se înțelege că o atitudine este favorabilă unui lucru, deoarece se opune altui lucru. Prin urmare, este logic să considerăm atitudinile ca niște argumente. Din cele

menționate mai sus, reiese, destul de limpede, că limbajul trebuie luat în serios și trebuie analizate aceste argumente. Cu toate acestea, pentru Billig, relevanța argumentației nu trebuie circumscrisă doar situațiilor în care oamenii se contrazic în public. Cercetătorul face trimitere la Aristotel, care îl citează pe Platon: „Gândirea și cuvintele sunt unul și același lucru; există numai faptul că i-am dat acesteia, care este o conversație tăcută și lăuntrică a sufletului cu el însuși, numele de *gândire*” [Apud 14, p. 110]. Prin urmare, gândirea însăși are o formă argumentativă. Gândurile noastre sunt organizate în dileme, iar gândul privat, întocmai argumentului public, rezidă în crearea unor argumente și contraargumente. Prin urmare, putem percepe atacurile dezbaterii ca pe procesele gândirii înseși [8; Apud 14, p. 110].

În problemele studierii limbajului, comunicării, s-a insistat mai puțin asupra teoriei logice a actelor de limbaj, a proceselor inferențiale, a artei argumentației, iar acestea, după K. Popper, ar avea consecințele unei înstrăinări de adevăr, a pierderii consensului și a informațiilor pertinente în diverse situații. J. Habermas, în „teoria consensului adevărului”, stabilește în ce constă „o situație de vorbire ideală” și anume, că orice consens poate fi obținut prin argumentație, iar comunicarea nu poate fi împiedicată de influențe exterioare; discursul fără dominații este acela în care partenerii de discuție pot vorbi de pe poziții absolut egale și singurul lucru care trebuie să domine este „obligația argumentelor mai bune” [Apud 12, p. 75]. Aceste argumente ar putea situa relația profesor–elev într-un cadru etic. Or, competența comunicativă este „capacitatea de a purta o discuție asupra punctelor de vedere diferite” [ibidem, p. 223]. Cu părere de rău, comunicarea „degenerează până la a fi instrument de reproducere a structurilor de dominație” [ibidem].

Arta argumentației, în viziunea psihologiei retorice, este considerată un model general și spiritul ei dă formă faptelor pe care le studiem, dar și procedurilor științifice. De altfel, dacă avansăm un argument, este firesc să acordăm aceeași importanță contraargumentului. Prin urmare, apar două întrebări, pe care le redăm întocmai: „dacă argumentarea este întotdeauna posibilă, nu există oare și situații în care discuțiile încetează și trebuie să analizăm consecințele definițiilor stabilite? Și, dacă trebuie să luăm în serios construcția lingvistică a argumentelor, acestea nu-și află oare răspunsul decât pe un plan lingvistic?” [14, p. 110].

Plus la acestea, limba, care posedă vaste funcții, poate fi încadrată în registrul care se referă la afecte, motivații, scopuri individuale, având *valoare afectivă* [*ibidem*, p. 1284]. De aceea, dezvoltarea unei sensibilități deosebite față de limbă, care poate lămuri și ideile, și sentimentele, și gândirea, prin comunicare, acțiune și înțelegere reciprocă cu oamenii, nu este ceva gratuit. La fel și atitudinile, ele sunt saturate în afectivitate, inteligență, în experiență personală și pot să se exprime prin discuții. Se poate discuta despre categorizări, particularizări, se poate discuta despre natura discuției. Posibilitățile discuției nu se epuizează niciodată! (U. Șchiopu).

Așadar, limbajul este privit ca o structură complexă, care face parte din cogniția socială, și comportamentul ce ține de limbaj rezidă din procese cognitive, motivaționale ale interiorizării interacțiunilor dintre individ și anturajul social. El transmite informații cu privire la „*categorizarea socială, identitatea socială, atitudinea* interlocutorilor”. Limbajul este dobândit mai întâi în funcția sa socială și copiii sunt înconjurați de un model lingvistic și de valorile asociate cu el. Ei interiorizează aceste valori în maturizarea lor identitară. Valorizarea limbajului conduce la dezvoltarea unei competențe comunicaționale, apoi a celei conceptuale: manipularea limbii în calitate de instrument cognitiv și argumentativ [*ibidem*, p. 701].

Prin intermediul învățării sociale, elevii învață ceea ce trăiesc, interiorizează acele valori care le sunt insufflate, le sunt transmise și pe care simt că se pot bizui, elaborându-și propriile standarde de valori. Dacă elevului i se oferă o „bază de date” – „un ansamblu complex de elemente de cunoaștere sau de opinie care sunt parțial pertinente la o atitudine”, atitudinile exprimate de subiecți vin din activitatea doar unei părți din baza de date. Prin urmare, cele mai multe atitudini sunt instabile. De aceea, cercetătorii din domeniu cred că atitudinile solicitate în mod frecvent, continuu, sfârșesc prin a se stabili, pentru a constitui o reprezentare cognitivă la care subiectul poate accede nemijlocit. Prin definiție atitudinea este o stare latentă: nu poate fi măsurată în mod direct, dar poate fi inferată [*ibidem*, p. 125]. În concluzie: exerciții și iar exerciții!

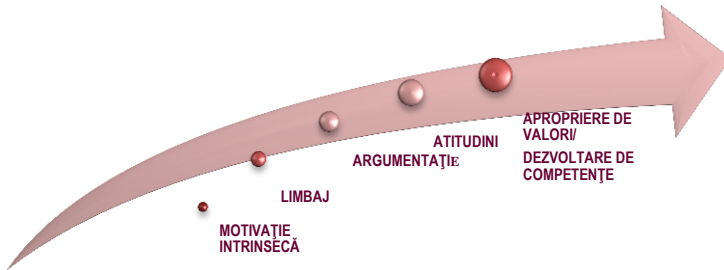
Nu mai puțin importantă este „învățarea prin observare”, sau „învățarea vicariantă”, sau *modelajul*. Procesul de modelaj poate fi realizat prin observare directă, dar și prin descrierile sau

prescrierile verbale. Lecturile bune sunt, așadar, foarte indicate în procesul de formare a atitudinilor și de aderare la valori. Prin modelaj, putem învăța elevii să-și atribuie rezultatul unor factori controlabili – lipsa de efort – și să le inducem sentimentul responsabilității, al curajului sau al voinței. Lectura este calea esențială de acces la valorile culturii, este un mijloc eficient de învățare, educare, autoinstruire, fiind o activitate *foarte personală* și *formativă*. În viziunea celor mai cunoscuți specialiști ai științelor pedagogice, lectura este prilejul unor acțiuni intelectuale foarte eficiente, o supunere față de intențiile altora [6, p. 174]. Ca primă treaptă a gândirii și comunicării, ea este de neînlocuit datorită influenței sale decisive asupra dezvoltării structurilor cognitive și a formării atitudinilor. P. Cornea subliniază că „marele privilegiu al lecturii constă în faptul că toate textele conțin zone de nedeterminare negociabilă, care au rolul de a stimula activitățile cognitive ale cititorului, în special de a-i favoriza investirea imaginativă” [9, p. 213]. Lectura îl obligă pe cititor la un act de complicitate. Or, cititul nu poate fi decât *activ*, deoarece angajează gândire, implică memorie, stările *afective*, *atitudinile* [6, p. 185]

Psihopedagogia a demonstrat rolul primordial al acțiunii în procesul de formare a elevului, a devenirii umane. Este vorba, după cum știm, de o dialectică subtilă a acțiunii și gândirii. Acțiunea, gândirea și limbajul sunt noțiuni extrem de dependente una de cealaltă, încât este imposibil să ne imaginăm că provocarea vreuneia dintre ele să nu le implice pe celelalte două. Provocarea acțiunii favorizează dezvoltarea gândirii, iar gândirea dirijează acțiunea. Elevul se va cunoaște *prin acțiune pentru a acționa*. Actul lecturii implică gândirea, dezvoltă limbajul, structurile cognitive, inteligența, judecata etc. Mai mult, acest adevăr pune în evidență valențele educaționale ale principiilor constitutive în literatură și artă, conform cărora raportul între esența literaturii, a artei (a textului artistic) și natura umană este de totalitate. Textul artistic angajează efectiv cititorul în producerea *valorii in actu* – gândurile, sentimentele, ideile, asociațiile cititorului în procesul de receptare sunt esențiale, ceea ce înseamnă că cititorul este valorizat, deoarece acțiunea operei de artă produce schimbări și prefaceri profunde ale „omenescului în om” [15].

În sfârșit, dacă ar fi să ne imaginăm procesul concret de aderare la un sistem de valori, urmând traseul ideilor analizate în acest context, acesta ar putea arăta astfel: de la energia

motivațională (motivația intrinsecă), susținută de curaj și acte de voință (de ideea-forță – idealul, sau valoarea supremă, dominantă, care este *limba* în cazul nostru), cu ajutorul artei argumentației, la exprimarea atitudinilor și aderarea persoanei umane la valori. Acesta ar reprezenta procesul de apropiere a valorilor:



Valorile produse de cel educat devin valori apropiate, însușite prin desfășurarea unor virtualități ale propriului spirit, a propriei activități, prin *trăire* individuală, prin competențe formate. Valorile culturale angajate, obiectiv și subiectiv, în proiectarea și dezvoltarea activității de formare/dezvoltare a personalității, reflectă caracterul național al educației și constituie sursa valorilor europene/general-umane și, prin urmare, fac posibilă și integrarea noastră într-un spațiu valoric mai larg.

În concluzie, erorile școlii ar putea veni din faptul că se predau conținuturi și „idei de-a gata”, iar motivația este absentă dintr-un motiv evident: lipsa idealurilor, a încrederii în acestea, a lipsei de responsabilitate și sensibilitate față de propriile valori naționale, ca un semn al imaturității culturale și spirituale. Nu sunt valorificate toate funcțiile limbii, iar drept consecință suferă competența de comunicare.

Școala trebuie să înobileze spiritual elevii prin formarea unor „stări de conștiință” sau „stări de spirit”, să li se ofere ocazii și motive de afirmare, care ar determina curajul și „voința de a face istorie” să se manifeste în deplinătatea lor valorică (C. Noica). Rolul motivației intrinseci este minimalizat și nu sunt cunoscute îndeajuns condițiile care permit ecloziunea interesului pe durata învățării. Elevii trebuie să cunoască bine scopurile în vederea cărora sunt declanșate acțiuni, pentru a participa la realizarea lor, conștienți fiind de valoarea participării lor active, de judecățile, raționamentele și argumentele personale.

**Îndrăzniți să gândiți asupra următoarelor probleme și să oferiți argumente:**

- *Ce sunt valorile? Care sunt valorile supreme ale poporului nostru?*
- *Care este diferența dintre „predarea” și apropierea valorilor?*
- *De ce educația lingvistică este atât de importantă în formarea/dezvoltarea personalității elevului? Sau care este rolul lingvisticii în dezvoltarea științelor/ființei umane?*
- *Cum aplicăm, din punct de vedere, educațional unitatea relației valori–limbă–argumentație–atitudini?*

---

***Repere bibliografice:***

---

1. Adrian H. *Sociologia educației*. Iași: Polirom, 2006.
2. Albu G., Cojocariu V.-M. *Universul valoric al profesorului*. Iași: Institutul European, 2019.
3. Albulescu I. *Doctrină pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014.
5. Călin M. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001.
6. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
7. Cimpoi M. *Limba română – „casă a ființei noastre”*. In: *Akados*. Revistă de știință, inovare, cultură și artă. 2011, Nr. 3 (22), pp. 18-22.
8. Cimpoi M. *Mihai Eminescu: Dicționar enciclopedic*. București: Tracus Arte, 2019.
9. Cornea P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998.
10. *Dicționar de filozofie*. Oxford. București: Univers enciclopedic, 1999.

11. Enăchescu C. *Tratat de teorie a cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2005.
12. Furst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
13. Mândăcanu V. *Veșmântul ființei noastre*. In: *Revista Nistru*, 1988, Nr. 4, pp. 130-146.
14. *Marele dicționar al psihologiei*. Larousse. București: Editura Trei, 2006.
15. Pâslaru VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Editura Sigma, 2013.
16. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. VI. Pâslaru, T. Callo, N. Silistratu [et al.]. Coord. șt.: M. Hadîrcă. Chișinău: Print-Caro, 2011.
17. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.



# RAȚIONALITATEA și funcția ei în dezvoltarea ființei umane

*Supune-te rațiunii...*  
(Seneca)

Educația intelectuală urmărește formarea-dezvoltarea conștiinței intelectuale/ științifice a personalității educatului confirmată prin noțiuni, raționamente, judecăți, atitudini afective motivaționale, acțiuni, comportamente intelectuale etc. (S. Cristea)

Așadar, educația lingvistică utilizează metodele educației intelectuale, active prin definiție, în cadrul comunicării (dialoguri, dezbateri), exercițiului, cercetării etc. Rațiunea poate fi utilizată în diverse câmpuri ale existenței, având drept scop prioritar formarea unei gândiri puternice, sănătoase, pregătitoare a elevilor.

Educația, ca atare, este un fenomen de o complexitate ontologică și epistemologică extremă și în felul acesta ea ne apare ca „o structură invizibilă a realității sociale”, dincolo de evidențele sale aparente care întrețin, pe de o parte, *descriptivismul* centrat asupra comportamentelor externe, iar pe de altă parte, *spiritul fenomenologic* înclinat spre extrapolarea impresiilor interne” [5, p. 155]. Acest spirit fenomenologic, această intuiție originară, implică o vedere creativă și o gândire fenomenologică cu privire la educație, care va revela elementele ce-i determină calitatea și esențialitatea. Revelarea propriului unor elemente fenomenologice ale educației care ne scapă este imanentă în descoperirea acelor aspecte care vor confirma sau vor infirma cu adevărat fenomenologia educației și culturii pentru viață.

Mulți gânditori renumiți au ajuns la conștiința unei crize colective a umanității: ei se simt responsabili pentru omul european, pentru destinul său, pentru decădere, dar și pentru necesara renaștere a sa. O criză a culturii are sensul unei extreme

îndoieli la scara istoriei. Apare problema direcției spre care se orientează omul, al sensului și scopului umanității. Problema aceasta, ca primă întrebare a istoriei, cum se exprimă P. Ricoeur, trece de la criză la idee, de la îndoială la sens. Conștiința crizei îndeamnă la reafirmarea unei sarcini care este universală, deoarece dezvoltă o istorie [14, p. 35].

E. Husserl, spre exemplu, un spirit socratic și interogativ, este determinat să gândească la scară istorică, reieșind din chiar tragismul istoric (raționalismul este denunțat ca gândire decadentă); el înțelege că „spiritul are o istorie esențială pentru orice istorie, că spiritul poate fi bolnav, că istoria este pentru spirit chiar locul primejdiei, al rătăcirii posibile” [ibidem, p. 25]. Și nu numai pentru epoca respectivă se intra în istorie cu o *conștiință a crizei*. Nevoia de a preciza sensul și non-sensul omului și de a salva, în felul acesta, demnitatea raționalismului, rămâne actuală ca niciodată. Fr. Nietzsche, în gândirea eternei reînnoarceri, crede că deși marele progres al științelor este un produs al încrederii în sine a omului, toate acestea au adus o emancipare de *teama de rațiune*. În morală, în rațiune domină ridicolul, absurdul, iar istoria este falsificată. Orice tip de exagerare nu este altceva decât un fenomen de dezintegrare și boală. În fața oricărui gen de incertitudine ori provizorat, omul are nevoie de o *conștiință a forței*. Asemenea atitudine poate fi interpretată ca un joc al rațiunii, în care, dacă te angajezi, totul sfârșește printr-o bucurie, o teodicee și o absolută *afirmare* a vieții [12, pp. 273, 281-285]. În aceeași ordine de idei, în cele „*Șase maladii ale spiritului contemporan*”, C. Noica determină (pe lângă cunoscutele maladii somatice) maladiile de ordin superior, care sunt cele ale spiritului. Acestea sunt „maladii ale ființei, maladii ontice și de aceea s-ar putea ca ele să fie cu adevărat constituționale omului; căci dacă trupul și sufletul participă și ele la ființă, spiritul singur o reflectă deplin”. Ființa poate fi și ea bolnavă, poate fi falsă, căci dacă există falsificator de valori, există și *falsificator de ființă* [13, p. 7].

Despre cunoașterea științifică știm că și-a lărgit sfera de acțiune într-atât, încât a ridicat vâlul de pe toate misterele, tehnica a inventat toate uneltele, iar literatura „a descris toate viețile, toate epocile, toate conștiințele și străfundurile de conștiință”. Și unde s-a ajuns, se întrebă filosoful, cu această libertate a determinațiilor? Bineînțeles, la riscurile neființei. Aceste adevăruri nu trebuie spuse ca o condamnare, ci mai degrabă trebuie spuse doar ca

avertisment. Căci, „după ce s-a dat curs tuturor mesajelor, s-a ajuns la lipsa de mesaj și, deoarece până și lipsa de mesaj era un fel de a spune ceva, s-a ajuns la anti-cuvânt și anti-sens, la anti-discurs despre anti-natură și anti-om”. După toate acestea s-ar putea observa „un boicot al naturii, al sensului, al comunicării, al mesajului, al rânduinelilor în diverse creații” [*ibidem*, pp. 24-25].

Maladiile spirituale „*nu invalidează pe om*”, precum cele ale trupului, ci, atunci când aparent îl reduce la neputință, de fapt, îi conferă puteri enorme. Or, la om maladiile ființei sunt *stimuli* ontologici. Ființa umană în omenesc progresează. Maladivă poate fi numai „conștiința vană și strivitoare a trecătorului, a perisabilului și a inutilității oricărei ispite de a fi și face”, care slăbește pe om. Dezvoltarea omului, conchidem astfel, este doar izvorul lui de creație: în artă, în poezie, în gândire, în raționalitatea sa [*ibidem*, pp. 27-31].

Când vorbim despre conștiință, trebuie să mai precizăm că ea este *temporală*. Timpul este „dimensiunea manifestă a celei mai primordiale dintre toate conștiințele, conștiința lucrului, cea care „dă” primul strat al existenței mundane” (timpul face posibilă apariția unor aspecte noi care vor confirma, vor infirma sau vor motiva sensul). Forma unificatoare a tuturor trăirilor este timpul fenomenologic; timpul este conștiința însăși, iar prin tema timpului fenomenologic se stabilește un punct de reper în direcția unei filosofii a istoriei [14, pp. 31-32].

Istoria este o funcție a rațiunii, este modul ei specific de realizare. Nu interesează pe gânditor istoria ca un flux al *evenimentelor*, ci ca *advenire* a unui sens. Reiese că filosofia istoriei și teleologia sunt sinonime: „vrem să încercăm (...) (să-i acordăm) întreaga importanță ideii de umanitate europeană”, anume din acest punct de vedere al filosofiei istoriei, adică în sens teleologic. Criza europeană trebuie analizată în profunzime, deoarece omul european comportă în sine un „sens teleologic”, o „idee”, iar această „idee” este filosofia însăși ca totalitate a cunoașterii și ca perspectivă infinită a științelor” [*ibidem*, pp. 35-36]. Prin intermediul „sensului teleologic” istoria și filosofia se unesc „pe baza unei prize de conștiință teleologico-istorică aplicată originilor situației critice în care ne aflăm pe planul științelor și al filosofiei”. Husserl transformă filosofia în filosofie transcendențială. Pentru el cursul istoriei se transformă în „elementul revelator

originar al temelor transcendente”, care determină calitatea propriu-zis umană a istoriei [*ibidem*].

Husserl conferă Europei un „sens” și o „teleologie imanentă”, pentru că ea este „o legătură spirituală”, care este vizarea „unei vieți, a unei acțiuni, a unei creații de ordin spiritual”. A fi european presupune o responsabilitate care ne unește. Înțelegă ca sens al omului european, filosofia aceasta nu este un sistem, o școală sau o operă, ci ni se relevă ca „o Idee, în sensul kantian al cuvântului, deci ca o sarcină. Fiind semnificativă prin ideea de filosofie, umanitatea europeană, criza ei este o rățăcire metodologică, care afectează cunoașterea în intenția sa centrală. Este vorba de o criză a proiectului său de cunoaștere, care este *obiectivismul* [*ibidem*, pp. 37-39].

În preocuparea sa pentru sensul istoriei, gândirea husserliană transformă fenomenologia într-o „filosofie a rațiunii dinamice”. Husserl strânge laolaltă următoarele caracteristici ale termenului de *rațiune*:

- Rațiunea este mai mult decât o critică a cunoașterii: ea are menirea de a unifica toate activitățile esențiale. Rațiunea acoperă tot domeniul culturii; ea capătă caracter absolut, „existentțial”, căci în ea se cuprind „problemele sensului și nonsensului ale întregii existențe umane”; ea privește posibilitatea omului „de a-și acorda un aspect rațional sieși și lumii sale înconjurătoare, în măsura în care hotărăște liber în comportamentul său în privința mediului său uman și extra-uman, în măsura în care este liber în posibilitățile sale”. Rațiunea este „esența sensului omului, în măsura în care sensul omului este legat de cel al lumii” [*Apud* 14, pp. 43-44].
- Rațiunea este percepută dinamic ca o „*devenire rațională*”; ea este „revenirea rațiunii la sine”: „Filosofia ca priză de conștiință a umanității, ca mișcare de realizare a rațiunii prin grade de dezvoltare, pretinde, ca funcție a sa, ca această priză de conștiință să se împlinească, la rândul ei, gradual” (istoria este posibilă numai ca realizare a rațiunii, ea nu este nici evoluție, nici pură întâmplare, „ea este o durată permanentă în mișcare, autorealizarea temporală a unei identități de sens”).
- Rațiunea are accent *etic* ce se manifestă drept *responsabilitate*: ea „are ca scop priza de conștiință absolut

responsabilă a omului independent”; „rațiunea este voința–de–a–fi–rațional”.

- Ca sarcină cu caracter etic, ea necesită un *timp* cu un caracter *dramatic*: „conștiința crizei ne asigură că ideea infinită poate fi ascunsă, uitată sau chiar coruptă. Întreaga istorie a filosofiei este un *conflict* între înțelegerea sarcinii ca ceva infinit și reducția sa naturalistă, sau între transcendentalism și obiectivism (posibila trădare a omului, primejdia pierderii sarcinii înseși; Orice reușită este ambiguă: Galilei este dovada acestei victorii-înfrângerii).
- Toate categoriile rațiunii: infinitatea sarcinii, mișcarea de realizare a rațiunii, responsabilitatea voinței, pericolul istoriei, ating punctul culminant în noul concept de *om – omul ca un corelat al ideilor sale infinite*: „omul sarcinilor infinite”. Rațiunea este, prin urmare, „trăsătura caracteristică a omului; „Această rațiune constituie umanitatea sa (...), rațiunea desemnează acel ceva spre care omul, în calitatea sa de om, tinde în adâncul ființei sale celei mai intime”, care doar el, acel ceva, îl poate face împlinit [*ibidem*, pp. 44-46].

P. Ricoeur face următoarea constatare pe baza meditațiilor husserliene: „conceptul de om îl definește în mod existențial și istoric pe cel de rațiune, în timp ce rațiunea îi conferă omului o semnificație. Omul este făcut după chipul ideilor sale, iar ideile sunt ca o paradigmă a existenței. De aceea, o criză care afectează știința în intenția, în Ideea sa ori, după cum spune Husserl, în „științificitatea” sa, este o criză a existenței”. Criza științelor moderne „afectează omul european în capacitatea sa de a da un sens vieții sale culturale”. Husserl crede că se poate stabili o legătură între filosofia critică și un proiect existențial printr-o filosofie a rațiunii în istorie: „Orice priză de conștiință care decurge din motive „existențiale” este *critică* în sine” [*ibidem*, pp. 46-47].

Reieșind din aceste categorii ale rațiunii, Ricoeur remarcă în ideile lui Husserl modificarea de sens a conceptului de *apodicticitate*, care va gravita în jurul unei noi idei de om: ea devine sinonimă cu desăvârșirea pretinsă de rațiune, cu adevărul omului ca rațiune împlinită. Filosofia ca priză de conștiință a umanității redevine omul „care ajunge la înțelegerea ultimă de sine: el se descoperă a fi responsabil de propria existență, se înțelege ca o existență care constă în faptul de a avea ca vocație

viața sub semnul apodicticității”; „ar fi o înțelegere care ar realiza totalitatea existenței sale concrete sub semnul libertății apodictice, ridicând această existență la nivelul unei rațiuni apodictice, al unei rațiuni pe care (omul) și-ar însuși-o de-a lungul întregii sale vieți active: această rațiune constituie umanitatea sa”, căci el se vede pe sine în chip rațional [Apud 14, p. 48].

Ce putem spune, mai exact, despre rațiune, raționalitate sau raționalism? *Raționalitatea* ar fi însușirea a ceea ce este *rațional*, și anume „care aparține rațiunii; care este conform cu principiile și cerințele rațiunii”, sau „care poate fi conceput cu ajutorul rațiunii.” [6, p. 1627].

Conform aceleiași surse, *rațiunea* este „facultate a omului de a cunoaște, de a gândi logic, de a înțelege și a sesiza esența lucrurilor și a proceselor din natură și din societate, de a descoperi cauzele și legile acestora”. Este treaptă a cunoașterii „caracterizată prin faptul că operează cu noțiuni, judecăți și raționamente”. Un alt sens atribuit conceptului de rațiune ar fi acela de „motiv, cauză; justificare, temei”. În logică acesta are înțelesul de scop sau țel. În opinia lui Leibniz, *rațiunea suficientă* este un principiu, „conform căruia pentru orice fapt există un temei pentru a fi ceea ce este sau conform căruia orice enunț trebuie să aibă un temei pentru a admite valoarea sa de adevăr” [*ibidem*].

Ca fiind raționale, pot fi descrise aspecte ale comportamentului, credințe, argumente, politici și alte activități ale minții umane. Potrivit *Dicționarului de filosofie*, „a accepta ceva ca fiind rațional înseamnă a-l accepta ca având sens, ca adecvat, ca necesar, ca fiind în acord cu un scop recunoscut (acceptat), cum ar fi căutarea adevărului sau aspirația către bine”. După Platon și Aristotel, exercitarea rațiunii constituie „o mare parte din ceea ce este binele suprem pentru ființele umane”. Iar în opinia unor gânditori precum Kant sau Hegel, ea este „singura cale pe care persoana poate acționa în mod liber, opunând acțiunea rațională și acțiunea datorată afectelor necontrolate”. Hume însă va afirma că „rațiunea este roaba pasiunilor și nu poate să aspire la altă poziție decât aceea de a servi acestora și de a li se supune”, prin aceasta distrugând concepția platoniciană a rațiunii (conducătorul carului) care domină pasiunile (caii). Prin urmare, el limitează drastic orizontul raționalității: ea caracterizează gândirea matematică și logică, dar nu stă la temelia proceselor empirice de formare a

opinieii, a judecăților practice, și nu decide în problemele de ordin etic ori estetic [5, p. 337].

Curentul de gândire *raționalist*, care își întemeiază cunoașterea doar pe rațiune, ignorând simțurile, vizează doctrinele filosofilor raționaliști din sec. 17-18. În marele sistem al rațiunii se înscriu, în mod special, *R. Descartes*, *B. Spinoza*, *W. Leibniz* – ei se conduc de modelul matematicii utilizând procedeul deductiv. Dacă raționaliștii au sprijinit ideea posibilității de a dobândi cunoașterea exclusiv prin rațiune, atunci *empiriștii*, prezentați în opoziție cu primii, își îndreaptă atenția către experiența senzorială (J. Locke, Berkeley și D. Hume). Însă acest lucru se prezintă într-un mod simplist, deoarece problema este mult mai complexă. Este importantă, în acest sens, atitudinea lui Descartes față de cercetarea empirică, dar și viziunea raționalistă a lui Locke cu privire la cunoaștere ca intuiție intelectuală. Se mai constată că ulterior filosofia a redus posibilitatea cunoașterii *a priori* [*ibidem*].

*Raționalismul* reflectă, bineînțeles, o încredere exagerată în posibilitățile infinite ale cunoașterii bazate pe rațiune. Este acel curent care vede rațiunea ca pe singurul izvor al cunoașterii și-i conferă „elemente apriorice, universale și necesare, simțurile fiind o cunoaștere confuză și nesigură”; o „doctrină care acceptă numai autoritatea rațiunii” (nu admite revelația, iar în știință nu admite experiența, ci numai rațiunea). În etică, aceasta semnifică faptul că „rațiunea constituie baza și condiția acțiunii morale” [6, p. 1627].

Or, raționalismul este ceea ce are caracter rațional, „ceea ce este bazat (numai) pe rațiune, pe argumentare abstractă” [*ibidem*].

Predilecția pentru rațiune a început cu școala filosofică greacă, cu eleații, Parmenide fiind unul dintre principalii reprezentanți. Dar a jucat un rol decisiv în platonism. După filosofia lui *Platon*, ceea ce este cu adevărat este propriu doar ideilor, deoarece lumea materială este o copie a lumii ideilor. Obiectele existente în realitate sunt doar ogindiri ale adevăratei realități, adică *ogindiri ale Ideii* (înțeleasă ca unitate). Dacă, de exemplu, vrem să vorbim despre dreptate, ar trebui să existe o idee de dreptate. Ceea ce oamenii înțeleg prin dreptate trebuie să se raporteze la conceptul de dreptate absolută. Pentru a cunoaște, ar fi necesar să ajungem de la vizibil la *inteligibil*, adică să trecem peste experiența lumii sensibile. Prin aceasta, filosoful distinge două principii: vizibilul sau *sensibilul* și *inteligibilul*, iar la ultimul se

ajunge prin rațiune și judecată. În *Republica*, el scrie că rațiunea „nu socotește „postulatele” drept principii, ci drept ceea ce, în realitate, sunt mijloace de a ataca, de a aborda ceva pentru ca, mergând până la ceea ce nu este postulat, la principiul tuturor, intrând în contact cu acesta și apoi, având de-a face, din nou, cu acele entități ce țin de acesta, să coboare astfel către capăt, fără să se slujească de vreun obiect sensibil, ci doar de Ideile ca atare, pentru ele însele și prin ele și să încheie, îndreptându-se spre Idei.” [Apud 7, p. 19]. Drumul spre cunoașterea științifică se parcurge treptat și omul trebuie să se elibereze de percepții, de sensibilul pe care ei îl consideră drept ceea-ce-ființează.

*Aristotel* introduce *procedul științific*. În opinia sa, a avea cunoștințe corespunde cu „a cunoaște ce este ceva”. El încadrează obiectele în domenii, le divizează în teoretice și practice. Una dintre preocupările de bază ale lui *Aristotel* fiind sistematizarea diferitelor modalități ale ființei, el va proceda de la particular la general. În opinia sa, cunoașterea începe cu senzația, trece prin imaginație și conduce la reprezentări. Experiența este „ridicată prin intermediul rațiunii la nivelul certitudinii”. Așadar, cunoașterea ajunge la certitudine prin rațiune [ibidem, pp. 45-46].

În *filosofia Umanismului și a Renașterii* singura autoritate recunoscută devine *rațiunea (rațio)*. Statul, metafizica și tradiția în general nu se mai bucură de prestigiul pe care îl dețineau în problemele cunoașterii. Omul modern devine autonom și nesigur. Dificultatea ține de *metoda adecvată de cunoaștere* care să ofere *certitudine*: „Drumul într-acolo trece prin rațiune, modelul metodei este matematica. Ea se află dincolo de particularități religioase sau naționale, oferă măsura pentru știință și este valabilă în cel mai înalt grad. Fiecare om are parte de rațiune și de dreptul la ea, adică la condiții decente de viață. Acest drept implică libertatea economică și politică și egalitate pentru toți oamenii. Prin aceasta rațiunii i se conferă o dimensiune politică [ibidem, pp. 76-77].

*Filosofia carteziană* va avea o influență decisivă asupra felului de a gândi de mai departe. Certitudinea poate fi aflată în *conștiința de sine* – în *cogito*, de aceea unica certitudine care rezistă îndoielii este *cogito-ul*. *Principiul subiectivității* devine principiul unitar al gândirii și acesta este *subiectul*. Subiectivitatea va ajunge să fie fundamentul filosofiei idealiste (metafizica). Sinele „este imaginea primordială a tot ce este identitate”, a interdependenței dintre lumea interioară (*rescogitans*) și lumea



exterioră (*resextena*). Descartes adoptă o *atitudine critică* față de orice idee dogmatică și se bazează doar pe rațiune. *Cunoașterea sigură* este susținută de *claritatea gândirii* [3, p. 68].

Rațiunea se desprinde de orice autoritate și se emancipează deplin în epoca *Iluminismului* (reprezentanți de seamă: J. Locke, D. Hume, I. Newton, Im. Kant, Fr. Schiller, J. Rousseau et al.). Omul este chemat să se folosească, cu mult curaj, de inteligența sa proprie, de gândirea sa. În eseu *Ce este lumina?*, Im. Kant scria despre cum trebuie înțeleasă lumina: „Pentru această luminare nu se cere însă nimic decât libertatea; și anume cea mai inofensivă dintre toate, adică aceea de a face în toate privințele din rațiunea proprie întrebunițare publică (...). Întrebunițarea publică a rațiunii proprii trebuie să fie întotdeauna liberă și numai ea poate înfăptui între oameni lumina” [Apud 7, p. 140].

J. Mittelstrass făcea următoarele observații asupra celor afirmate de Kant: când rațiunea nu este folosită în mod liber, apar opinii autoritare, tradiționale, care trezesc mai târziu aspirații către o independență rațională. A te folosi de propria rațiune ar însemna „să te întrebi în privința a tot ceea ce accepți: este bine să faci din motivul pentru care accepți ceva, sau din regula care rezultă din ceea ce accepți, baza generală a utilizării rațiunii?” [*ibidem*]. De răspunsul la această întrebare verificatoare depinde cine va prelua controlul cu privire la rațiune (sau intelect): istoria sau critica. Dacă istoria va prelua această conducere, atunci „o asemenea intrare sub tutelă este și o problemă a propriei responsabilități”, iar „ieșirea de sub o tutelă sub care s-a ajuns din vină proprie, nu înseamnă, prin urmare, altceva decât recunoașterea, ce va restabili la rândul ei o gândire nouă, că omul are de a face cu sine însuși în acțiunile sale (unde se încadrează și folosirea rațiunii) și în istoria acestor acțiuni” [*idem*].

Idealul epocii este sistemul, „din care decurge totul și fiecare în parte” și care reprezintă legea intrinsecă de bază de perpetuare a tuturor teoriilor științifice. Mitul este înlocuit de un *discurs al raționalității*, lumea este „dezvrăjită”, natura este supusă, *procedeele matematic-științifice* este pus în slujba emancipării, omul își ia în propriile mâini istoria [*ibidem*, p. 141]. Când matematica se va transforma în instanță absolută, Husserl va face o subtilă observație: „O lume infinită, aici o lume a idealităților, este concepută în așa fel încât obiectele vor fi accesibile cunoașterii

noastre nu individual, parțial și întâmplător, ci o metodă rațională, sistematic unitară ajunge – într-o progresie neîncetată – să cuprindă fiecare obiect în integralitatea În–Sinelui său... În matematizarea galileică a naturii, natura va fi ea însăși idealizată sub egida noii matematici, devenind – în termeni moderni – o multiplicitate matematică” [10, p. 95].

T. Adorno și M. Horkheimer, în cartea *Dialectica Luminilor*, vorbesc despre „prăbușirea civilizației umane” și explică de ce progresul se preschimbă în regres și cum încrederea în raționalitate îi face pe oameni să-și piardă rațiunea și să încremenească în teama de adevăr. Ei clarifică în ce mod are loc „împletirea raționalității cu realitatea socială”, cu natura și cu dominarea acesteia. Impulsul, care îi determină să examineze cu atenție fenomenele respective, vine din depistarea unor probleme grave, care trebuie cercetate cu mare grijă. Printre acestea sunt: îndepărtarea gândirii de activitatea concretă, de existență, pierderea elementului reflecției, alungarea gândirii din logică, gândirea devenită simplă tautologie și rațiunea – simplu organ al scopurilor. Gândirea, care se pragmatizează, își pierde caracterul transcendent și, de aici, legătura cu adevărul, „se desparte voluntar de elementul său critic pentru a deveni un simplu accesoriu în serviciul ordinii existente.” [9, pp. 9-14 ]. Și rațiunea, care preia felul de a fi al mașinilor, se alienează și se orientează spre „o societate ce reconciliază gândirea, în ipostaza sa de aparat material și intelectual, cu aceia ce trăiesc în libertate și o raportează la societatea însăși ca la subiectul său real. Originea particulară a gândirii și perspectiva sa universală au fost dintotdeauna de nedespărțit”. Transformând lumea în industrie, astăzi, realizarea socială a gândirii și perspectiva generalului devin extrem de categorice încât gândirea ia aspectul unei simple ideologii. Rațiunea societății raționale este, prin urmare, desuetă [*ibidem*, p. 53].

Pentru spiritul științific, acestea sunt egale „cu nebunia și autodistrugerea, tot așa cum resimțea și vrăjitorul primitiv părăsirea cercului magic, trasat spre împlinirea exorcismului; în ambele cazuri încălcarea taboului înseamnă pierzania celui care a comis-o. Dominarea naturii este cea care trasează cercul în care critica rațiunii surghiunește gândirea...” [*idem*, p. 41]. După Adorno și Horkheimer, a renunța la orice conveniență cu romanticii, a suprima „falsul absolut al principiului dominației oarbe”, a elabora

un concept sigur, realist, care să anuleze iraționalismul raționalității dominante, ar fi o bună soluție.

M. Foucault semnalează ca probleme *idolatrizarea rațiunii instrumentale* și inventarea *sistemelor de dominație* foarte raționale. Din acestea „fac parte un întreg ansamblu de scopuri, tehnici și strategii: în școală, în armată, în fabrică domină disciplina – tehnici de dominație perfect raționale”. Puterea rațiunii este nemiloasă, constată el. Și aceasta se întâmplă pentru că încrederea în rațiune și într-un progres continuu este începutul tehnicilor moderne de punere în acțiune a puterii [7, pp. 143-145].

În epoca modernă, arată M. Heidegger, filosofia ca metafizică, ajunge la limită, la o modalitate a sa extremă, la o împlinire, prelungindu-se, sau, mai bine zis, găsiindu-și locul în cadrul științelor de sine stătătoare. Dar științificitatea are caracter tehnic și științele interpretează „după regulile științei, adică tehnic” moștenirea filosofică. Categoriile sunt înțelese în mod instrumental. Dizolvarea filosofiei în științele tehnicizate și triumful complet al acestora, refuzul oricărui sens ontologic, instaurează gândirea calculatoare (ea este „modelul operațional pe care îl aduce cu sine gândirea bazată pe reprezentare”). Aceasta se prezintă ca o *ultimă* modalitate pentru gândirea europeană occidentală. Totuși, având în vedere „disponibilitatea omului către o anumită menire a sa”, există speranța ca „modelul tehnico-științific industrial, ca unic etalon al sălășluirii omului în lume”, să fie lăsat în urmă [8, pp. 113-116].

În această situație, apare întrebarea: „*Ce sarcină îi mai rămâne încă rezervată gândirii?*”. Ar putea exista pentru gândire o posibilitate *primă*, care să trezească în om acea disponibilitate a destinului său încă nehotărât. Este vorba de o gândire pregătitoare, dar încă modestă, deoarece ea are caracter pregătitor. Ca sarcină a sa, gândirea are „a determina ce anume o privește și o preocupă (...), care este chestiunea aflată, pentru ea, în litigiu”. Pe scurt, aceasta ar însemna o chemare „către lucrul însuși”, care este subiectivitatea așa cum au conceput-o Hegel, Husserl, Heidegger et al., în care gândirea și-ar regăsi elementul reflecției [*ibidem*, pp. 115-118].

Este astfel demonstrat că „*ratio* și raționalul rămân încă problematice în ceea ce le este propriu. Ce-i drept raționalizarea tehnico-științifică ce stăpânește epoca actuală se justifică pe zi ce trece (...) prin efectul ei”, dar „acest efect nu vine să spună nimic

despre acel ceva care, înainte de orice, acordă posibilitatea raționalului și iraționalului...”. Captivitatea manifestată de cibernetică este irațională în cel mai înalt grad și, prin urmare, este necesară o gândire mai lucidă decât tehnica științifică și decât raționalizarea, care „să se situeze dincolo de disocierea între rațional și irațional”. M. Heidegger scrie: „Avem cu toții nevoie, încă, de o educație în vederea gândirii, ceea ce presupune că trebuie să știm ce înseamnă, în gândire, a fi educat și a fi needucat”. Suntem îndemnați să medităm cu atenție, deoarece Aristotel spunea că „e chiar o lipsă de educație să nu-ți dai seama când anume e nevoie să cauți o dovadă pentru ceva și când nu” [Apud 8]. S-ar putea să avem nevoie de intuiția originară donatoare, sau de gândirea speculativ-dialectică, pentru că nu știm cum putem cunoaște „acel ceva care nu necesită dovezi, pentru a-l face accesibil gândirii” și care, prin felul propriu de a fi, „cere să fie acceptat de noi fără dovezi”. Sarcina gândirii ar putea consta în abandonarea gândirii tradiționale cu scopul de a determina ceea ce trebuie gândit cu adevărat – miza gândirii [ibidem, pp. 233-135].

Așadar, pornind de la ideea de *criză a umanității europene* se ajunge la necesitatea unei *fenomenologii transcendente*. Ricoeur determină cele trei caracteristici de bază ale interpretării de ansamblu a spiritului modern: (1) „Obiectivismul” se face vinovat de *criza* omului modern (acest proiect al cunoașterii îl aflăm la Galilei); (2) *transcendentalismul* se opune obiectivismului în sens larg și urcă până la îndoiala și *cogito*-ul cartezian; (3) Însă pentru că Descartes nu a mers până la capătul descoperirii sale excepționale, „sarcina de a radicaliza descoperirea carteziană și de a relua triumfător lupta împotriva obiectivismului îi revine fenomenologiei transcendente: astfel, fenomenologia transcendentală se simte responsabilă pentru omul modern și capabilă să-l vindece” [14, pp. 48-49].

În „*Criza științelor europene și fenomenologia transcendentală*”, Husserl se întreabă: „Există într-adevăr o *criză a științelor*, date fiind succesele pe care acestea le înregistrează în *permanență*? Putem oare să vorbim în mod serios despre așa ceva?” [10, p. 19]. Sesizăm o interpretare a filosofiei moderne, ca o confruntare între transcendentalism și obiectivism, *unică*, deoarece există o singură dilemă: sau obiectul, sau *cogito*-ul. Ricoeur va prelua analiza punctelor de vedere husserliene. Originalitatea poziției lui Husserl asupra „obiectivismului constă în

faptul că el nu se referă la criza metodologiilor științifice, a „teoriilor fizice” sau a principiilor (aceasta are loc în interiorul obiectivității, îi interesează pe savanți și poate fi soluționată prin progresul științelor), ci la „semnificația științelor pentru viață”, care „se petrece la nivelul Ideii, al proiectului omului. O criză a rațiunii este o criză a existenței” [10, p. 19; 14, p. 50]. Apoi, s-a confirmat tacit că subiectivitatea a fost pierdută. Descartes este fondatorul *motivului transcendental*. Orice critică a suficienței caracteristice evidențelor matematice, fizice sau sensibile începe cu îndoiala lui Descartes, care a descoperit „solul apodictic”: *Ego cogito cogitata*. Formula aceasta lărgită semnifică faptul că „lumea, pierdută ca o afirmație a unui în-sine, nu poate fi reafirmată decât ca „acest lucru pe care-l gândesc”; *cogitatum-ul-cogito-ului* este singura existență certă din lume. Lărgind sfera *cogito-ului* invincibil în fața îndoielii la cea a cogitațiilor (*cogitata*) pe care le numește idei, Descartes stabilea implicit marelui principiu al intenționalității și, pe această cale, începea să raporteze orice evidență obiectivă la evidența primordială a *cogito-ului*” [14, pp. 53-54]. Împreună cu Hume, obiectivismul va fi zguduit în temeliiile sale milenare.

Ricoeur descrie „principiul transcendental” în felul următor:

- „Transcendentalismul este o filosofie în formă de *întrebare*; este o întrebare-regresivă, care reduce totul la sine ca sursă ultimă a oricărei poziții de existență și de valoare: „Această sursă se numește *eu-însumi*, înțelegând prin aceasta toată viața mea reală și posibilă de cunoaștere, pe scurt, viața mea concretă în general. Întreaga problematică transcendentală gravitează în jurul raportului *acestui eu*, al eului meu – al *ego-ului* – cu ceea ce are un loc bine stabilit și de la sine înțeles, adică *sufletul meu*; în continuare, ea se mai referă la relația acestui eu și a propriei vieți a conștiinței cu *lumea* de care sunt conștient și a cărei existență adevărată o recunosc în rezultatele conștiinței mele” [*ibidem*, p. 57]. Prin aspectul său *interogativ*, această filosofie urmărește însăși *Ideea* filosofiei.

- „Operațiunea conștiinței este donare de sens și existență; pentru a atinge apogeul acestei convingeri, trebuie să ajungem până la răsturnarea definitivă a obiectivității” [*ibidem*].

- „Ego-ul primordial este numit viață; primul său act este preștiințific, perceptiv; orice matematizare a naturii este o „deghizare”, secundară prin comparație cu donarea originară a unei *lumi a vieții*. Această regresivitate la lumea vieții fondată în ego

relativizează ea singură orice operațiune de grad superior, orice obiectivism în general” [*ibidem*, pp. 57-58].

Formarea ființei raționale prin introducerea ordinii în lume și în acțiunile omului se realizează, în mod special, în cadrul uneia dintre dimensiunile fundamentale ale educației integrale: dimensiunea *cognitivă*, sau *educația intelectuală*. Educația intelectuală este un element esențial în jurul căruia se vor reliefa celelalte dimensiuni ale cunoașterii umane, ea este „fundamentul și axul central al acțiunilor personalității”, ea vizează toate domeniile științei [1, p. 212; 2, p. 60]. Prin educația intelectuală se are în vedere atât conținutul informațional pe care trebuie să și-l însușească elevul, în calitate de cultură generală, cât și totalitatea ansamblului de acțiuni pedagogice ce „urmăresc formarea și dezvoltarea capacității gândirii, în marea varietate a manifestărilor ei posibile” [15, p. 106].

Dar ținta esențială a educației intelectuale este totuși obținerea autonomiei spirituale, care nu se poate face decât pe baza autonomiei gândirii și rațiunii [2, p. 60]. În această ordine de idei, este necesar să știm ce trebuie să presupună independența gândirii și a rațiunii. G. Vattimo, de exemplu, vorbește despre conceptul de *gândire slabă* și *gândire puternică*. Gândirea este considerată *puternică* în sensul întemeierii ei pe concepte *tari*, solide: adevăr, valori general-umane, responsabilitate, gândire critică, vedere creativă. Când acestea sunt relativizate, gândirea *slăbește*. Ea „este slabă din cauza conținuturilor ei ontologice, a modului de a concepe ființa și adevărul” [*Apud* 15, p. 14]. Acest adevăr este în consens cu ideea, pe care o susține întreaga noastră cercetare, precum că elevii trebuie implicați în *activități intelectuale* care să nu separe activitatea mentală de lume și interesul elevului față de aceasta, cuvintele să nu înlocuiască ideile, pentru ca mai apoi să fie recunoscut un sens oarecare. J. Dewey observă pe bună dreptate că „ne-am obișnuit cu prea multă ușurință să ne mulțumim cu un minimum de înțeles și să nu observăm cât de restrânsă este perceperea de către noi a raporturilor care au semnificație. Suntem atât de profund obișnuiți cu un fel de pseudo-idee (...), încât nu suntem conștienți de măsura în care activitatea noastră mentală este pe jumătate moartă și cu cât ar fi fost mai pătrunzătoare și mai extinse observațiile și ideile noastre, dacă le-am fi format în condițiile unei experiențe de

viață care ne-ar fi cerut să judecăm, adică să căutăm conexiunile lucrului de care ne preocupăm” [4, p. 125].

Este necesar să creăm condiții care susțin dezvoltarea reală a gândirii, pentru că gândirea este prin ea însăși metodă a experienței educative, care are de urmat câteva principii de bază ale reflectării: elevul este predispus activ pentru experiență; orice problemă își găsește soluționarea în cadrul unor situații de încurajare activă a gândirii [4, p. 142]. *Cunoștințele raționale* pot fi formate în cadrul tuturor tipurilor de activități intelectuale: în utilizarea inferențelor, în raționamentele deductive și inductive, în activități de comprehensiune, în achiziția de cunoștințe, în elaborarea deciziilor etc. [11, pp. 16-21, 462].

*Să reflectăm și să conchidem.* Rațiunea este esența sensului omului, ea îi conferă o semnificație. Rațiunea este *devenire rațională*, se manifestă ca voință–de–a–fi–rațional și are caracter dramatic. Misiunea noastră educativă este de a adopta *o atitudine intransigentă* vizând descoperirea motivului transcendent și, dată fiind acea disponibilitate particulară a ființei umane de a fi, să ne orientăm eforturile spre educarea unei gândiri cu caracter pregătit întru dezvoltarea rațională a ființei umane.

### **Îndrăzniți să vă angajați într-un joc al rațiunii:**

- Dacă *rațiunea* constituie *umanitatea* omului, în ce ar consta atunci *responsabilitatea* noastră?
- Ce credeți despre afirmația lui C. Noica: „*după ce s-a dat curs tuturor mesajelor, s-a ajuns la lipsa de mesaj și, deoarece până și lipsa de mesaj era un fel de a spune ceva, s-a ajuns la anti-cuvânt și anti-sens, la anti-discurs despre anti-natură și anti-om*”?
- Găsiți argumente pentru utilizarea rațiunii în diversele câmpuri ale existenței. În poezie, în educația lingvistică a elevilor ce ar urma să facem?
- Rațiunea poate controla și stăpâni limba?

### ***Repere bibliografice:***

---

1. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010.
2. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Descartes R. *Discurs despre metoda de a ne conduce bine rațiunea și a căuta adevărul în științe*. București: Editura Academiei Române, 1990.
4. Dewey J. *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
5. *Dicționar de filosofie. Oxford*. București: Univers enciclopedic, 1999.
6. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: ARC, 2007.
7. Fürst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
8. Heidegger M. *Despre miza gândirii*. București: Editura Humanitas, 2007.
9. Horkheimer M., Adorno T. *Dialectica Luminilor*. Iași: Polirom, 2012.
10. Husserl E. *Criza științelor europene și fenomenologia transcendențială*. București: Humanitas, 2011.
11. *Marele dicționar al psihologiei*. Larousse. București: Editura Trei, 2006.
12. Nietzsche Fr. *Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor*. București: Editura Antet, 2014.
13. Noica C. *Șase maladii ale spiritului contemporan*. București: Humanitas, 2012.
14. Ricoeur P. *La școala fenomenologiei*. București: Humanitas, 2007.
15. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.



## AFECTIVITATEA

### o primă condiție a învățării autentice

*Bine nu poți vedea decât cu sufletul.*  
(Antoine de Saint-Exupéry)

Importanța valorificării ambelor funcții *cognitivă* (accentuată în cadrul procesului de învățământ) și *noncognitivă/afectivă* (insuficient activă sau chiar neglijată) este o cerință cu caracter normativ (S. Cristea).

Formarea expresivă a elevului îl poate *reinnoi interior*, îi poate dezvolta *creativitatea, înțelepciunea*; sentimentul de *plăcere verbală* etc. (T. Callo).

Fără îndoială, *educația lingvistică dispune de un arsenal inepuizabil pentru educația afectivă* a elevilor. În acest context, valorificarea *principiului afectivității* trebuie să devină o exigență cu caracter normativ.

Mai întâi, este necesar să facem unele distincții terminologice. Astfel *afectivitatea* se referă la „ansamblul proceselor afective (emoții, sentimente, pasiuni et.)” și la comportarea emotivă sau sensibilitate. În *Dicționarul de psihologie* se afirmă că viața psihică a omului este caracterizată de activitate, inteligență și afectivitate, iar diferențierea dintre aceste trei domenii ar fi arbitrară. Afectivitatea „constituie partea absolut fundamentală a vieții mentale, nu numai baza pe care se edifică relațiile interumane, ci și toate legăturile care îl atașează pe individ de mediul său. Chiar și o funcțiune abstractă ca gândirea este subînțeleasă prin modurile noastre de a simți, fiind afectată de emoțiile noastre” [12, p. 113]. Siguranța, bucuria, buna dispoziție pot avantaja creșterea intelectuală, însă lipsa lor, tristețea, anxietatea „frânează și inhibă dezvoltarea” și duc la neputințe de adaptare, la eșecuri școlare, la nevroze etc. [*ibidem*].

*Emoția* este o „reacție afectivă complexă, de intensitate mijlocie, în general bruscă și momentană, însoțită de tulburări

fiziologice, stare de excitație mentală sau impuls interior direcționat către un obiect definit, cu impact psihologic și comportamental, care se însoțește de manifestări vegetative și este caracterizată ca fenomen tranzitoriu” [4, p. 649]. Emoțiile sunt extrem de importante, dată fiind referința lor privind trebuințele și motivațiile. Totuși natura, funcțiile, condițiile și bazele psihofiziologice ale emoțiilor rămân încă puțin cunoscute. Au fost cercetate îndeosebi manifestările fiziologice, urmările lor asupra funcțiilor mentale și a comportamentelor pe care le pot provoca. Emoțiile apar de obicei în momentele în care suntem luați prin surprindere, când anumite situații și evenimente trec peste puterile noastre și reflectă dezadaptarea și efortul de restabilire a echilibrului. Emoția demonstrează „cunoașterea semnificației situației („ursul este periculos”) și demobilizarea mecanismelor de apărare personale (mă las invadat de emoție)” [12, p. 113]. Intensitatea emoțiilor depinde mult de personalitatea fiecăruia, de experiențele trecutului, de starea fizică și mentală.

*Sentimentul* este definit ca fiind un „proces, stare, atitudine, manifestare afectivă specific uman, mai durabil și mai complex decât emoția, care exprimă atitudinea omului față de alte ființe, față de obiecte și fenomene sau față de sine însuși” [4, p. 1779].

Conceptual-metodologic, scrie I. Neacșu, afectivitatea și emoțiile sunt aproape identice, dar, din punct de vedere practic, ele sunt fundamental diferite. Afectivitatea „încorporează componente *raționale, relativ conștiente*, cu semnificație în a *explica* viața psihică, în a introduce doza de cognitiv (de intelectual), de teoretic și de simbolic” [10, p. 161]. Emoțiile sunt „greu controlabile, cu semnificație dominată de ideea de a *înțelege* viața, de a trece dincolo de condițiile în care o ființă umană acționează, de a lua/avea o atitudine pozitivă față de subiectiv, de trăire, de a pătrunde în interiorul fenomenului și a avea reacții adecvate integrate, globale și complexe față de experiența specifică personalității fiecărui actor uman” [*ibidem*]. Ca o consecință a celor demonstrate până aici, o perspectivă sinergetică între emotivitate și afectivitate este una îndreptățită, pentru că aceasta explică particularitățile cu privire la civilizație și cele expresiv-culturale ale conduitei umane.

Importanța dimensiunii pedagogice a emoțional-afectivului este certă și, va afirma M. Debesse, nu vom putea cunoaște niciodată lumea copilului fără a ține cont de afectivitate. În aceeași

ordine de idei, V. Pavelcu susținea necesitatea de a respecta în educație anumite norme, de a evita orice condiționare negativă. Adevărul este că „procesul de învățământ este prin excelență emoționalizat” [ibidem, p. 162]. Și dacă lucrurile stau așa, atunci școala, subliniază Malreiu, are un rol primordial în viața morală a societății; aici elevii vor învăța ce înseamnă evoluția, adevărul și alte valori morale și etice.

Legitimitatea și autenticitatea emoțional-afectivului este demonstrată de filozofie, psihologie și științele sociale.

Despre aceasta ne vorbește problema veche a raportului trup/spirit/rațiune care este considerată, în primul rând, una de ordin metafizic și continuă să fie un subiect de o extremă importanță. Cel care a făcut posibilă *concepția mecanicistă* despre trup este Descartes prin separarea celor două substanțe una de cealaltă: trupul (*res extensa*) și spiritul (*res cogitans*) (urmată de materialismul sec. al VIII-lea, de materialismul fiziologic al lui I. Pavlov, de *behaviorism* – omul ca mecanism excitație-reacție). Conform acestei concepții, doar spiritul – sufletul sau rațiunea – are posibilitatea de a gândi, iar trupul omului este mai mult o mașină [5, p. 83].

Cu multă subtilitate, M. Horkheimer și T. Adorno observă că în spatele unei istorii cunoscute a Europei se desfășoară una subterană, mai puțin cunoscută. Ea se referă la destinul pasiunilor și instinctelor umane refulate și falsificate de către civilizație. Spiritul și trupul, spun ei, vor fi separate în realitate și, ca urmare, va fi serios afectată relația cu corpul. Când cultura a abordat corpul ca obiect al posesiei, atunci spiritul a divorțat de el. O dovadă convingătoare o constituie acțiunea celor care cultivă artele frumoase și uneltesc astăzi pentru publicitate „imaginea pierdută a unității trup–suflet” [6, pp. 245-265].

Lipsa de natural, ca stare de fapt, a fost considerată ca un imperativ categoric care a dus la depersonalizare, iar această morală a depersonalizării neagă viața însăși. Fr. Nietzsche scria: „...Lumea își reprezintă omul ca și cum ar fi compus din fragmente și din detalii; numai atunci când se adună toate piesele, se formează un om. Epoci întregi, popoare întregi au, în acest sens, ceva fragmentar: faptul că omul se dezvoltă pe bucăți este poate una dintre particularitățile economiei în evoluția umană” [11, p. 289]. Și nu există niciun motiv pentru a nu recunoaște realizarea omului sintetic, a *omului complet*, miliar (*unifight*).

Trebuie subliniată ideea filosofului conform căreia *cultura se găsește la un nivel mai înalt* atunci când și pasiunile sunt mari; *pasiunile care spun „da”, bucuriile* cele mai înalte, atitudinile frumoase, bunele maniere, voința puternică, disciplina intelectualității – acestea sunt **virtuțile** care transformă, afirmă și acționează prin afirmare [*ibidem*, pp. 291-292].

Spinoza, în tratarea originii și naturii afectelor, afirma că vrea să demonstreze cu certitudine rațională că ele decurg din „aceeași necesitate și virtute a naturii” precum alte lucruri și că au proprietăți vrednice de cunoașterea noastră în pofida a ceea ce unii „proclamă că este contrar rațiunii, zadarnic, absurd și îngrozitor” [13, pp. 102-103]. El va împinge până la limită problema respectivă printr-o filosofie raționalistă bazată pe ideea ordinii eterne.

Or, psihologia educației și dezvoltării nu poate ignora realitatea emoțional-afectivă, iar emoțiile și stările afective urmează a fi cercetate în modul cel mai riguros și în legătură cu gândirea, acțiunea și adaptarea. Autenticitatea afectiv-emoțională este „o veritabilă paradigmă a psihologiei moderne, a unor orientări complexe în abordarea personalității reale” [10, p. 163]. Aceasta vizează capacitatea de exprimare a experiențelor sufletești contextualizate cultural ca valori pozitive sau negative.

Categoriile emoțional-afective, foarte diverse, au fost studiate de mulți cercetători. Au fost inventariate câteva sute de termeni în engleză, iar J. Cosnier a evidențiat 150 în franceză. Spinoza în *Etica* distinge câteva zeci, dar ele sunt reduse la dorință, bucurie și tristețe. În clasa *emoțiilor primare* sunt reținute bucuria, interesul, surprinderea, tristețea (deznădejdea–anxietatea), furia, frica, dezgustul, disprețul, rușinea. Dragostea și angoasa nu sunt abordate ca emoții, dar sunt incluse sub termenul de „viață afectivă”. Trăirile psihice, care sunt legate de relații și au o durată mai mare, sunt considerate sentimente (dragostea, prietenia, simpatia) [2, pp. 13, 17; 9, p. 412].

Există emoții tăcute, lipsite de zgomot (tristețea, frica, neliniștea). Am vrea să acordăm o atenție deosebită stării de neliniște, care este inseparabilă de anxietate și angoasă. Interesul filosofic și psihologic pentru neliniște este întreținut de caracterul ei ambivalent de a fi obstacol sau stimulent, care își află principiul în situația metafizică specifică a omului. Filosoful francez, G. Marcel afirmă că „*nimeni* nu a știut mai bine să pună în lumină rădăcinile

neliniștii, considerată ca modalitate esențială sau de prim ordin experienței umane” decât Sfântul Augustin, Pascal sau Kirkegaard. Pascal considera dragostea și ambiția ca pasiuni, dar și ca modalități ale neliniștii. El „ne introduce în acel *cor irrequietum*, „inima fără odihnă”, și care nu este separabilă de gândire, care constituie într-adevăr omul ca atare” [8, p. 88]. El crede că „o ființă puternic angajată în acțiune este aproape imunizată împotriva neliniștii”, anume prin puterea sa de inițiativă, de invenție. Un om neliniștit este suspicios, se îndoiește, se distanțează, este cuprins de neîncredere, teamă, este instabil (în sensul căutării unui echilibru care îi repugnă). Prin urmare, trebuie să fim foarte atenți atunci când formulăm judecăți asupra copiilor. Un obiectiv principal ar fi înlăturarea neliniștii prin obținerea unui echilibru spiritual (Epicur, Marc Aurelius). Cunoașterea, gândirea rațională, un dialog permanent cu sine însuși, veghea interioară, activitățile profunde sunt de mare folos și duc la o adevărată economie de forță. Altfel un alt sentiment de straniețate radicală, în care ființa își pierde punctele sale de sprijin, ar pune stăpânire pe umanitate. Este vorba de o lume a „dezrădăcinării în care noi nu avem sub nici o formă un lăcaș adevărat” [*ibidem*, pp. 102-103]. Nu este vorba de o simplă stare afectivă, căci ea ne revelează adevărata noastră situație. Încercăm atunci să ne protejăm prin tot felul de adăposturi. Heidegger a demonstrat cu multă seriozitate și temeinicie „cum ființa finită, temându-se de a se găsi în prezența finitudinii sale fuge în anonimitatea pălăvrăgelii cotidiene” – o suprafață a existenței, o curiozitate superficială – „aspecte ale existenței lipsite de autenticitate” [*ibidem*]. Pentru a accede la existența adevărată, această enormă frică trebuie asumată și învinsă. Așa cum a făcut-o Goethe, spre exemplu. După Berdeaev și Du Bos, fapta lui unică ar fi fost „aceea de a face să ajungă la obiectivitate orice subiectivitate a ființei sale și în aceasta constă cea de-a doua fază, care trebuie să urmeze fazei inițiale, unde subiectul, subiectivitatea, este cea care prevalează” [*ibidem*, p. 114]. Dinamismul goethean „comunică direct cu gândirea romantică”, iar neliniștea, în sensul său într-un tot pozitiv, este un resort de constituire.

Neliniștea este azi una din marile probleme ce se pune la nivel planetar și trebuie să ne preocupe, fiindcă ține de viitorul umanității. Ea este abordată dintr-o perspectivă bio-sociologică, cea a eficacității. Dar poate ființa umană să fie privită ca o simplă

unealtă de funcționare? Însă „*chiar și cea mai acută*” neliniște „implică o ierarhie a valorilor, al căror principiu nu poate fi descoperit decât în afara oricărei referințe la o funcționare oarecare” [*ibidem*, p. 129]. Omul, în această lume de funcțiuni, încearcă nevoia de a avea *ființă*, adică de a nu se reduce la un joc de aparențe succesive și inconsistente, încât devine clară legătura strânsă dintre neliniște și aspirația către ființă. În plus, relațiile umane depășesc planul inteligenței pure și, dacă lucrurile ar sta altfel, atunci noțiunea de responsabilitate ar fi lipsită de sens. Neliniștea deci „trebuie să se transforme într-o dispoziție activă”, ea nu poate fi evitată, ci doar învinsă. Neliniștea în sensul ei realist, care „prezintă în sine o valoare, este dispoziția ce ne permite să ne eliberăm din menghină”, printr-o meditație asupra *bucuriei*. Bucuria nu exclude neliniștea, cum s-a putut vedea la Sfântul Augustin; ea este „aspirația de la un mai- puțin-a-fi spre un mai-mult-a-fi”, care sfârșește într-o „contemplație iubitoare ce nu poate fi decât participare”. În concluzie, atitudinea față de neliniștea contemporană este importantă, căci ea se prezintă ca un resort al dezvoltării omului, care îl mobilizează. Progresul tehnic în sine nu poate fi satisfăcător [*ibidem*, pp. 133-134].

Educația emoțional-afectivă este o necesitate morală care solicită o soluționare urgentă. Se știe că emoțiile au cam fost scăpate de sub control și au fost marginalizate: „Acea perspectivă asupra naturii umane care ignoră puterea emoțiilor este întristător de îngustă. Denumirea în sine de *Homo sapiens*, specia care gândește, duce pe un făgaș greșit în aprecierea locului pe care îl au emoțiile în viața noastră... Sentimentele contează în egală măsură – și uneori chiar mai mult – decât gândurile. Am mers prea departe cu sublinierea importanței raționalității pure, a ceea ce măsoară IQ-ul vieții omului. În esență, toate emoțiile sunt impulsuri ce ne determină să acționăm. Cuvântul *emoție* vine din *motere*, verbul latinesc care înseamnă a „mișca” plus prefixul „e” adică „a te da la o parte”, „sugerând că tendința de a acționa este implicită în orice emoție” [7, p. 30]. Emoțiile duc la fapte. În repertoriul nostru emoțional fiecare emoție joacă un rol unic. Se impune o nouă viziune în privința a ceea ce pot face școlile pentru a forma complet elevul și „a pune la treabă în același timp mintea și sufletul”. Educația emoțională este o misiune plină de răspundere și presupune faptul că „profesorii trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradițională”, nu funcționalul doar și fișa

de post trebuind să conteze. Regândirea școlilor presupune predarea prin puterea exemplului: „Dacă există sau nu în mod explicit ore dedicate alfabetizării emoționale, contează mai puțin decât *felul în care* sunt predate aceste lecții. Poate că nici într-un alt caz nu este mai importantă calitatea profesorului, având în vedere că felul în care el își conduce clasa este în sine un model, o lecție *de facto* în domeniul competenței emoționale – sau a lipsei ei. De câte ori profesorul reacționează față de un elev, alți 20 sau 30 învață o lecție” [*ibidem*, p. 351].

Putem spune că este o misiune extinsă pentru școli, dar mai degrabă putem demonstra că educația emoțional-afectivă lărgeste perspectiva asupra îndatoririlor școlii, transformându-le într-un agent social mai explicit, care trebuie să urmărească faptul ca elevii învață lecțiile esențiale ale vieții – o revenire la rolul clasic al învățământului [*ibidem*, p. 352]. I. Neacșu scrie că „*stările emoțional-afective operează în calitate de condiții ale învățării*” și atunci această perspectivă largă presupune că *educația emoțional-afectivă* se încadrează în educația umanistă, iar umanismul nicăieri nu se reflectă mai pregnant decât în lumea afectivă [10, p. 196]. Tinzând să „revoluționeze concepția tradițională privind factorii reușitei școlare, ai succesului academic, profesional și social”, elementele dezvoltării emoționalității, ale afectivității sunt oglindite în modele de învățare motivată, în diverse modele destinate educației afective, în noua paradigmă a unității cognitive, sociale și emoționale, care este totodată și inteligență emoțională.

O carte revelatoare, care ne convinge o dată în plus de importanța educației emoțional-afective a elevilor, care ne descoperă ideea că viața și învățarea depind mult de calitatea atașamentului dintre elev și profesori, dintre el și celelalte persoane din anturajul său, este cea cu un titlu destul de semnificativ: *Predarea bazată pe atașament* sau *Cum să creezi o clasă tribală* de Luis Cozolino. L. Cozolino, psiholog american și profesor de psihologie, argumentează faptul că putem schimba spre bine viața elevilor noștri într-un mod profund și putem optimiza capacitatea lor de învățare prin activarea elementelor sociale și emoționale caracteristice grupurilor mici, în care creierul uman a evoluat anume pentru a învăța. Creierul uman s-a transformat într-un organ social, prin urmare, cel mai bine pot reuși acei care știu să-și construiască relații sigure de atașament. *Atașamentul sigur* este aptitudinea de a te lăsa încurajat, consolat

de către ceilalți și de a te simți la adăpost de orice pericol. Este un sentiment de certitudine, securitate și protecție. La școală și în clasă, „atașamentul sigur față de profesori și față de alți elevi optimizează capacitatea de învățare. Această legătură biologică a fost modelată de evoluție în interiorul rețelelor neuronale dedicate învățării, stresului și relațiilor sociale” [3, p. 22]. Educația ar trebui reconceptualizată din perspectivă socială și interacțională, pentru că este o greșeală să punem în prim-planul atenției noastre conținutului curricular și rezultatele de la teste. Poate e timpul, crede cercetătorul, să punem în centrul preocupărilor noastre responsabilitatea socială, empatia și *mindfulness*-ul. *Mindfulness*-ul, despre care știm mai puțin decât despre empatie, „descrie capacitatea de a reflecta asupra experienței noastre interioare. Punctul central al acestei reflecții poate fi dat de fluxul gândurilor conștiente, de senzațiile fizice sau de experiențele emoționale și de imaginile evocate de acestea” [*ibidem*, p. 18].

În preistorie învățarea avea loc în grupuri mici, în comunități tribale restrânse, în relații familiale. Viața socială era modelată de cooperare, egalitate și leadership pe bază de servicii, iar sentimentul de echitate conferea fiecărui membru al tribului sentimentul de apartenență și responsabilitate față de trib. În societățile industriale moderne, în sistemele educaționale actuale, leadershipul este construit pe competiție, obediență și putere exercitată asupra celorlalți. Însă creierul nostru este cablat să se opună constrângerilor și inechității. Schimbările rapide au exclus valorile tribale din ecuația culturală modernă, punându-ne într-o situație de dezechilibru în ceea ce privește biologia și instinctele noastre sociale de bază și condițiile de viață. Incongruența fundamentală dintre creier și cultură au determinat apariția unor condiții care inhibă învățarea. Tabelul de mai jos reflectă diferențele esențiale dintre societatea tribală și cea industrială.



## Societatea tribală versus cea modernă [Apud Cozolino, p. 43]

<b>Tribul</b>	<b>Societatea industrială</b>
Grupuri mici	Grupuri mari
Cooperare	Individualism
Egalitate și justiție	Ierarhie bazată pe
Luare de decizii	dominare
democratice	Reguli impuse și
Coeziune	obligatorii
Responsabilități împărțite	Competiție
	Diviziune inegală a muncii

Instituțiile mari vor deveni de succes, dacă vor ști să activeze și să adapteze instinctele tribale sociale în interiorul lor sub forma unor „cercuri de lucru”, prin stabilirea unor legături afective autentice, direcționând personalul școlii înspre modul de coexistență al tribului. *Cercul de lucru* reprezintă o „strategie prin care este activată dinamica într-un grup mic, sunt încurajate instinctele sociale primitive și este securizat atașamentul în cadrul organizațiilor mai mari. Exemple sunt echipele de sport, plutoanele militare și grupurile de oameni care lucrează într-un proiect pentru care au angajament și pasiune” [ibidem, p. 27]. Iată de ce profesorilor li se recomandă crearea acestor cercuri de lucru, în care se vor dezvolta „implicarea emoțională, motivația și munca în echipă”. Acestea vor fi valoroase grupuri de învățare.

În continuare prezentăm unele sugestii de organizare în cercuri de lucru, care, după Cozolino, susțin translarea în practică a ideilor de bază a teoriei educației tribale:

- Mențineți clasele și școlile cât mai mici posibil;
- Creați suficient timp pentru relații;
- Descentralizați clasa prin crearea de grupuri de învățare prin cooperare;
- Munciți în folosul comunității;
- Provocați activități valoroase și pline de sens;
- Concentrați-vă asupra evenimentelor actuale, prin intermediul unor povestiri relevante;
- Asigurați o participare emoțională și plină de sens din partea părinților, bunicilor și a altor persoane implicate.

*Un exercițiu* de creare a tribului se poate face la început de an școlar și constă în aplicarea unui chestionar care ar conține câteva întrebări cu privire la orele, profesorii, experiențele

preferate ale elevilor și ceea ce a făcut ca acestea să fie speciale, însă și despre cum pot fi integrate aceste părți bune din experiență în activitatea actuală. După aceea se va redacta un contract care va include *Angajamentul profesorului față de elevi, Angajamentul elevului față de clasă și Angajamentul părinților față de clasă* [*ibidem*, pp. 28-37].

În plus, pentru o mai bună organizare a cercului tribal, se propune respectarea unor principii sau aspecte-cheie ale învățării. Așadar, creierul se dezvoltă cel mai bine:

1. în contextul relațiilor pline de sprijin;
2. în contextul unor niveluri reduse de stres și activitate emoțională;
3. acolo unde există o focalizare echilibrată pe gânduri și emoții;
4. prin folosirea creativă a poveștilor [*ibidem*, pp. 50-53].

Cozolino afirmă că habitatul nostru natural este reprezentat de relații, iar nevoia de a aparține este o motivație esențial umană. Ceea ce era important într-o clasă tribală erau condițiile de ucenicie naturală, în care procesul de învățare intercorela cu biochimia atașamentului. Prin urmare, dacă vor fi respectate valorile și dinamica acestor sisteme sociale naturale, relațiile sigure de atașament vor spori și optimiza învățarea. Obiectivele exercițiilor de constituire a tribului vizează „cunoașterea mai profundă a celuilalt și un sentiment extins al umanității comune, dezvoltarea mai profundă, împărtășirea emoțiilor și sprijinul social crescut, amuzament în procesul de învățare, scăzând stresul” [*ibidem*, p. 59]. Iar definiția de bază a tribului, în opinia autorului, ar fi următoarea: „*Tribul* este un grup de indivizi legați între ei prin *timp, familiaritate, afecțiune și scop comun*. În triburile reale aceste patru elemente apar spontan, în lumea modernă ele trebuie create și îngrijite. Regulă de bază: orice puteți face pentru a extinde și consolida acești patru factori, în contextul relațiilor sigure, va sprijini crearea clasei tribale” [*ibidem*, p. 57].

O altă idee importantă este aceea care se referă la modelarea și dezvoltarea creierului. Este demonstrat faptul că atunci când este stimulat, el se dezvoltă și învață mai bine. Soluția resuscitării creierului ar fi dată de relații. Dacă nouă zecimi din educație înseamnă încurajare, atunci devine limpede de ce incongruența dintre instinctele noastre primitive și structura societății moderne duce la creșterea distresului emoțional. Pentru

a capta creierul, profesorii urmează să conceapă un mediu de învățare cu provocări serioase și pline de sens. Într-un cuvânt, trebuie să le transformăm elevilor relația cu educația dintr-una rigidă și mecanică în una vie, profundă, semnificativă. Cel mai adânc principiu al naturii umane este nevoia puternică de a fi apreciat (W. James). Atașamentul și legăturile emoționale dintre profesori și discipoli vor modifica creierul elevilor în sens pozitiv. Copiii cu risc înalt, scrie L. Cozolino, care au obținut succes în viață, au avut pe cineva care s-a interesat în mod sincer de ei, le-a oferit timp, încredere și s-a transformat pentru ei într-o *figură de atașament* („o persoană din viața copilului care oferă continuitate și siguranță și care are capacitatea de a-l alina în momente de stres”). Este de reținut, prin urmare, că ne simțim mai bine și învățăm mai bine atunci când „interacționăm față în față și de la suflet la suflet cu un altul semnificativ”. Aceasta ar însemna să fim empatici, căci relațiile sigure de atașament sunt instrumente sigure care îi fac pe elevi să devină persoane puternice, active, optimiste, competente. Inima profesorului stimulează, prin urmare, mintea elevului [*ibidem*, pp. 63-82].

Constituentele unei educații de succes sunt „echilibrul dintre provocare și susținere, stres și relaxare”, voință și divertisment, atenție și joc etc. Felul în care suntem tratați influențează mult potențialul de muncă, învățare, dar și de reglare a gândurilor și emoțiilor. Un aspect demn de atenție este fenomenul *Curba învățării* (descoperit de R. Yerkes și J. Dobson) care explică biochimia învățării astfel: „învățarea este optimă la niveluri moderate de excitație și stres și dezactivată la niveluri medii și înalte de stres (...). Punctul de eficiență maximă a învățării apare în timpul unei stări de excitație ușoară spre moderată (descrisă adesea drept curiozitate sau interes) care activează neuroplasticitatea și optimizează procesul de învățare” [*ibidem*, pp. 96-98]. Prin urmare, confortul acesta ar trebui să dureze și elevii să se mențină cât mai mult posibil în această zonă. Este o componentă foarte importantă în învățare și predare. Utilizarea acestor principii vor îmbunătăți plasticitatea neuronală, iar personalizarea sarcinilor și a feedbackului vor ajuta elevii să se relaxeze. Pentru a deveni un împlânzitor al anxietății, profesorul poate folosi, în mod special, umorul în clasă. Este o metodă eficientă de reglare a anxietății, beneficiile intelectuale, emoționale și fizice ale umorului și râsul fiind destul de bine cunoscute.

Acceptarea și aprecierea sunt necesități umane esențiale, principiale. De aceea, stresul social dărmă, lovește în inima elevilor și profesorilor și are drept consecință suferința emoțională, dar și fizică. Și pentru că suntem organisme sociale acordate la comportamentele și emoțiile celor din jurul nostru, identitățile noastre sunt construite de relații. Puterea acordajului afectiv este revelată de faptul că „relațiile educaționale bune duc la creșterea optimismului (...), iar relațiile proaste împiedică dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă” [*ibidem*, pp. 137-139]. Mulți copii suferă din cauza *intimidării* (*bullying*-ul). Consecințele intimidării sunt: anxietatea, depresia și ideea suicidară; tulburările de somn, singurătatea și neajutorarea; anestezia emoțională, boala și absenteismul. Cu părere de rău, sunt adulți care intimidează pe adulți, ceea ce duce deja la epuizarea profesorilor. Și profesorii au nevoie de un trib suportiv și de un șef de trib înțelept (este dificil să le oferim copiilor sentimentul de siguranță dacă nu-l avem noi înșine). Ar fi necesară o formare amplă cu privire la știința relațiilor, abilitățile relaționale, conștientizarea de sine în relații, dezvoltarea unor școli tribale, deoarece calea de acces spre rezultate favorabile, învățarea și dezvoltarea elevilor stă în inteligența și sănătatea emoțională a educatorilor [*ibidem*, pp. 143-159].

Crearea unei clase tribale ar părea să fie un act subversiv, afirmă cu regret Cozolino. Dar „inteligența socială și cea cognitivă sunt la fel de importante”, iar „învățarea se realizează cel mai bine în contextul relațiilor sigure”. Constituirea unui trib poate fi o artă „ghidată de empatie, acordaj și sensibilitate umană. Prin urmare, clasa tribală trebuie ferm întemeiată în inimile și mințile profesorilor care vor fi șefi de trib și în ale părinților și ale directorilor care îi vor sprijini” [*ibidem*, p. 56].

Cartea lui Cozolino oferă multe sugestii valoroase cu privire la activarea creierului pentru învățare (noi ne-am oprit doar la unele idei pe care le-am considerat destul de importante, iar cei interesați de subiect vor citi cu mare interes întreaga lucrare), care se realizează prin accesarea instinctelor sociale primitive în cercurile tribale de lucru în acțiune. În concluzie, putem afirma că predarea bazată pe atașament contribuie la realizarea cu succes a tuturor obiectivelor educaționale.

O idee extrem de valoroasă în contextul acesta este aceea cu privire la problematica afectivității în universul complex al gramaticii. Eminentul cercetător, profesorul T. Callo, demonstrează

că *formarea expresivă* a elevului îl poate *reînnoi interior*, îi poate dezvolta *creativitatea, înțelepciunea*. Dar cel mai important, credem, este faptul că aceasta *nu va despărți intelectul de sensibilitate* oferindu-i elevului acel echilibru de care are nevoie atât de mult pentru a se simți împlinit și în siguranță [1, pp. 3-4]. Prin urmare, ***principiul afectivității în valorificarea aspectelor gramaticale*** devine o condiție foarte importantă în învățarea autentică, în formarea conștiinței lingvistice a vorbitorului cult al limbii române. Domnia sa scrie: „Într-o lingvistică eminentamente formală, sfera afectivității își extinde atât dimensiunile, încât ajunge să se transforme printr-o acțiune trans-gramaticală” [*ibidem*, p. 56]. Și „repunerea în drepturi a afectivității în calitatea sa de „însoțitor” al gramaticii” [*ibidem*] devine absolut necesară și oportună.

Așadar, educația emoțional-afectivă trebuie să fie elementul activ în orice demers educațional, căci ea pune în valoare ființa complexă a elevului, îi oferă posibilitatea de a accede la autenticitatea existenței sale. Educația emoțional-afectivă este măsura calităților noastre umane care sporește activitatea și potențialul elevilor, conferă societății și școlilor mai mult echilibru spiritual și mai mult umanism.

**Îndrăzniți să gândiți rațional  
contemplând asupra următoarelor probleme:**

- Dacă stările emoțional-afective sunt condiții optime ale învățării, determinați rolul fiecărei emoții (bucuria, tristețea, neliniștea, frica, rușinea, curajul etc.) în cadrul demersurilor educaționale!
- În ce ar consta angajamentul profesorului față de elevi privind constituirea unor relații pline de sprijin în viața elevilor și în relația lor cu educația?
- Cum putem aborda afectivitatea în universul vocabularului, în cel gramatical, sau sintactic?
- Ce se poate schimba în relația elevului cu gramatica dacă profesorul valorifică constant principiul afectivității la ora de română?

## **Repere bibliografice:**

---

1. Callo T. *Afectivitatea gramaticală în valorificarea didactică a prepoziției ca factor de formare a vorbitorului cult*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2015, Nr. 4 (48), pp. 3-8.
2. Cosnier J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002.
3. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. București: Editura Trei, 2017.
4. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: ARC, 2007.
5. Fürst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
6. Horkheimer M., Adorno T. *Dialectica Luminilor*. Iași: Polirom, 2012.
7. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008.
8. Marcel G. *Omul problematic*. Trad., note de François Breda și Ștefan Melancu. Cluj: Biblioteca Apostrof, 1998.
9. *Marele dicționar al psihologiei*. Larousse. București: Editura Trei, 2006.
10. Neacșu I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010.
11. Nietzsche Fr. *Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor*. București: Editura Antet, 2014.
12. Silamy N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1998.
13. Spinoza B. *Etica*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.

# RELAȚIA

## și semnificația ei ca fenomen social și pedagogic

*La început a fost relația.*  
(Martin Buber)

*Educația are caracter interactiv, fapt demonstrat de corelația necesară între educator și educat. Raporturile dintre cei „doi actori ai educației” sunt neliniare, asimetrice, uneori chiar contradictorii, de aceea ele necesită un efort creator permanent (S. Cristea).*

*Așadar, educația lingvistică este, mai presus de orice, o relație de comunicare, care prin optimizarea ei (a comunicării) determină în mod cert sensul relațiilor, moralitatea și umanitatea actorilor educației.*

La nivelul gândirii interogative trebuie să recunoaștem că există anumite condiții care au făcut ca omul să devină astăzi o problemă pentru om. Mai ales filosofii existenței arată imposibilitatea de a menține echilibrul dintre esența și existența umană. Dar și arta contemporană ne demonstrează că omul, remarcă G. Marcel, „se pare să fi devenit din ce în ce mai mult străin de el însuși, de esența sa proprie – până în punctul de a pune la îndoială această esență”. Simțim o stranie mutație interioară, care ia aspectul unei deșănțări ce goleşte de semnificație existența. Din punct de vedere istoric, s-au produs anumite evenimente ce au dus la apariția acestui om problematic. Globalismul / ideea cetățeniei universale are consecințele ei nefaste – individul e condus la o condiție din ce în ce mai fărâmițată, iar optimismul nostru pare mai curând a fi o ipocrizie. A-l defini azi pe om ca pe o ființă rațională este irelevant. Valoarea

participării la unul dintre cele mai bune lucruri – viața, trebuie redobândită prin sens al vieții și relații pline de sens [7, pp. 9-18].

În opinia lui M. Călin principalele componente ale ontologiei educației sunt individualul și socialul, prin care putem desemna condițiile devenirii umane și ale viitorului educației. Astăzi se vorbește tot mai mult despre o „zonă gri” a devenirii omului și a viitorului educației redată sub diferite modificări intervenite în condiția umană. Ne referim la relațiile umane distructive și agresarea mediului și a vieții omului [3, pp. 83-87]. Logica societății actuale pune în evidență, scrie G. Albu, un fenomen care constă într-o *uzură morală* a interacțiunilor, obiectelor, atitudinilor.

Dacă M. Buber, personalitate marcantă a secolului trecut, distinge între relația *eu – tu* și relația *eu – obiect* între oameni, azi ar fi necesar să gândim relația cibernetică complexă între societăți ca relație între ființe vii: să gândim la o relație *eu – tu* între societate și sistemul ecologic. G. Bateson constată că omul conștient, care își transformă mediul este capabil să se distrugă pe sine, cât și mediul, societatea în care trăiește. De aceea, omul trebuie să se așeze pe sine față în față cu natura ca obiect al autorealizării sale, cu semenii, valorificându-și capacitatea sa autocritică și relațională. În opinia lui H. Lenk, omul este amenințat să devină obiect al științelor experimentale fiind deja, în multe privințe, ținta unor „manipulări, atât individual cât și colectiv” [Apud 5, pp. 260-211].

În atare context, statuile sculptorului italian M. Marini, după cum consideră el însuși, exprimă teama provocată de aceste evenimente ale epocii noastre. În statuile sale calul este tot mai greu de stăpânit. Călăreții devin fragili, pentru că și-au pierdut forța de odinioară. Aceste lucrări simbolizează prăbușirea omului eroic și victorios, ele exprimă tragicul timpurilor noastre. Din cele relatate derivă serioase probleme etice, în plan social și educațional și care necesită o soluționare adecvată [ibidem].



**M. Marini** [Apud 5, p. 260]



În prefața la cartea „*Eu și Tu*”, scrisă de M. Buber, Șt.A. Doinaș consemnează că ontologia relației se fundamentează pe următoarea axiomă: „La început este relația”. *Relația* prin excelență este aceea pe care fenomenologia limbajului o exprimă prin perechea verbală *Eu-Tu* – o relație între persoane. La Heidegger omul este într-o neîntreruptă relație cu lumea, cu lucrurile, cu oamenii, dar acest raport este considerat unul lipsit de reciprocitate. Și Kierkegaard îi pretinde omului o conștiință angajată, în care el trebuie să dialogheze în mod esențial cu sine însuși. Astfel, se constată că existența este mai mult monologică decât dialogică. În concepția lui M. Buber însă, dialogul principal se realizează între două persoane: Eu și Tu. Existența devine, prin urmare, dialogică. În această relație spiritul se manifestă ca dimensiune superioară a existenței umane. Prin relația esențială barierele persoanei dispar și ia naștere un fenomen unic: celălalt este prezent în fața lui Eu, ca un Tu care i se adresează în mod concret, ca termen al unei stări de gratie, în care persoana învață misterul complet al lui Tu care-i vine în întâmpinare. De aceea, fundamentul existenței umane nu e nici individul, nici societatea. Individul poate fi un fapt de existență numai în măsura în care intră într-o relație vie cu alți indivizi, iar societatea, la rândul ei, poate fi un fapt de existență numai în măsura în care se constituie în unități vii de relație. Așadar, faptul fundamental al existenței umane este omul între oameni („*l'homme-avec- l'homme*”) [Apud 2, pp. 14-20].

*Relațiile umane*, după H. Pieron, sunt un concept introdus în organizarea științifică a muncii, mai ales în SUA și care urmărește ca, pe baze psihologice, să realizeze un climat favorabil funcționării întreprinderilor și asigurării, printr-o integrare reală a întregului personal, o colaborare fructuoasă, într-o atmosferă de încredere reciprocă, dar acest punct de vedere a fost abandonat azi din cauza eșecurilor, fapt care reflectă exact problema care ne preocupă [9, p. 295].

În opinia U. Șchiopu, termenul *relații umane* se referă la interrelații speciale în care se constituie apropieri și interese între persoane diferite, în special, pe scară ierarhică. Relațiile umane sunt susținute social împotriva reacțiilor agresive, strategiilor de demolări dintre oameni, a formelor de refuz de afecțiune și toleranță. Ele se exprimă prin tradiții, prin educație și se stabilesc între persoane de vârste diferite (protecția copiilor, a oamenilor în vârstă etc.). În școală, afirmă autoarea, se creează un cadru

explicativ cerinței de relații umane [10, p. 603]. Vârstele tinere și cele mai avansate se află în mai mare stare critică, faptul conducând la tensiuni între generații. Relațiile umane sunt foarte diverse și se multiplică prin faptul că se unifică, fiind concomitent relații de unire prin cetățenie, religie, profesie etc. În profesii, continuă cercetătoarea, ele au atras atenția psihologilor și sociologilor prin faptul că, atunci când nu sunt tensionate, duc la creșterea productivității muncii. Se vorbește despre standardul relațiilor umane, care permite solidarizări și idealuri comune, o optică mai relaxată asupra valorii reale a fiecărui om. Relațiile umane pot fi motivate și saturate în idei (politice, economice, religioase etc.). Ele au alimentat dezvoltarea condiției umane și au creat societatea cu progresele ei. Toate formele de relații umane sunt relații umane sociale, legături psihologice conștiente și directe între două sau mai multe persoane. O idee importantă este constatarea faptului cu privire la caracterul relațiilor umane ca fiind diferite de relațiile dintre om și obiecte, în care doar una dintre surse este psihologică [*ibidem*, p. 604]. Un interes deosebit prezintă relațiile umane aplicate ca demers în relațiile copil–părinți și în relația profesor-elev (în școală și procesul de instruire). Un alt domeniu al relațiilor umane este cel al relației cu psihologul, considerat de psihanalisti drept relații de transfer, iar de comportamentaliști – relații sociale de reconstruire cu funcții de restructurare a identității de sine [*ibidem*, p. 605].

*Relațiile interpersonale caracterizate prin intensitatea sentimentului, printr-o cunoaștere profundă a celuilalt și printr-un grad ridicat de interdependență, se definesc drept relații intime* (în lucrările recente din domeniul relațiilor interpersonale). Intimitatea este considerată ca un „proces prin care două persoane încearcă să se apropie una de cealaltă, ajungând să se cunoască una pe alta așa cum sunt ele în profunzime, stabilind în felul acesta o interdependență în care fiecare are nevoie de celălalt pentru a-și satisface nevoile și aspirațiile personale” [8, p. 1028]. Relațiile intime se deosebesc de altele prin intensitatea sentimentului, cantitatea și calitatea informațiilor oferite subiectului, un nivel de angajare ridicat *față de celălalt și față de relație* (subl. n.), o certitudine că relația va dura.

Conform *teoriei întăririi*, se afirmă că ființa umană este atrasă, în relațiile sale cu ceilalți, către o persoană care îi oferă lucruri pozitive și că, cu cât întăririle sunt mai pozitive și mai

numeroase, cu atât relația este mai puternică, mai durabilă. Există șanse de a fi atras de persoane care împărtășesc cu dumneavoastră aceleași opinii, valori, trăsături de personalitate, pot satisface unele dintre nevoile dumneavoastră, este aproape în plan geografic etc. *Teoria schimbului social* presupune că interacțiunile sociale sunt asemănătoare tranzacțiilor economice (introducându-se aici conceptele de *sațietate* și de *rarietate*) [*ibidem*, p. 1028].

Deosebit de profunde sunt reflecțiile lui G. Albu cu privire la *problema educației* ca „relație” sau *relația interumană*, care constată că trăim într-o lume în care pot fi confundate relația umană cu „relația” umană. Este important să facem distincție între o relație și o „relație” interpersonală. Diferențele esențiale dintre „relație” și relația interumană, determinate de autor, ar fi următoarele: o relație e scop în sine, contează prin ea însăși, există pentru a ne dăruii celuilalt, nu are sfârșit, nu are preț, nu este cuantificabilă, se întreține pe ea însăși, este sinceră, în afara timpului, e „illogică”, este unitate a blândeții și dăruirii, există o expunere fără rest, totală, nu contează inteligența, ci încrederea, sacrificiile sunt totale, fără limite, făcute din cea mai adâncă pornire etc.; în schimb, „relația” este mijloc pentru atingerea unor scopuri, contează profitul, are un punct final, costă timp și atenție, este simulată, dependentă de „aici și acum”, funcționează ca pândă, se zbate între concesiile și compromisuri, illogică, calculată, este sub control, se caută un câștig cât mai mare cu pierderi cât mai puține, sacrificiile se negociază în limitele intereselor proprii etc. [1, pp. 81-83].

Tot așa există o diferență dintre „relația” educativă și relația educativă. În felul acesta, ne-am putea pune problema, scrie autorul, dacă nu cumva și în formarea umană se poate opera cu această distincție: „relația” educativă și relația educativă. Ceea ce dorim să subliniem, ca diferențe dintre acestea, este că relația educativă „se derulează cu deosebire pe dimensiunea afectiv-emoțională (tonică, energizantă), iar dimensiunea cognitivă suportă această contagiune a laturii afectiv-emoționale; accentul cade și pe dimensiunea cognitivă, dar cu deosebire pe *starea subiectivă* (favorabilă) interacțiunii partenerilor; evaluările și aprecierile se concentrează (...) mai ales pe cele *relaționale* (inteligența interpersonală, lingvistică, emoțională), pe cele introspective (inteligența intrapersonală, profunzimea, originalitatea

și autenticitatea stărilor sufletești), pe cele morale (dăruire, principialitate, generozitate, căldură, farmec, umor)". Plus la acestea, „partenerii constată că-și doresc să fie împreună, că sunt nerăbdători să se întâlnească și să-și dezvăluie experiențele” etc. [*ibidem*, pp. 87-90].

G. Albu consideră că nu toate raporturile în care ne aflăm sunt relații interpersonale. Ne aflăm mereu într-un sistem de raporturi dintre care unele sunt relații interpersonale, iar altele „relații” interpersonale. Prin urmare, sunt necesare moduri de abordare diverse, deoarece această distincție ne poate ajuta să optăm pentru tipul de raport care motivează și ajută la valorificarea abilităților elevului [*ibidem*, p. 90]. Profunzimea și eficiența relației educaționale are implicații importante pentru practica școlară, provocând, în mod deosebit, interesul pentru conceptul de încredere în relațiile interpersonale [*ibidem*, pp. 103-105].

Este cert că mecanismele funcționării și dezvoltării societății noastre depind de *încrederea în relațiile interpersonale*. Citându-l pe A. Ghiddens, autorul scrie că încrederea trebuie să fie *câștigată* prin căldură sufletească, respect, loialitate, generozitate. Pentru dezvoltarea încrederii personale, după Staples, ar trebui să căutăm posibilități pentru a aduce laude, a prețui sincer și onest, a manifesta *entuziasm* în relațiile noastre, a fi atenți cu ceilalți, a fi autentici – afectuoși, îngăduitori, a acorda credit etc. Încrederea, de fapt, poate fi dimensiunea fundamentală a oricărui dialog și este „baza formării, menținerii și dezvoltării oricărei relații interpersonale”. În opinia lui Ghiddens, „realizarea încrederii între oameni și generarea ei continuă sunt legate de *angajamentele față-n-față*” [*Apud* 1, pp. 112-115]. Încrederea reflectă o dimensiune etică a comportamentului individului în relațiile sale interpersonale (Dale E. Zand) [*ibidem*, p. 116].

Problematika psihologiei și sociopedagogiei încrederii este tratată foarte pe larg de către autorul citat subliniindu-se, în repetate rânduri, că *încrederea fundamentală* este esențială pentru relațiile dintre copil și părinți, elev și profesorul său, dar și dintre profesor și elevul său. Elevii care au încredere în profesorii lor, cred în ceea ce spun aceștia, devin mai atenți în relația cu dascălul lor, mai responsabili, sunt mai creativi, mai spontani. Tot astfel, profesorii care au încredere în elevii lor sunt mai optimiști, mai motivați, declanșează încredere, siguranță și creează elevilor sentimentul că relațiile adevărate nu funcționează

fără încredere. Acolo unde este multă încredere, se întâmplă multe lucruri bune și frumoase [*ibidem*, pp. 118-122].

Relația profesor-elev, care, în realitate, scrie C. Cucuș, este dezechilibrată din anumite motive, este o modalitate principială de mediere didactică și de așezare a acesteia într-o variantă umană și subiectivă. Este foarte important tipul de interacțiune între clasa de elevi și profesor, între atitudinea profesorului în relaționarea sa cu grupul și cu fiecare elev în parte. Relația profesorului cu elevii este o construcție dinamică și reciprocă, ca rezultat al unei „opere” realizate în comun și desfășurate în timp. Această relație se va personaliza și adapta permanent la specificul grupului școlar și al fiecărui membru (să nu o reducem la aspectul administrativ formal). În relația profesor-elev este foarte importantă capacitatea empatică a profesorului de a se transpune în „ființa” elevilor săi [4, pp. 331-332].

Elena Macavei înțelege *educația ca pe o relație de comunicare*: a comunica înseamnă a face ca un lucru să fie comun. Acesta se realizează în cadrul unei relații ce presupune diverse tipuri de acțiuni și depinde de anumiți factori. Educația este relație, interrelație, acțiune și interacțiune. Între cei doi parteneri (profesor, elev) se stabilește o relație de comunicare ce devine interrelație. În cadrul acestei relații au loc schimburi de *mesaje semantice* (informații) și *mesaje ectosemantice* (atitudini și convingeri). Repertoriul comun trebuie să fie cât mai consistent și relevant, ceea ce confirmă calitatea comunicării. Calitatea relației, a interrelației depinde de disponibilitatea de a comunica și disponibilitatea de a răspunde, de competențele educative ale celui ce influențează și îndrumă, de calitatea răspunsurilor, transformărilor comportamentale [6, p. 209]. Suportul psihologic al relației educaționale este *trebuința de a comunica*, trebuința de raportare la alții. Satisfacerea acesteia creează stări de siguranță și de confort. Trebuința de a comunica se manifestă prin *disponibilitatea axată pe resurse interne profunde, motivație și competență* la care se ajunge prin cunoaștere și exersare, se dobândesc deprinderi, se exersează aptitudini, se construiește stilul personal de comunicare [*ibidem*, p. 212]. Comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, iar absența acesteia arată eșecul sau dificultățile întâlnite de profesori în activitatea curentă, chiar dacă unii sunt bine pregătiți din punct de vedere științific [4, p. 333].

*Optimizarea comunicării și înlăturarea obstacolelor comunicării* depind, în primul rând, de pregătirea și perfecționarea profesională a cadrului didactic. Principala calitate este nivelul de cultură general, cultura de specialitate, abilitățile psihologice și pedagogice. Contează mult exersarea comportamentului empatic. Conceptul de empatie (în limba greacă, *en* – în, *pathos* – emoție, afecțiune) este definit de Theodor Lipps drept o capacitate de proiecție în alții, o capacitate de transpunere în starea altuia. Specialiștii definesc empatia ca fiind proiecția imaginativă a unei stări subiective într-un obiect; starea mentală prin care un individ se identifică cu altul; fenomenul de rezonanță afectivă cu altul; abilitatea de a se pune pe sine în poziția altei persoane; capacitatea de asumare a rolului altuia etc. [Apud 6, p. 216]. C. Rogers constată că a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate comportamentele sale emoționale „ca și cum” ar fi cealaltă persoană, dar fără a-și pierde identitatea, poziția. Stroe Marcus scrie: „empatia este acel fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuiilalt, dobândit prin transpunere psihologică a Eu-lui într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea” [ibidem, p. 217]. O persoană empatică, chiar dacă se transpune conștient în psihologia altuia, își păstrează propria identitate. Transpunerea este convențională, dar nu falsă, își imaginează ce simte, ce trăiește altă persoană și ce ar putea face în locul ei. Se creează o stare de contagiune, de imitare afectivă. Eul cercetează pe altul, în care se caută și se găsește. Rostul empatiei este nu identificarea până la preluarea comportamentului altuia, ci înțelegerea altei persoane pentru a stabili strategia comunicării. Disponibilitatea empatică are ca fundament sensibilitatea. Efectul comportamentului empatic este persuasiunea, îndemnul, încurajarea, aprecierea performanțelor oricât de neînsemnate ar fi. În dialog educatorul vine cu argumente, convinge, încurajează. Intervenția este constructivă, dacă oferă soluții, declanșează simțul creator, inițiativa, acțiunea [ibidem].

În consecință, *relația educațională* ar trebui să se fundamenteze pe un ansamblu al „raporturilor sociale cu caracteristici afective și cognitive care se stabilesc între educator și cei pe care îi educă, precum și în interiorul grupului de elevi” [11, p. 298]. Relația educațională este o relație bazată pe o

comuniune de gândire și simțire, pe o comunicare deschisă și transparentă, reciprocă.

**Concluzii.** Relația, ca fenomen social și ca factor pedagogic, este extrem de importantă în devenirea umană, dacă se bazează pe încredere, empatie, angajare în dialog cu conștiința faptului că celalalt este, cu siguranță, o ființă asemenea nouă. Complexitatea și subtilitatea lumii contemporane reclamă, prin urmare, refacerea relațiilor omului cu semenii, cu societatea, cu natura și conferirea acestora unei valori durabile. Atunci anxioasa interogație cu privire la omul problematic se poate risipi, dacă reușim să adoptăm această atitudine interioară corespunzătoare unei afirmări a primatului ființei. Atunci se *poate produce* ceva „ca și cum un curent ce părea a fi întrerupt se restabilește, ca și cum un izvor ce părea secăt ar începe din nou să curgă” definitiv [7, p. 34], ca și cum povara pe care o simțim și-ar pierde caracterul ei definitiv.

**Îndrăzniți să gândiți asupra următoarelor probleme:**

- În ce măsură moralitatea sau umanitatea noastră poate fi determinată de relații?
- Care este dimensiunea fundamentală a oricărei relații interumane?
- Ne putem imagina existența noastră fără ceilalți oameni? Ce stări *emoțional-afective* trăim în prezența/absența oamenilor dragi nouă?
- La început a fost *Cuvântul* sau *relația*? Ce au ele în comun?

### ***Repere bibliografice:***

---

---

1. Albu G. *Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
2. Buber M. *Eu și Tu*. București: Editura Humanitas, 1992.
3. Călin M. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001.
4. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006.
5. Furst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
6. Macavei Elena. *Tratat de pedagogie: propedeutica*. București: Aramis Print, 2007.
7. Marcel G. *Omul problematic*. Cluj: Biblioteca Apostrof, 1998.
8. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006.
9. Pieron H. *Vocabularul psihologiei*. București: Univers enciclopedic, 2001.
10. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997.
11. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.



## ÎNVĂȚAREA: generalitate și concretețe

*Ce dovadă ai că știi?  
Dovada e că faci pur și simplu.*  
(Constantin Noica)

Problema contradicției dintre cerințele de diferențiere/individualizare a activității de învățare și tendințele de uniformizare poate fi soluționată printr-un demers de formulare a unor obiective specifice al succesului tuturor elevilor, susținută diferențiat în context formal, dar și nonformal deschis (S. Cristea).

Dacă ne referim la contextul în care se realizează educația, atunci, fără îndoială, educația lingvistică întrește substanța actului pedagogic (T. Callo).

Relația educației lingvistice cu învățarea este deci funcțională, sistemică.

Fenomen extrem de complex, activitate umană fundamentală, învățarea a condiționat dezvoltarea unor definiții foarte variate și a unui număr mare de teorii și abordări, unele referindu-se la concepții mai tradiționale, altele explorând transparența articulațiilor și conținutul unor noi modalități de gândire. Tradițional, învățarea a fost înțeleasă ca achiziție de cunoștințe și deprinderi, astăzi conceptul include dimensiunile emoționale și sociale. Tema fiind caracterizată de complexitate, este dificil de a oferi o privire de ansamblu asupra teoriilor învățării.

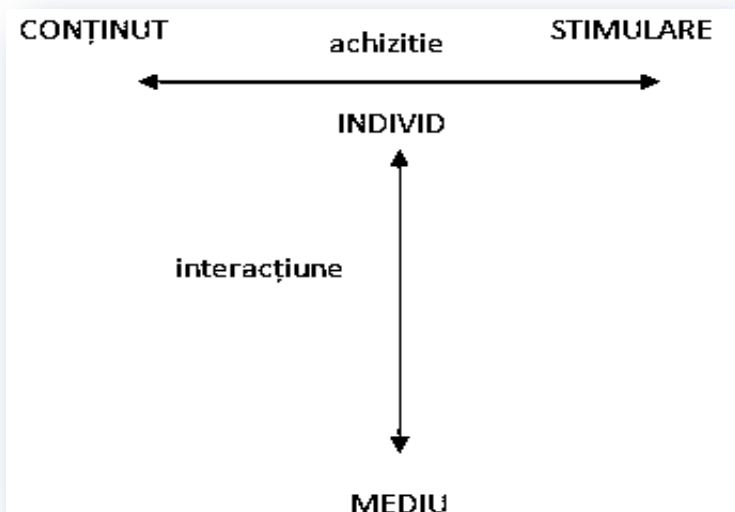
Dar pentru a fi eficientă, educația trebuie să se fundamenteze anume pe o „cunoaștere profundă a modului cum progresa învățarea” [4, p. 3]. Deși toate teoriile au scos în evidență diverse fenomene care ne ajută să înțelegem și să cunoaștem mai bine domeniul învățării, totuși rămân multe probleme nesoluționate încă [*ibidem*, p. 19].

Din perspectiva noțiunii de contemporaneitate, era nevoie de o selecție cuprinzătoare ale acestor teorii, ceea ce și-a propus să realizeze Knud Illeris, coordonatorul rigurosului studiu *Teorii contemporane ale învățării*. Cu toate acestea, noi vom face referire doar la primele două lucrări ale acestei cărți – *O înțelegere cuprinzătoare a învățării umane*, autor K. Illeris, și *Cum înveți să fii o persoană în societate* de P. Jarvis. Ambii sunt personalități cunoscute pe planul internațional al cercetării în domeniul învățării. Ei explică învățarea ca întreg, în totalitatea configurațiilor sale, dintr-o perspectivă existențială, psihologică, oferind cititorului curioși fundamente și ipoteze de bază ale acestui proces.

Învățarea e definită și ca fiind „*orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii*” [5, p. 22]. Această formulare foarte deschisă este îndreptățită de faptul, scrie K. Illeris, că acest concept al învățării include un set extins și complicat de procese. Ea trebuie să includă toate aspectele care influențează și sunt influențate în acest proces.

Principalele domenii ale teoretizării învățării sunt: *bazele* teoriei învățării sau domeniile științifice care stau la baza dezvoltării unei construcții logice, ordonate și cuprinzătoare (condițiile psihologice, biologice și sociale); *învățarea* propriu-zisă (procesele, dimensiunile ei, tipurile de învățare, obstacolele); *condițiile interne* (stările afective, vârsta, situația subiectivă), și *condițiile externe*, care sunt implicate în mod direct în învățare (spațiul de învățare, societatea, situația obiectivă); *aplicațiile* învățării (pedagogie, politici educaționale) [*ibidem*, pp. 22-23].

Învățarea presupune integrarea a două procese fundamentale diferite: procesul interacțiunii externe dintre cel care învață și mediul social sau cultural și procesul psihologic intern de elaborare și achiziție. Unele teorii ale învățării, abordând doar unul dintre aceste procese, nu acoperă întregul domeniu (teoriile behavioriste sau cele cognitive se axează pe procesul psihologic intern, iar cele ale învățării sociale – pe procesul interacțiunii externe). Pentru a face posibilă învățarea, însă, trebuie să se țină cont de ambele procese. K. Illeris imaginează procesul interacțiunii externe printr-o săgeată verticală dublă între mediul înconjurător și individ. Procesul achiziției psihologice dintre conținut și stimulare este imaginat orizontal conform figurii de mai jos [5, p. 25]:

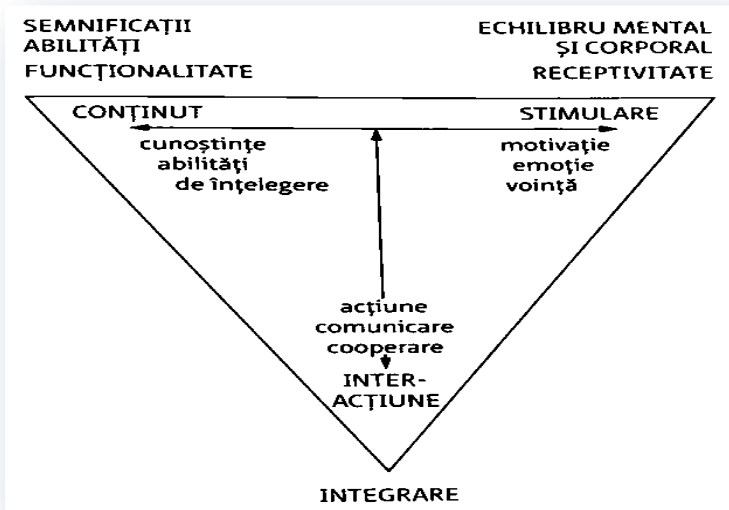


O săgeată dublă trimite la ideea că cele două funcții sunt întotdeauna implicate în mod integrat. Este, prin urmare, în orice proces de învățare, un proces de interacțiune integrată între două funcții psihologice egale: cea de administrare a conținutului și cea stimulatorie de a produce și direcționa energia mentală. Partea de conținut (materialul de învățat) se referă la cunoștințe, abilități, înțelegeri intuitive, atitudini, valori, tipuri de comportament, metode, strategii etc. Ceea ce trebuie să realizeze cel care învață este „să construiască *semnificații* și să dobândească o *capacitate* de a înfrunta provocările vieții practice astfel dezvoltându-i-se o *funcționalitate* personală generală” [*ibidem*]. Elementul stimulator produce și direcționează energia mentală indispensabilă procesului de învățare, care înglobează sentimente, emoții, motivație și voință. Rolul său „este de a asigura *echilibrul mental* continuu al celui care învață” și de a-i dezvolta „o *receptivitate* personală” [*ibidem*].

Acest aspect al învățării, că ambele dimensiuni sunt implicate în procesul învățării, a fost conștientizat de mulți psihologi (legătura strânsă dintre cognitiv și emoțional) și este demonstrat cu argumente solide în studiile recente. Elementul de

interacțiune produce impulsuri indispensabile procesului de inițiere a învățării (percepții, experiență, activitate, participare etc.). Funcția sa este de a contribui la „integrarea persoanei în comunități de societate constituind *sociabilitatea* celui care învață” [ibidem].

După prezentarea succintă a celor două procese de bază ale învățării, vom prezenta mai departe cele trei dimensiuni ale învățării și ale dezvoltării competențelor, așa cum le concepe autorul – „un câmp de tensiune în care interacționează toate dimensiunile implicate în învățare în general, dar și în episoade sau procese specifice, întinse între dezvoltarea funcționalității, receptivității și sociabilității – care sunt, de asemenea, componente generale a ceea ce numim competențe” [ibidem, pp. 26-27]:



Așadar, învățarea este o problemă gravată prin complicații și, prin urmare, trebuie să ținem seama de toate dimensiunile învățării, de tipurile relevante de învățare, de situațiile de apărare sau rezistență, subiecte la care ne vom referi pe scurt mai departe.

K. Illeris ne vorbește despre patru tipuri de învățare: cumulativă sau mecanică, prin asimilare, prin acomodare și transformatoare (semnificativă sau expansivă). Învățarea prin

asimilare și învățarea prin acomodare sunt cele mai des utilizate în învățarea cotidiană, însă competențele generale atât de necesare se pot forma printr-un aranjament strategic între toate tipurile de învățare (prin asimilare, acomodare și transformare) [5, p. 33].

În plus la cele menționate până aici, trebuie să subliniem că există anumite condiții generate de societatea modernă care conduc la erori de învățare și care sunt la fel de importante pentru a fi cunoscute și pentru a putea interveni ulterior asupra lor în practică. Este foarte dificil să rămânem deschiși la volumul imens al influențelor, mesajelor de tot felul, schimbărilor și reorganizărilor constante din instituțiile sociale, care pot duce adeseori la căderi nervoase. Ceea ce Freud numea *mecanisme de apărare* active în interacțiuni specifice, azi, în societatea modernă extrem de complexă, poate fi înțeles ca o *conștiință cotidiană* (Thomas Leithäuser) [6]. Ea implică o apărare puternică a preconcepțiilor stabilite deja și o *apărare* autentică a *identității* noastre. În acest caz survine un tip de învățare transformatoare (sau intervine apărarea *ambivalentă*, adică persoana este dispusă și nu este dispusă să învețe). În toate cazurile de apărare învățarea este oprită sau distorsionată, iar profesorii trebuie să încurajeze această schimbare de atitudine, apoi să se implice în îndeplinirea scopului inițial. Poate bloca sau distorsiona învățarea eficientă și fenomenul de *rezistență mentală* (când nu poți ajunge la ceea ce îți dorești să realizezi) [*ibidem*, pp. 34-36].

Este dificil a deosebi nonînvățarea cauzată de apărare de cea cauzată de rezistență mentală. Mecanismele de apărare sunt preexistente situației de învățare, rezistența este cauzată de învățarea în sine și, de aceea, se crede că ea implică o mobilizare mintală puternică și un potențial puternic de învățare. În dezvoltarea omenirii cele mai mari realizări au fost obținute când cineva a refuzat să accepte un mod prestabilit de a vedea lucrurile, de a înțelege adevărul și, prin urmare, rezistența este o sursă de învățare transcendentă, transformatoare. Se crede că „una dintre calificările principale ale profesorilor ar trebui să fie reprezentată de abilitatea de a face față rezistenței mentale și de a o încuraja, pentru că exact aceste competențe personale sunt cele mai căutate în prezent” [*ibidem*, p. 37]. Independența, responsabilitatea, flexibilitatea, creativitatea pot fi dezvoltate în acest mod. Prin urmare, în anumite cazuri, conflicte, dileme și contradicții pot fi folosite drept tehnici foarte eficiente.

Sociologul Peter Jarvis a demonstrat că problema filosofică majoră a învățării este persoana care învață, iar trecerea de la experimentalism la existențialism a fost, din punctul lui de vedere, cea mai semnificativă. Întrebări, aparent simple, precum *Cine sunt eu? Ce este societatea? Cum interacționează una cu alta? Ce înțeleg eu prin învățare?* suscită și altele, dar dacă răspundem la acestea, putem înțelege mai bine persoana. Dacă adresăm întrebări despre „a fi”, despre „a deveni”, ieșim din cadrul obișnuit al psihologiei, sociologiei, psihologiei sociale și ne îndreptăm spre filosofia antropologică și metafizică. Interacțiunea dintre mine și viața mea în această lume este subiectul care stă la baza tuturor interogațiilor despre existența umană, dar și la baza concepțiilor despre învățare ale autorului. Toată învățarea umană, afirmă el, „începe cu o detașare – fie o întrebare deschisă, fie un sentiment de a nu cunoaște” [*ibidem*, pp. 46-47].

Rățiunea este un lucru mai puțin acceptat, ca un refuz al realității care orbește uneori, astfel încât P. Jarvis a putut observa că toate modelele psihologice ale învățării aveau incoerențe din cauza aceasta și că ele excludeau partea socială și cea de interacțiune. Deși învățarea începe cu experiența, care este întotdeauna socială, poziția autorului, care se îndreaptă către o perspectivă filosofică a învățării umane, este semnificativă. Excluzând acest vid, prin studiul său existențialist, intelectualul atenționează că problema filosofică majoră a învățării este, de fapt, persoana care învață.

De vreme ce învățarea este umană, fiecare disciplină academică (biologia, științele sociale, metafizica, etica), care se focalizează pe ființa umană, implică o valoroasă contribuție la concepția asupra învățării. O teorie multidisciplinară, înglobantă a învățării umane, cu deschideri vaste, a făcut posibilă definirea învățării prin: „*învățarea umană este contribuția proceselor ce au loc pe parcursul vieții la nivelul întregii persoane – corp (genetic, fizic și biologic) și minte (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori, emoții, convingeri și simțuri) – experiențe în situații sociale al căror conținut este apoi transformat la nivel cognitiv, emoțional și practic (sau prin intermediul oricărei combinații dintre ele) și integrat în biografia personală, rezultând o persoană în continuă schimbare (sau mai experimentată)*” [*ibidem*, p. 52].

Așadar, învățarea este existențială și experiențială. Ceea ce este de o importanță capitală pentru concepția de învățare a lui

P. Jarvis, o constituie anume faptul că omul este social. Ca ființe sociale, într-o relație permanentă cu noi înșine, ne formăm un limbaj social, așa „încât aproape orice semnificație va reflecta societatea în care ne-am născut”, având în noi încorporată cultura societății și a mediului. Și păstrăm în noi răspunsuri sociale, fixate de la naștere până în prezent. Este încrederea pe care o putem avea în mod rațional și cu discernământ în ceea ce se descrie prin termenul de „*habitus*” (P. Bourdieu) – un „corp construit social” [1]. După P. Berger, „putem fi prizonieri în spatele gratiilor propriilor minți” (un tip de educare care la adulți există, iar la copii încă lipsește) [*ibidem*, pp. 53-57]. Aceste experiențe, crede savantul, apar ca rezultat al limbajului sau al altor forme de mediere.

Prin învățare devenim persoane schimbate. Or, doar fiind, putem deveni și procesul devenirii este posibil doar în învățare. Există o problemă fundamentală cu privire la persoana care devine mai experimentată: „Atât timp cât pot continua să învăț, rămân o persoană incompletă – posibilitate de a crește mai mult, de a deveni mai experimentat și așa mai departe rămâne – adică învăț să fiu eu! Filosofic vorbind, eu sunt doar momentul „acum” și de vreme ce nu pot să opresc timpul, sunt în continuă devenire; paradoxal totuși, trecând prin toată această devenire, simt că sunt același sine. A fi și a deveni sunt indisolubil interconectate, iar învățarea umană este unul dintre fenomenele care le unește, fiind fundamental pentru viața propriu-zisă” [*ibidem*, p. 60].

În activitatea de zi cu zi, profesorul va trebui să valorifice, pe cât e posibil, multitudinea configurațiilor ce vizează teoriile în cauză, să poată cuprinde învățarea în generalitatea și în concretețea sa, să elimine confuziile, inerțiile ce pot surveni. Lucrul acesta fiind extrem de dificil, un profesor talentat va reuși, totuși, să aplice în practică variat, coerent și cu maximă eficiență diversele aspecte ale teoriilor. Aducem drept exemplu un model de menținere a unei relații corecte, statornice și eficiente între profesor și elev, realizat de către Robert Marzano în cartea sa *Arta și știința predării*.

După cum am putut observa din figurile de mai sus, conținutul și stimularea sunt foarte dependente de procesul de interacțiune dintre cel care învață și mediul său cultural, relațional. Robert Marzano ne asigură că relația bună dintre profesor și elev stă la baza unui management eficient atât al clasei, cât și al procesului general de învățare, în care un profesor experimentat

reuşeşte să transmită elevilor mesajul: „Suntem o echipă și câștigăm sau pierdem împreună. În plus, mă interesează personal ca fiecare dintre voi să reușească” [7, p. 254]. Cercetătorul se referă nu la sentimentele sau gândurile profesorilor față de elevi și procesul în care ei sunt implicați, ci la modul în care se comportă și la felul în care acționează profesorii.

Cooperarea și grija față de elevi creează un sentiment de comunitate: „fiecare comportament manifestat de cineva în prezența altcuiva este o formă de comunicare și, prin urmare, presupunem că în prezența altcuiva este imposibil să nu comunici într-un fel sau altul (...). Indiferent de intențiile cuiva, celelalte persoane implicate în actul de comunicare vor deduce o serie de semnificații din comportamentul acelei persoane” [ibidem, p. 261]. Limbajul prin care se întemeiază relația profesor–elev rezultă din comportamentul profesorului. Acest limbaj al relațiilor comportă anumite aspecte și necesită anumiți pași de urmat. Aceștia, în opinia autorului, se împart în două categorii: pașii care comunică ideea de cooperare și cei care comunică un nivel corespunzător de control.

*Pașii care comunică un nivel corespunzător de considerație și cooperare:*

1. Aflați câte ceva despre fiecare elev din clasă.
2. Manifestați un comportament care să indice afecțiune față de fiecare elev.
3. Faceți o legătură între noțiunile noi și interesele elevilor, personalizați activitățile de învățare.
4. Manifestați comportamente fizice care le comunică interesul dumneavoastră elevilor.
5. Folosiți umorul la momentele oportune.

*Pașii care comunică un nivel corespunzător de îndrumare și control:*

1. Fiți constant în aplicarea măsurilor pozitive și negative.
2. Transmiteți impresia de obiectivitate emoțională.
3. Păstrați un aer de calm [ibidem, pp. 263-275].

Fiecare pas conține anumite elemente, chestionare (simple, banale chiar la prima vedere), metafore, analogii, reguli, care sugerează cu multă concretețe cum profesorul își poate controla în modul cel mai perfect comportamentul, cum poate fi constant, cum poate să evite devierile de comportament și să manifeste obiectivitate emoțională.



Faptul că învățarea este o problemă atât de sinuoasă, ne obligă să cuprindem domeniul în totalitatea sa. Un program de învățare trebuie să fie în concordanță cu viața și necesitățile generațiilor contemporane nouă. De asemenea, faptul că ființa umană este în relație cu mediul social, cu sine însuși, înseamnă că trebuie să acceptăm o poziție filosofică cu privire la persoana care învață, să valorificăm simultan perspectivele antropologice, psihologice, sociologice.

În continuare ne vom referi la unele condiții pedagogice foarte concrete de învățare autentică.

Cercetătorul I. Neacșu afirmă despre conceptul fundamental și integrativ al *învățării* că rămâne a fi încă un univers puțin cercetat. Și cu toate că astăzi există o diversitate de teorii ale învățării, nu întotdeauna profesorii le aplică în mod conștient. Iar pentru că învățarea consumă timp și efort, ipotezele cu privire la acest proces trebuie să tindă spre eficiență. În caz contrar, „învățarea devine greoaie și eficiența ei se micșorează” [8, pp. 9-11]. Prin urmare, procesul de „identificare, descriere și optimizare” a factorilor și condițiilor învățării rămâne a fi încă o problemă de profund interes [*ibidem*, p. 59].

În mod firesc, ne-au atras atenția anumite aspecte prin care se disting școlile finlandeze. De ce? Rezultatele PISA (Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor) au demonstrat în repetate rânduri că rezultatele școlare ale elevilor finlandezi au înregistrat cele mai înalte performanțe. Acest fapt a crescut interesul internațional față de învățământul finlandez. E de la sine înțeles că „este imposibil să transferi un sistem de învățământ dintr-o țară în alta” (ele sunt entități culturale și organice complexe), dar sfaturile practice oferite de T. Walker cu privire la condițiile de creștere a nivelului de bună dispoziție în școli, aplicate la ore, ne pot face să credem că putem preda și noi ca în Finlanda [10, pp. 19-20]!

Prima idee importantă este de a face diferența dintre „a fi o *activitate* umană” sau „a fi o *ființă* umană”. Pentru o *ființă* umană „fericirea nu constituie *rezultatul* succesului, ci este mai degrabă un *element premergător* al acestuia”. Autorul sugerează a lua buna dispoziție (sau fericirea) drept scop primordial al școlii. Ar trebui să vedem fericirea ca pe o „emoție pozitivă intensă”, care îmbunătățește inteligența socială și emoțională, dar și productivitatea. Pornind de la ideea cărții „*Dacă ești așa deștept*,

de ce nu ești fericit?”, autor Raj Raghunathan, care arată că fericirea depinde de anumiți factori, T. Walker demonstrează că *starea de bine, sentimentul de apartenență, autonomia, măiestria și mentalitatea* sunt într-adevăr factorii fericirii. În dependență de aceștia, el descrie mai multe condiții-strategii, care confirmă succesul finlandez în educație [*ibidem*, pp. 29-30].

Strategiile descoperite în Finlanda de T. Walker, simple în fond și nepretențioase, după cum ne convingem în continuare, sunt cele care fac marea diferență. Printre condițiile care mențin *starea de bine* el identifică următoarele: a introduce în orar pauze de relaxare, a îmbina învățarea cu mișcarea, a avea grijă să ne refacem forțele după orele de școală, a simplifica spațiul de învățare, a menține o atmosferă liniștită în clasă ș.a.

Relația dintre capacitatea de concentrare a atenției și periodicitatea pauzelor a fost demonstrată în cadrul unor experimente, fapt pentru care pauzele sunt considerate strategii de optimizare a procesului de învățare. Avantajele pauzelor zilnice sunt: elevii își odihnesc creierul, își mențin concentrarea, crește nivelul de creativitate, spontaneitate și productivitate. Există diverse metode de acordare a pauzelor, dar pentru gimnaziu și liceu sunt utile exercițiile de *mindfulness*.

*Mindfulness*-ul este o tehnică de meditație, bazată pe capacitatea de a reflecta asupra propriilor trăiri, cel mai important fiind anume „fluxul gândurilor conștiente, senzațiile fizice și experiențele emoționale”, dar și imaginile reamintite în legătură cu acestea [2, p. 87; 9, p. 18]. Importanța și beneficiile *mindfulness*-ului au fost reliefate de către L. Cozolino (*Învățarea bazată pe atașament*), de A. Moreno, iar T. Walker va pune în practică tehnica respectivă în cadrul strategiei *mențineți o atmosferă liniștită în clasă*. Aceasta din urmă este o condiție de menținere a stării de bine a elevilor din clasă „prin asigurarea unui mediu de învățare plin de calm” [9, p. 84]. Așadar, *mindfulness*-ul, fiind o „stare de spirit”, ajută la redobândirea calmului, la sporirea controlului emotiv, dar și al celui cognitiv, la creșterea optimismului. Pauzele de *mindfulness* (a câte cinci minute) pot fi folosite în cadrul lecțiilor de limbi străine și a celor de limbă maternă. Exercițiile sunt simple și au rolul de a îmbunătăți „conștientizarea de sine, de încurajare și autoreglare cognitivă, emoțională și comportamentală și de reducere a stresului” [*ibidem*, pp. 88-89]. Practicile bazate pe *mindfulness*, precum „ascultarea

conștientă”, sau „*plimbarea conștientă*” sunt bune pentru a trece de la o activitate la alta [9, pp. 89-90].

Esențe ale ideilor examinate anterior, în special ideea de reflectare asupra fluxului de gânduri conștiente, de trăire a senzațiilor fizice și a experiențelor emoționale în raport cu ceva anume, de oferire a posibilităților de comunicare a elevului cu el însuși, predomină și în cadrul unui exercițiu care solicită elevilor elaborarea unui răspuns succint la întrebarea *Ce-mi spune mie limba?* în cadrul lecțiilor de limba română. În experimentul realizat de noi, prin această activitate, am intenționat să înfăptuim o determinare a formei actului de reflecție. Prin ipotezele lansate, elevii au demonstrat reflectarea de sine, au ilustrat probabilitățile personale în raport cu limba. Ei au în centrul atenției limba – condiție care acționează și „lucrează” la modelarea personalității lor și a celor din jur, condiție ce se înscrie în „istoria” personală a elevului printr-un proces organizat de formare a conștiinței sale lingvistice. Valorile evidențiate de elevi, ca proiectare a reflecțiilor personale, relevă o vizualizare extinsă a rolului limbii în viața personală. Modul de tratare a limbii pune în evidență individualitatea elevilor, prezența metacogniției fiind evidentă aici.

Iată câteva exemple de reflecție personală a elevilor liceeni. La întrebarea *Ce-mi spune mie limba?* elevii au emis (pot emite) următoarele reflecții: *Limba îmi arată adevărata față a lumii; arată tuturor cine sunt eu; este sufletul meu; mă ajută să nu-mi fie rușine să vorbesc; mă ajută chiar să simt; îmi pune întrebări la care nu pot răspunde; îmi spune ce este viața; îmi spune ce și cum să vorbesc* etc. [10].

Un alt factor, *sentimentul de apartenență*, poate fi întreținut prin următoarele strategii: încercați să cunoașteți mai bine fiecare copil, jucați-vă împreună cu elevii dumneavoastră, sărbătoriți realizările elevilor, participați la împlinirea aspirației comune a clasei, încurajați elevii să se susțină între ei. Sentimentul de apartenență, opinează autorul, este un proces afectiv, de care avem enormă nevoie să-l trăim în relațiile noastre atât cu adulții, colegi ai noștri, cât și cu elevii. Înțelegem destul de târziu importanța relațiilor și de aceea nu investim destul timp în ele. Practicile pentru cultivarea unuia dintre cei mai relevanți factori ai fericirii, precum este acest sentiment de apartenență, sunt la fel de simple și nu necesită mari pregătiri. A saluta elevii lângă ușa sălii de clasă în fiecare dimineață, de exemplu, a-l saluta pe fiecare pe

nume, este într-adevăr un lucru foarte simplu, iar aceasta mai înseamnă „să arătăm fiecărui elev că l-am recunoscut”, „că i-am remarcat prezența” etc. Aceste gesturi neînsemnate demonstrează că profesorii înțeleg cât de important este să ne cultivăm relațiile cu elevii noștri în fiecare zi, să ne relaxăm cu ei împreună în timpul meselor de prânz etc. La fel de apreciabil este să facem diverse lucruri *împreună* cu elevii și să ne bucurăm *împreună* de realizările lor. Cadrele didactice vor căuta să diversifice metodele pentru a contribui la dezvoltarea sentimentului de apartenență, care este esențial în activitatea lor didactică [10, pp. 91-108].

T. Walker scrie că unul dintre principalele obiective al reformei curriculare din Finlanda îl constituie dezvoltarea capacității de decizie a elevilor (pe lângă plăcerea de a învăța și cultivarea unui mediu de învățare bazat pe colaborare). Copii finlandezi sunt foarte independenți [*ibidem*, p. 130].

Autonomia este deci o altă condiție foarte importantă a fericirii și buneii dispoziții. Pentru dezvoltarea capacității de decizie autonomă, Walker identifică următoarele strategii: acordați-le elevilor multă libertate încă de la început, rezervați-vă câteva intervale-tampon, oferiți alternative, planificați activitățile școlare împreună cu elevii, creați situații reale de învățare, cereți responsabilitate din partea elevilor.

Când le dau elevilor undă verde, scrie Walker, le sugerez că „am încredere în abilitățile lor, chiar dacă sunt conștient de potențialele riscuri” [*ibidem*, p. 134]. Acest fapt le oferă copiilor posibilitatea să-și asume mai multe responsabilități. La lecțiile de limba și literatura română le putem crea elevilor condiții pentru a-și antrena capacitatea de scriere, de reflecție și nu numai. Abordarea de tip *atelier de lucru* este avantajoasă prin faptul că oferă timp pentru feedback constructiv și încurajează autonomia. Beneficiile acestei tratări oferă posibilitatea de a obține și intervale-tampon *în timpul* lecțiilor, pentru ajustări necesare activității de predare-învățare sau pentru un feedback imediat. În timp ce elevii lucrează în mod independent în cadrul atelierului de redactare, profesorul poate sta de vorbă cu un elev sau cu un grup de elevi, oferindu-le consultații sau stabilind împreună următorii pași de activitate.

La fel de utile sunt și exercițiile „*de făcut pe loc*”. Sunt niște exerciții scurte, dar foarte eficiente. Și aici munca independentă a elevilor trebuie să fie semnificativă, deși n-ar trebui să depășească 3-5 minute. D. Lemov, citat de T. Walker, crede că acest exercițiu

trebuie realizat în scris, pentru a fi „mai riguros și mai captivant” și pentru a responsabiliza elevii [*ibidem*, pp. 141-142].

Obiectivele de mai sus pot fi realizate printr-un exercițiu de antrenare a elevilor în activități de analiză a eului personal din perspectiva cunoașterii lingvistice (în baza sinonimelor). Se va aplica un test de sinonime și analiza rezultatelor va fi efectuată în cadrul unor discuții reflexive, succinte între elevi sau împreună cu profesorul. *Testul de sinonime* va prevedea completarea de către elevi a unui cuvânt dat (*a arăta*, de exemplu) cu sinonime cât mai apropiate ca sens și efectuarea unei analize ulterioare a rezultatelor, clarificându-se:

1. Câți elevi au optat doar pentru un sinonim (*De ce unul și nu două sau chiar mai multe?*);
2. Corectitudinea alegerii (elevii fiind solicitați să reflecteze asupra întrebării: *Cum te autoapreciezi?*);
3. Posibilitățile de completare (*Pe care cuvinte le alegi din variantele colegilor? Comentează.*).

Într-un anumit sens, toate variantele elevilor pot fi considerate încercări salutabile, când e vorba de reflecție, deoarece anume acest lucru implică întemeierea revendicărilor de raționalitate lingvistică (sau lexicală), oferind o explicație a cunoașterii lingvistice și a dominării intuitive (nonconștiente /subconștiente) în sistemul de reguli ce stau la baza judecării fenomenelor lingvistice și exprimărilor verbale ale elevilor ca acte de vorbire reușite, acțiuni instrumentale eficiente, interpretări adecvate, atitudini autentice.

În felul acesta, prin discuție reflexivă, elevii vor formula cele mai relevante sarcini pentru formarea conștiinței lingvistice:

- *A cunoaște cuvintele limbii române.*
- *A lucra sistematic cu dicționarul.*
- *A căuta în gând sensul cuvântului de fiecare dată, când îl utilizez și, paralel, să spun sinonimul lui cel mai apropiat sau adecvat contextului respectiv.*

Formularea acestor sarcini reflectă competențele de reflecție ale elevilor, ca facultăți de rezolvare a anumitor clase de probleme empirico-analitice, în cazul dat cele de analiză lingvistică și reflecție conștientizată în raport cu rolul și locul cunoașterii cuvintelor limbii române și a metacunoașterii în raport cu posibilitățile acestor cuvinte. Acumularea de cuvinte este măsurată în mod obiectiv după pretențiile de posibilități în verbalizare,

exprimare, comunicare și gândire chiar, incluzându-le și pe cele de corectitudine, normativitate, acțiune, întemeiere etc. Competența lingvistică/metalingvistică a elevului *maturizat lexical* se formează în cadrul acestor reconstrucții lexicale raționale ale gândirii operaționale și a concluziilor postoperaționale. În felul acesta, cunoașterea apare ca produs al proceselor de acumulare și ca proces de rezolvare a problemelor la care elevul ce învață ia parte activ și, plus la aceasta, ca o activitate dirijată prin chiar ideile elevului care participă nemijlocit la propria sa formare. Prin urmare, elevul trece de la înțelegerea primară a cuvântului la una amplă, mai consistentă și mai productivă în raport de exprimare și comportament verbal [10].

Mai mult decât atât, se realizează și strategia-obiectiv: *cereți responsabilitate din partea elevilor*. Atitudinea profesorului în clasă trebuie să fie de o așa natură, încât să acorde elevilor cât mai multă autonomie. Poate fi vorba mai curând de un principiu călăuzitor, pe care cadrele didactice îl pot întrebuița zilnic. Cel mai frecvent, profesorii pot încredința elevilor responsabilități cu privire la evaluarea acțiunilor școlare. Așa cum, de exemplu, s-a întâmplat în cadrul evaluării testului de sinonime. Nu profesorul corectează și notează scurtele teste de vocabular. El le poate arăta elevilor răspunsurile corecte ca mai apoi să-i facă să verifice independent cum s-au descurcat. În plus, obținem un feedback imediat. T. Walker afirmă: „Indiferent cum procedăm, pentru a încuraja elevii să-și asume responsabilități, totul începe de la încredere” [10, p. 167]. Libertatea oferită elevilor conduce, cu siguranță, la asumarea de responsabilități privind activitatea personală de învățare [*ibidem*, p. 169].

Un profesor care vrea să-și mențină elevii într-o stare de bună dispoziție, are nevoie să se considere competent în domeniul său de activitate. Este vorba de ceea ce se numește nevoia de *măiestrie*. Pentru evoluarea măiestriei și satisfacerea acesteia, se poate recurge la următoarele strategii: să se predea elevilor doar noțiunile de bază, să se extragă din manuale conținutul relevant, să fie valorificate avantajele tehnologiei, să fie adusă muzica în sălile de clasă, să li se ofere elevilor mai multă îndrumare, să fie încurajați să-și demonstreze cunoștințele, profesorii să discute notele împreună cu elevii [*ibidem*, p. 171].

Potrivit cercetărilor și observărilor sale, T. Walker a constatat că nu cele mai avansate metode ajută la dezvoltarea

măiestriei, ci anume instruirea „tradițională” (folosirea manualelor, caietelor de notițe, prelegerile etc.). Pur și simplu, cadrele didactice sunt „experți în planificarea unor lecții cu un conținut esențializat”, iar metodele folosite construiesc un cadru plin de relaxare și bună dispoziție. Învățarea bazată pe proiect este o metodologie „axată pe obținerea unui rezultat educațional autentic, de calitate (...), menit să reflecteze și să dirijeze procesul de educație interdisciplinară” (limbă, literatură, geografie, istorie ș.a.) [*ibidem*, p. 172]. Acest model ajută la dezvoltarea gândirii sistemice a elevilor și întotdeauna vizează și competențele de scriere reflexivă. Desigur, pot apărea diverse probleme în cadrul realizării unui proiect, deoarece este o activitate care solicită o pregătire minuțioasă. Dar învățarea bazată pe proiect rămâne a fi o metodologie interesantă și stimulativă. Esențial, în planificarea lecțiilor, este să nu uităm de axarea pe noțiunile de bază. E nevoie de mult discernământ didactic, pentru „a acorda prioritate noțiunilor de bază, respectând totodată curricula școlară”, și pentru a extrage din manuale conținutul relevant (pentru mai multe detalii a se vedea T. Walker [10, pp. 172-184]).

Cum putem exersa ceea ce se învață într-un context din „lumea reală”? Din punctul de vedere al iscusitului pedagog, un învățător înțelept renunță la rolul „înțeleptului de la catedră” și le oferă elevilor săi mai multă îndrumare, îi orientează spre o implicare mai profundă în activitatea de învățare. Un exemplu bun de urmat este ideea de a pune la dispoziția elevilor mai mult timp pentru a „lucra asemenea unor *adevărați* scriitori” (la orele de limba și literatura română). Profesorul poate juca rolul unui redactor sau al unui cititor, al unui ghid sau al unui îndrumător etc. *A oferi elevilor mai multă îndrumare* în îmbinare cu metoda *rezervați-vă câteva intervale-tampon* contribuie mult la dezvoltarea autonomiei elevilor, la aprofundarea capacității de gândire și scriere reflexivă. În plus, arta de a analiza și a combina diverse metode duce și la aprofundarea măiestriei. Feedback-ul de calitate oferit elevilor acționează și el ca un impuls și îi împinge pe elevi către progres. Este vorba de organizarea acelor condiții, care permit învățarea prin exercițiu și creează posibilități de oferire a unui feedback imediat, constructiv, adaptat [*ibidem*, pp. 195-198].

În concepția talentatului educator, alte strategii, care demonstrează succesul școlilor finlandeze, sunt acelea care *încurajează elevii să-și demonstreze cunoștințele și discutarea*

notelor împreună cu fiecare elev. În general, discutarea notelor împreună cu fiecare elev este o metodă simplă de reflecție asupra procesului de învățare. Ea se rezumă la comunicarea notelor fiecărui elev în parte, între patru ochi, și la așteptarea unei reacții din partea învățăcelului. Elevii devin cointeresați în evaluarea propriului progres și învață a reflecta asupra procesului de învățare. În felul acesta ei dobândesc măiestrie la școală. În loc de calificative (acordarea notelor afectează mult buna dispoziție și mediul școlar) un feedback detaliat sub forma unor aprecieri verbale este mult mai valoros. Este încurajatoare ideea de a cere elevilor să își demonstreze și să-și justifice cunoștințele. Elevii de 15 ani își dezvoltă măiestria, manifestând gândire critică și creatoare, atunci când trebuie să răspundă la întrebări pregătite anume pentru o gândire creatoare și critică. Iată un exemplu de întrebare la limba maternă: „*Mijloacele de comunicare în masă se bat pe audiență – care sunt consecințele acestui lucru?*” Educatorii competenți le solicită elevilor „să își justifice răspunsurile oferite la întrebările dificile, cu răspuns deschis. Această strategie (...) poate fi aplicată nu doar atunci când concepem testele de evaluare sumativă, ci zi de zi, în discuțiile din clasă, în activitățile de grup și în cadrul evaluărilor formative” [*ibidem*, pp. 203-212].

Suntem de acord că mentalitatea este factorul cel mai important pentru menținerea bunei dispoziții în școală. Suntem sfătuiți să nu mai acordăm importanță competiției cu cei din jur, să nu încercăm să fim mai buni decât alții. Ceea ce menține starea de bine și bucuria muncii este colaborarea și susținerea reciprocă între cadrele didactice. Colaborarea ține în întregime de mentalitate. *Colaborați cu colegii, invitați la ore specialiști, bucurați-vă în tihnă de vacanțe* – sunt strategii despre care se poate spune că vin din altă lume. Așadar, este mult mai sănătos, serios și vital să căutăm să atingem starea de flux, decât să năzuim spre superioritate. Și aceasta deoarece poate fi diminuat gradul de bucurie, afirmă Walker făcând referință la Raghunathan. Această stare psihică de care se bucură cadrele didactice finlandeze ține de mentalitatea lor și poate fi descrisă astfel:

„*Să fii complet absorbit de o activitate, de dragul activității în sine. Eul se estompează. Timpul parcă zboară. Fiecare gest, fiecare mișcare, fiecare gând este o continuare firească a celui dinainte, ca în muzica de jazz. Ești absorbit cu întreaga ta ființă și*



*îți folosești abilitățile în cel mai înalt grad* (Cherry, citat de autor) [*ibidem*, pp. 218].

*Să nu uităm deci de buna dispoziție.* Tendința de a conferi fericirii un caracter prioritar în școli este un lucru salutar. În acest sens se pune un accent mai mare pe abilități precum sunt relațiile interpersonale, *mindfulness*-ul, conștientizarea de sine etc. În școlile din Finlanda „buna dispoziție este considerată drept un concept pedagogic prioritar”. Starea de bine și performanța școlară merg mână în mână. Autorul crede că cea mai de preț strategie din cartea sa este *să nu uitați de buna dispoziție* [*ibidem*, pp. 236-238].

Sunt oare nivelul nostru de cultură, educația, mentalitatea pregătite să accepte o atare atitudine pentru a proceda într-un mod similar?... Or, în Republica Moldova există destui specialiști competenți, cadre didactice înzestrate cu toate capacitățile adecvate pentru predare, care, fiind interesați de tradiția și experiența școlii finlandeze, ar putea schimba spre mai bine procesul educațional.

Exemplul bun trebuie urmat tot timpul, mai ales dacă este verificat și oferit, prin cercetare și aplicare lumii întregi.

**Îndrăzniți să gândiți asupra următoarelor probleme și să oferiți argumente:**

- Cum definiți învățarea?
- Care ar fi relația învățării cu educația?
- Oferiți exemple din experiența dumneavoastră cu privire la felul de menținere a unor relații corecte și eficiente cu elevii.
- Argumentați virtuțile formative ale disciplinei dumneavoastră (în cazul nostru – *Limba română*), sau în ce ar consta suportul ei în învățarea altor domenii?

### ***Repere bibliografice:***

---

1. Bourdieu P., Wacquant L. *Réponses*. Paris: Seuil, 1992.
2. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament*. București: Editura Trei, 2017.
3. Gagne R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
4. Hilgard E., Bower G.H. *Teorii ale învățării*. București: EDP. 1974.
5. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014.
6. Leithäuser Th. *Formen des Alltagsbewußtseins*. Frankfurt–New York: Campus, 1976.
7. Marzano R. *Arta și știința predării*. București: Editura Trei, 2015.
8. Neașcu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015.
9. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.
10. Walker T. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*. București: Editura Trei, 2018.

## MODERNITATE ȘI EFICIENȚĂ în procesul educațional

*Creațiile omului erau durabile,  
căci se adresau peste veacuri aceluiași om.*

**(Constantin Noica)**

Educația trebuie pusă în acord cu schimbările epocii  
(S. Cristea, C. Cucuș, T. Wagner, C. Illeris).

*Educația lingvistică, ca știință umanistă, reconfigurează actul educațional, individualizând, formând/ dezvoltând încrederea în propria logică și gândire, în capacitatea de argumentație și creativitate, în spiritul de echipă și relaționare.*

În Introducere la colecția *Educație și formare*, coordonatorul ei, prof. L. Ciolan, scrie că generația tinerilor de azi, pentru a se forma pe sine conform exigențelor lumii moderne, dar și pentru a putea influența și schimba această lume, are nevoie de contexte de învățare autentică, de o valorizare socială a învățării. Sporirea eficienței, relevanței și calității procesului de educație depinde de asigurarea lui cu un suport științific și metodologic actual și temeinic. Prin urmare, oricine dorește să optimizeze acest proces și să contribuie la creșterea calității învățării ar trebui să cunoască mișcările semnificative în practica educațională a secolului XXI, să identifice noile teorii și idei care urmăresc să aducă o stare de echilibru într-o lume atât de „lichidă” și deschisă transformărilor precipitate. Autorii unui proiect de responsabilitate socială din București propun o soluție foarte eficientă de soluționare a diverselor probleme existente în domeniu, care are drept esență o

percepere a conceptului de învățare dintr-o „perspectivă semnificativ actualizată”. Ni se propune o redefinire a conceptului de învățare din perspectiva următoarelor realități: progresele în domeniul cercetărilor despre învățare, cu accent pe capacitatea de a crea experiențe de învățare autentică; luarea în considerare a caracteristicilor cognitive, sociale și emoționale ale tinerilor; „conectarea educației și a proceselor de învățare din școală la realitățile sociale, economice, politice și culturale ale lumii contemporane” [7, pp. 7-9].

Cartea lui C. Illeris, *Teorii contemporane ale învățării*, cuprinde o selecție internațională a celor mai valoroși teoreticieni contemporani ai învățării. Ea oferă o înțelegere cuprinzătoare a învățării umane ca întreg, dintr-o perspectivă existențială, psihologică, și arată cum înveți să fii o persoană ce reușește în societate; mai pe scurt, ea ne prezintă o amplă varietate de perspective asupra învățării. Aceste idei urmează să le prezentăm publicului interesat de un atare subiect în următoarele noastre studii. Aici am vrea să ne oprim la un aspect anume, nu mai puțin important, fapt de care ne putem convinge imediat ce vom parcurge paginile următoare.

S-a constatat că nivelul de educație și de competențe al națiunilor și persoanelor este considerat un „parametru crucial al competiției de piață globalizată și în actuala societate a cunoașterii” [*ibidem*, p. 10]. Contemporaneitatea solicită o producție tot mai bogată de idei pentru rezolvarea diferitelor tipuri de probleme. Prin urmare, provocările secolului ne pun în față probleme cu privire la cum putem forma tinerii pentru a deveni creativi și întreprinzători. T. Wagner, în cartea *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*, arată cum ar trebui educați elevii pentru a le forma competențele și deprinderile cu adevărat necesare pentru viitorul noii economii bazate pe cunoaștere. Concepția sa cu privire la noile deprinderi pe care trebuie să le posede tinerii pentru a putea face față provocărilor lumii moderne este destul de atractivă și, în cele ce urmează, vom prezenta cele mai interesante idei ale sale și ale personalităților influente la care face referință autorul.

În cartea *Așa am fost* a lui Thomas Friedman și Michael Mandelbaum se spune că „lumea se va diviza din ce în ce mai mult între țările care stimulează imaginația creativă, care încurajează și dezvoltă imaginația și resursele suplimentare ale

populației lor și cele care nu o stimulează deloc, care suprimă sau pur și simplu nu reușesc să dezvolte capacitatea creativă a oamenilor și abilitatea lor de a produce noi idei, de a iniția noi industrii și de a-și alimenta resursele suplimentare” [Apud 11, pp. 22-28]. Dacă pentru țările cu o economie mult mai prosperă creativitatea și inovarea constituie remediul excelent pentru redresarea situației, cu atât mai mult, pentru noi, acestea ar trebui să reprezinte modul de a ne schimba viața, de a ne asigura existența, și, drept urmare, pentru copiii noștri, modul de a deveni educați și buni în procesul de construcție mondială.

Tim Brown expune cinci caracteristici ale gânditorului proiectiv: *empatia* (capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de a pune oamenii pe primul loc), *gândirea integrativă* (capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme și căile de soluționare), *optimismul*, *experimentalismul* (proces de încercări, eșecuri și remedieri care analizează problemele și soluțiile în chip original), *colaborarea* (mitul geniului creativ și solitar este înlocuit cu realitatea colaboratorului interdisciplinar și entuziast). Iar Jeffrey H. Dyer, Hal B. Gregersen și Clayton M. Christensen, într-un articol intitulat „ADN-ul inovatorului”, conturează cinci deprinderi care îl definesc pe acesta: *asocierile de idei*, *punerea sub semnul întrebării*, *observarea*, *experimentarea*, *activitatea în rețea*, pe care le divizează în două categorii – *acțiune* și *gândire*. Mai mult decât atât: nu poți fi empatic fără deprinderea de a asculta și a observa, nu poți avea gândire integrativă, dacă nu ai capacitatea de a face asocieri și de a formula întrebări pertinente, experimentarea neputând fi realizată fără optimism și fără încredere [Apud 11, pp. 37-40]. Cel mai important este că toate aceste deprinderi pot fi învățate, că poți deveni creativ, fără să fii astfel din naștere și că „toate deprinderile și obiceiurile minții pot fi formate, predate și oferite de un bun mentor”. Concluzia este că „ceea ce înveți să faci este esențial” [ibidem, pp. 41-42].

Cum îi creștem pe tineri pentru a deveni generatori de idei sau care sunt factorii ce contribuie decisiv la dezvoltarea capacității individuale de a fi creativ? *Teresa Amabile*, director de cercetare la Harvard Business School, a propus un cadru teoretic care arată în ce mod creativitatea devine rezultatul interacțiunii a trei factori: *expertiza* (cunoaștere – tehnică procedurală și intelectuală), *deprinderile de gândire creativă* (flexibilitate și imaginație în abordarea oamenilor și problemelor), *motivație*

*intrinsecă* (joacă, pasiune, obiect final). T. Wagner este de părere că cercetarea T. Amabile este progresistă prin faptul că ea pune pe primul loc factorul motivațional, în speță motivația intrinsecă, determinată de pasiune și interes. Dar, insistă autorul, în motivarea intrinsecă există trei elemente relaționate: *joaca, pasiunea, obiectivul final* [ibidem, pp. 52-55].

*Homo ludens* indică o funcție la fel de esențială ca și cele de *homo sapiens*, sau *homo faber*. Jocul, ca dimensiune a existenței și ca realitate care trece granițele copilăriei invadând întreaga regiune a ființei umane, este prilejul unei recunoașteri sau regăsiri. El este actul cultural întemeietor de condiție umană. Jucându-se, individul se pregătește pentru maturitate și, exersând ludic setul de roluri din care este compusă viața socială, își construiește selful sub forma unui divertisment [6, pp. 5-7]. În teoria culturii jocul capătă o funcție creatoare de cultură. În sociologie jocul copilului este pregătire pentru existența propriuzisă (rolul social), în teoria culturii jocul devine cu adevărat liber și creator de cultură. Cultura este *joc*. Frobenius afirma: „ (...) în jocul intensiv al copilului avem de a face cu izvorul – pornit din apele subterane cele mai sfinte – ale întregii culturi și ale oricărei mari forțe creatoare. Căci în jocul acesta se vedește capacitatea de a te dăruii sufletește și în „realitatea” ta cea mai deplină unei lumi secunde de aparențe; omulețul sau omul matur sunt cuprinși acum de această aparență existentă dincolo de raporturile naturale și de cauzele lor subînțelese. Așa se face că omul dobândește chipuri de viață: unul al „ existenței”, celălalt al jocului. În faptul-de-a-juca-„propriul-tău-rol” rezidă sursa întregii culturi” [Apud 6, pp. 16-17].

*Joaca* reprezintă deci o parte a naturii umane și o motivație intrinsecă. Joaca în aer liber, de care cei mai mulți copii sunt lipsiți astăzi, este oportunitatea de „a descoperi, a exploata și a experimenta”. Ei trebuie să învețe să se distreze singuri, să își găsească acele lucruri care îi interesează cel mai mult pentru a-și cunoaște propriile interese. Valoarea jocului liber, spre deosebire de jocurile video, constă în faptul că îi ajută pe copii să descopere ce îi interesează mai mult, ce îi motivează cu adevărat și în mod intrinsec. Plus la acestea, ei învață să aibă încredere în propriile instincte, calitate de mare valoare pentru creativitate și inovare. Încrederea în sine nu este doar un rezultat al jocului liber, ci este un sentiment pe care profesorii și părinții buni trebuie să-l poată transmite, să transforme o pasiune din copilărie într-o ocupație

serioasă de mai târziu. Joaca este șansă și timp pentru a experimenta. Toți copiii se joacă. Însă *modul* în care copiii sunt încurajați să se joace și cu ce anume să se joace contează foarte mult. Ei au nevoie să experimenteze și să exploreze tot ce își doresc, cu condiția să fie (relativ) atenți și grijulii. Este foarte important să le permitem să-și urmeze interesele, fapt ce le-ar permite să-și dezvolte siguranța și caracterul. „Copilul trebuie să se plictisească înainte de a-și da seama cum să scape de plictiseală”. Mai puține jucării înseamnă, de fapt, mai mult, cele mai simple pot fi cele mai eficiente, condiția este ca ele să stimuleze imaginația. Important este ca educatorii și părinții să observe ce îi interesează, cu adevărat, pe elevi. Puterea aceasta de observație este deosebită. Orele la clasă pot fi concentrate pe consolidarea procesului de creativitate prin adăugarea elementelor ludice. Trebuie explorată starea umană de joacă, pentru a-i înțelege atributele principale și importanța pentru gândirea creativă. Trebuie investigat comportamentul jucăuș, dezvoltarea și baza lui biologică și aplicate aceste principii [11].

Valențele formative ale jocului nu pot fi obținute oricum. Pentru că jocul, afirmă C. Cuceș, este echivalent cu acțiunea la modul efectiv. Prin urmare o jucărie sau un joc trebuie neapărat să „invite la acțiune, să solicite interes și voință, ingeniozitate și creativitate”, „să pună pe gânduri, să dinamizeze imaginația, să creeze un orizont de aspirații, să anime sentimentele” [2, p. 43]. Jucăriile simple și jocurile simple (în special cele de altădată, ale copiilor de la țară) sunt cele mai indicate, deoarece ele trebuie să ofere copiilor „câmp de acțiune și interacțiune”, să le dezvolte potențialitățile. Jucăriile și jocurile trebuie deci să respecte exigențele psihopedagogiei ludicului, să dezvolte motricitatea fizică, să ducă la utilizarea și punerea în mișcare ale obiectelor din jur. Jocul „reprezintă anticamera socializării, culturalizării și integrării în viață” [*ibidem*, pp. 43-45].

Dintre cele 150 de interviuri realizate în scopul scrierii acestei cărți și oferirii unui răspuns clar la întrebarea *cum creștem tinerii care vor schimba lumea de mâine*, noțiunii de *pasiune* i s-a acordat cea mai mare importanță (atât de specifică tinereții!), adevărându-se, în felul acesta, că pentru a stăpâni ceva în mod impecabil și desăvârșit, este nevoie de zece mii de ore de muncă (M. Gladwell). Acesta este înțelesul noțiunii de expertiză din cadrul teoretic menționat. Prin urmare, una dintre cele mai importante

sarcini este să-i încurajăm pe copii să-și găsească și să-și urmeze pasiunile [11, p. 298]. E. Coșeriu spunea despre curiozitate că ea nu are durată, pasiunea însă este permanentă. Pasiunea este o „stare afectivă și intelectuală intensă și stabilă, sentiment puternic foarte precis orientat, care se manifestă ca o tendință polarizatoare a proceselor psihice ale omului, dominându-l prin intensitatea efectelor sau prin permanența acțiunii lor” [3, p. 1389].

Și totuși, *pasiunea* în sine nu este suficientă pentru motivație. Ea trebuie să se transforme prin învățare și explorare în ceva mult mai profund și sigur – în *obiectiv final*. Acest obiectiv final se manifestă printr-o dorință de a contribui la îmbunătățirea vieții, iar limbajul celor care urmăresc acest obiectiv, scrie autorul, este uimitor: ei vor să „scrie o nouă pagină de istorie”, să „își pună amprenta în lume”, să „transforme lumea într-un loc mai bun” [11, pp. 58-60]. Se crede că simțul profund al obiectivului final, al determinării, se datorează faptului că tinerii sunt expuși la multă informație. Informația este un lucru, iar valorile – cu totul altceva. Multă informație nu trezește neapărat dorința de acțiune. Excesul de informație poate da naștere unui soi de paralizie. Informația *versus* valori este o dilemă pentru mulți, deoarece valorile sunt ceva ce trebuie „prins” și învățat. Toți părinții celor opt inovatori, a căror copilărie și tinerețe au fost detaliat analizate, au demonstrat importanța dăruirii. Pentru că nu doar pasiunea contează. Există ceva mai important pe lângă faptul că ceva îți place. Rezolvarea creativă a problemelor decurge din faptul că ești angajat în ceea ce faci. Viața trebuie să fie autentică [*ibidem*, pp. 302-304].

A fi inovator înseamnă, de fapt, a fi creativ. Mai mult de atât, a crea înseamnă un prilej de a da sens vieții. Și acest sens creator seamănă cu o poezie sau cu un cântec, sau cu un dans. Și fiecare persoană trebuie să-și „poarte sensul în pânțece, să-l hrănească cu propriul sânge” [10, pp. 169; 185-186]. Ca acest sens să se nască din creativitate, e nevoie de participare. Elevii trebuie invitați să participe la viață! Și această viață să nu fie trăită unidimensional, ci multidimensional [*ibidem*, p. 191]!

Educarea școlară a viitorului inovator presupune, așadar, o *cultură a inovării*. Elementele esențiale ale acestei culturi sunt elemente de bază în dezvoltarea capacității individuale de a fi creativ: elementul ludic, rezolvarea de probleme interdisciplinare, colaborarea în echipe, capacitatea de a aplica cunoștințele (nici învățarea în sine nu este tocmai un scop de neglijat pentru



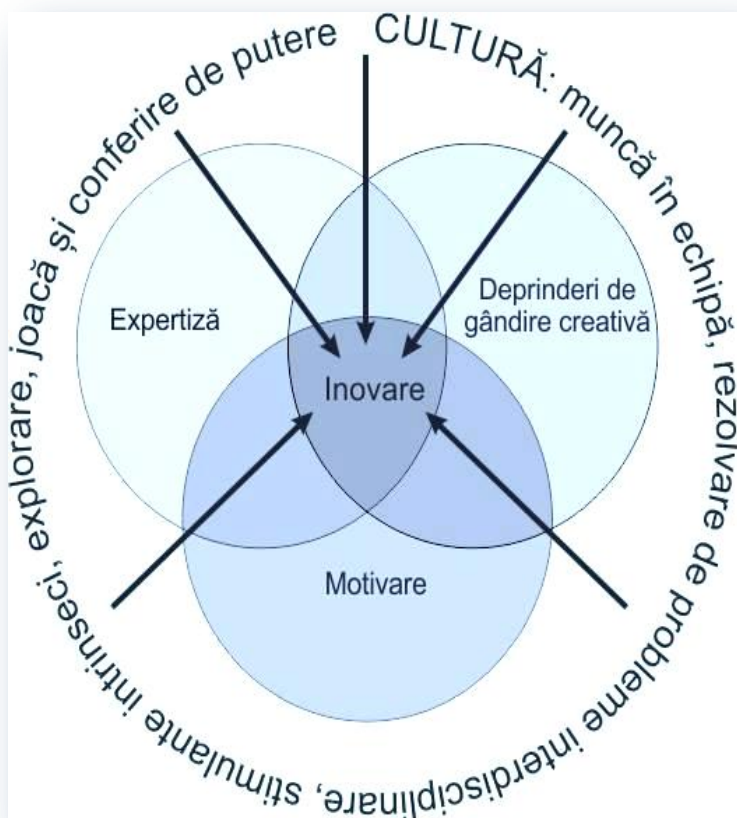
acela care își ia pasiunea în serios). În baza observațiilor sale, T. Wagner a înțeles că ceea ce face să difere o școală de altă școală, sunt aceste elementele esențiale, în baza cărora un profesor își poate forma un stil de predare și care aduce în prim plan importanța mentorului în acest proces. Ceea ce poate face un profesor pasionat de materia lui este ancorarea în actualitate – racordarea conținutului predat la descoperirile tehnologice actuale, comunicarea pe mai multe niveluri – cunoașterea, înțelegerea modului cum relaționează lucrurile între ele, conferirea de putere elevului (încrederea în sine, care apare în baza deprinderilor necesare învățate) [11, p. 83].

Contează mult și modul de gândire al profesorilor, care trebuie să facă învățarea vizibilă și ei să-și evalueze impactul asupra elevilor. J. Hattie subliniază argumentat și logic cât de important e ca profesorii să-și cunoască impactul, pentru a acționa înțelegând și cunoscând. Pentru aceasta fiecare profesor ar trebui să dispună de o anumită structură mentală care îl va conduce spre efectul dorit. Este deci o idee foarte prețioasă ca școlile și profesorii să dispună de dovezi sigure referitoare la efectele pe care le au asupra elevilor și să înțeleagă cum e nevoie să procedeze mai departe. Așa că de acum înainte capacitatea de a face învățarea mai transparentă (vizibilă) devine esențială predării [5, p. 304]. Pentru a ajuta profesorii să-și cunoască impactul, este necesar a pune la dispoziția lor surse valoroase pentru informare și pentru interpretarea informațiilor formative, pentru ca procesul să devină vizibil cu adevărat [*ibidem*, p. 311].

Cum putem integra această idee de *cultură a inovației*, se întrebă autorul, într-o școală care să includă expertiza, gândirea creativă și motivația? Cultura, spune el, circumscrie cele trei aspecte și influențează modul în care se dobândesc acestea. Cadru pentru dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, revizuit de T. Wagner, arată astfel:

*Cum putem renova învățarea?* Autorul subliniază că instituțiile educaționale rămân, în fond, inerent conservatoare. Este destul de important faptul că un sistem de educație are drept scop sarcina de conservare, de păstrare și transmitere a capitalului de cunoștințe generațiilor următoare. Nu mai puțin adevărat este că e nevoie de o bază informațională solidă pentru formarea unor capacități creatoare. Însă o abordare tradițională a procesului de învățământ, a modului în care se predă un conținut academic,

rămânând cel mai adesea complet neinspirat, oferă prea puține șanse elevilor de a pune întrebări, de a-și dezvolta curiozitatea înnăscută și de a înțelege ideile care stau în spatele unor fapte științifice [11, pp. 204-205].



*T. Wagner* [Apud 11, p. 99]

Cazul lui Scot Rosenberg, realizator de filme din New York, este foarte ilustrativ pentru demersul nostru. Scopul său era de a-i ajuta pe copii să-și exprime ideile prin artă. A început prin faptul că și-a luat partenerii foarte în serios: „i-am abordat pe copii ca și când am fi fost colegi sau profesioniști, mergând la ei,

respectându-i, privindu-i drept în față. Îmi plăcea la nebunie să ascult ce aveau să-mi spună... Ce mă uimea cel mai tare erau modurile pe care le găseau pentru a-și lua situațiile de viață ca temă și a exprima cu competență lingvistică nuanțe, dexteritate și originalitate” [*ibidem*, pp. 207-208]. Asemenea tratament i-a făcut pe copii să fie dornici de a stabili legături și de a avea un scop în viață: „cine vrea să treacă prin toată monotonia muncii școlare și prin procesul de memorare fără nici un motiv?”. Prin urmare, a-i observa pe copii „jucându-se” pe coridoare, a-i provoca să-și ia joaca în serios, a folosi modalitățile lor de joacă ca punct de plecare a învățării prin explorare – într-un cuvânt, a lua în serios cultura adolescenților este o cale de succes pentru a-i motiva și a-i încuraja să se manifeste, „să-și exprime cu voce tare intuițiile, ideile, aspirațiile”. Este necesară crearea unui mediu de învățare care să se bazeze pe colaborare, pe interdisciplinaritate, pe un profund simț al respectului reciproc pentru a „nu lăsa nici un copil în urmă” [*ibidem*, pp. 210-211].

Poți deveni unul dintre cei mai eficienți și inovatori profesori, dacă știi să pui *joaca, pasiunea și obiectivul final* în centrul procesului de predare. Eficiența predării poate fi evaluată în baza muncii efectuată de către elevi. Nu ceea ce învață cu privire la conținutul unei discipline școlare contează, ci ceea ce pot face ei cu aceste cunoștințele acumulate, cum pot *folosi* o metodă științifică, cum pot *fi* oameni de știință. Eficiența de educator, prin urmare, ar trebui să fie evaluată nu în funcție de cum rezolvă elevii un test cu variante multiple de răspuns, ci anume în faptul de a *acționa*, deoarece adevărata valoare este ce poți face cu ce știi: „valoarea informației explicite scade rapid spre zero”, crește valoarea experienței în rezolvarea colaborativă de probleme [*ibidem*, pp. 217-225].

Analizând experiența și cultura diverselor școli, T. Wagner a arătat care sunt acele aspecte fundamentale ale unei școli performante și de ce ar avea nevoie școala pentru a pregăti elevii pentru ziua de mâine. Am înțeles cât poate fi de utilă punerea în echilibru a următoarelor atitudini: performanța individuală *versus* colaborare, specializare *versus* învățare multidisciplinară, evitarea riscurilor *versus* procesul de încercări, erori și rectificări, consum *versus* creație, motivație extrinsecă *versus* motivație intrinsecă, științe exacte *versus* arte liberale (umaniste).

Să explicăm în ce constă fiecare aspect. Sunt foarte importante performanțele individuale, însă este nevoie de a oferi mai multe ocazii pentru stabilirea unor colaborări și relații adevărate. Așa-numita muncă în echipă se face cu 2-3 elevi responsabili, pe când ceilalți asistă pasiv. Colaborarea și integrarea rămân a fi esențiale pentru inovare și a învăța să colaborezi ar trebui să devină un rezultat al procesului de educație, care dezvoltă un puternic și sănătos sentiment al comunității. Stabilirea de relații este mai mult decât niște cuvinte rostite, ci înseamnă multă energie, afecțiune, inițiativă, răbdare, atenție, talentul relaționării [8].

Specializările vor avea întotdeauna un rol important în societate, dar este necesară dezvoltarea unor deprinderi de înțelegere a problemelor din multiple perspective, așa cum astăzi ele nu pot fi rezolvate în cea mai mare parte a lor cu instrumente academice specifice unei singure discipline. Foarte puțini elevi și absolvenți știu cum să analizeze o problemă complexă din perspective transdisciplinare, care oferă moduri variate de a vedea problemele. Și mai complicată pare a fi problema încurajării elevilor în scopul de a-și asuma riscuri intelectuale prin încercări și erori. Ceea ce ne inspiră noua viziune asupra învățării este următorul motto: „să ai insucces devreme și des”, ca o modalitate de a învăța din eșecuri. În loc de „eșec” ar trebui să vorbim despre „repetare”. Sau am putea vorbi despre o metodă de învățare ce cuprinde prin ea însăși riscul: este vorba de *metoda încercărilor și greșellilor*. Această metodă, în opinia lui G. Albu, solicită un anumit grad de raționalitate, căci angajează forme raționale de învățare și ea îndeamnă la libertate [1, p. 322].

Învățătura pasivă înseamnă consum de cunoștințe. Elevii trebuie învățați să aibă experiența de a fi creatori și nu consumatori, ceea ce înseamnă cunoașterea contextului real pentru înțelegerea faptelor pe care le învață. Orele tradiționale, de cele mai multe ori, se bazează pe motivație extrinsecă (pentru o notă bună, pentru o medie generală bună etc.). O motivație intrinsecă urmărește obiectivul de a-i face pe elevi arhitecți ai propriului proces de învățare. Elementul *ludic*, așa cum deja am menționat [2; 6; 11], ca element integrat oricărei activități creatoare, trebuie să fie atât de puternic încât să-i implice în totalitate pe elevi în activitate. Implicarea totală și *pasională* este

calea prin care elevii pot face asocieri de idei, oferindu-le oportunități pentru a urmări diverse idei în mod interdisciplinar.

Viziunea interdisciplinară este un rezultat al îmbinării tehnologiei cu științele umaniste. Conectarea aspectelor artistice cu tehnologia, a poeziei cu procesoarele, în lumea invenției, este o provocare extraordinară care dezvoltă capacitatea de a aplica creativitatea și sensibilitatea estetică. Există multe exemple de oameni pasionați de ambele domenii care au înțeles importanța relaționării științelor umaniste cu cele exacte (M. Eminescu, I. Barbu, S. Marcus et al.). Dimensiunile edificatoare ale interdisciplinarității și transdisciplinarității ajută la înțelegerea universului complex al realității. Cercetarea realității oferită de o singură disciplină este îngustă, iar demersurile interdisciplinare și transdisciplinare deschid spații mai vaste. Viziunea asupra cunoașterii se dezvoltă mai mult atunci când se fundamentează pe referințe mai largi [2, pp. 59-60]. La orele de științe umaniste, unde se formulează idei și se argumentează, se dezvoltă creativitatea și inovarea în inginerie, remarcă Semyon Dukach, antreprenor de succes în domeniul tehnologiei, citat de autor. El spune: „Pentru a inova, trebuie să pui sub semn de întrebare statul-quo – să te revolți, într-un sens. Științele umaniste, în cea mai bună formă a lor te învață să pui tot sub semnul întrebării, dezvoltă încrederea în argumentare și logică. De exemplu, când propui o nouă interpretare a unei piese literare, acea experiență îți dă forța de a pune ceva sub semnul întrebării și de a-ți folosi creativ mintea în alte întreprinderi” [11, pp. 246-256]. În opinia lui B. Nicolescu, atitudinea transdisciplinară, mai ales, face posibilă concilierea contradicțiilor, echilibrul între *efectivitate* și *afectivitate*, între informație și conștientă, între *etic* și *estetic* [9].

Evident, nu este ușor să fii lider în educație. Dar modelele de școală oferite de către T. Wagner, concepute pentru elevi dornici de creativitate, inovare și integrare într-o societate în continuă schimbare, ne pot ajuta să ne schimbăm noi înșine și să ne imaginăm cum trebuie să fie o școală de viitor, cum învățăm elevii să gândească și să acționeze creativ, să persevereze. Pentru aceasta, un profesor bun trebuie să meargă mereu dincolo de limite, să-și folosească libertatea de creație ca pe o nouă ordine pentru învățare [11, p. 262].

Trebuie transformată cultura școlilor și a lecțiilor, care va fi organizată pe baza valorilor: colaborării, învățării multidisciplinare,

asumării calculate de riscuri, aplicării procesului de încercări, erori și rectificări, creației, motivației intrinseci (joacă, pasiune, finalitate). Pentru a deveni inovatori ai secolului XXI, elevii au nevoie nu doar de *mai multă* educație, ci și de o educație *diferită*. Pentru aceasta este esențial să transformăm complet experiența obținută la clasă [1; 2; 5; 7; 11].

Dov Seidman, directorul unei companii de susținere a culturii corporatiste etice, a spus că un copil „trebuie să-și petreacă restul vieții *meritându-l* și sarcina noastră este să-l ajutăm să devină acea persoană. Totul se rezumă la valori, caracter, forța de a rezista și a rămâne cu picioarele pe pământ, când se întâmplă lucruri teribile – nu o dată la douăzeci de ani, ci o dată la trei săptămâni. Însă, în cea mai mare parte, îmi doresc să-i dau speranță fiului meu. Speranța este valoarea fundamentală numărul unu, deoarece, atunci când îți lipsește, te retragi în tine, te detașezi și te rupi de ceilalți. Când ai speranță, vezi lumea ca pe o sursă de sensuri: găsești nenumărate posibilități pentru un viitor mai bun, în care colaborezi cu ceilalți și înfăptuiești ceva” [11, p. 304].

Cu regret, mentalitatea școlii se rezumă la a răspunde la întrebări, a urma regulile și a vorbi mai încet. Și dacă adevărata valoare, așa cum afirmă D. Kamen, inventator cu renume mondial, constă în producerea de idei creative, atunci ar trebui cu mare grijă „să ținem în echilibru între preocuparea noastră pentru obținerea unor note decente de către copii și faptul de a-i lăsa să fie cine sunt, contribuabili în propria lor piele și în interacțiune cu ceilalți. Coeficientul de inteligență emoțională este mult mai important decât coeficientul de inteligență” [*ibidem*]. În opinia lui D. Goleman, pentru interacțiunea cu ceilalți, e nevoie de o educație emoțională și socială, ca elemente active, care vor facilita considerabil procesul de învățare a elevilor, le va face viața mai ușoară, pentru că ceea ce se naște din interacțiunile umane, este chiar sporirea umanismului în familie, școală, comunitate [4, pp. 12-18].

Creativitatea și inovarea constau în „crearea unei culturi care să stimuleze ideile – pe cele bune și pe cele mai puțin grozave. Mai e vorba și să înveți cum să te descurci cu riscurile asociate punerii în practică a acestor idei. Cum îi învățăm pe copii să colaboreze, să schimbe lucrurile, să inoveze și să se adapteze unei lumi în permanență în mișcare, dezvoltându-le, în același timp, sentimentul că stăpânesc cunoștințele și că au respectul de sine? Dați-le experiențe bogate, dezvoltăți-le încrederea de a

explora, de a pune întrebări, de a testa și experimenta, de a transcende limitele relevanței” [11, pp. 308-309]. Testul important nu e cât de multe știi, ci cât de bine colaborezi cu ceilalți. Iar G. Albu afirmă cu multă subtilitate că „*nu putem concepe și n-am putea concepe inventivitatea fără manifestarea curajului*” [1, p. 306]. De aceea, ca să cucerim această lume complexă, când ne referim mai ales la formarea inovatorilor, accentul trebuie pus neapărat **și** pe „*formarea și exersarea capacității/abilității individului de a fi curajos*” [ibidem, p. 359].

Spiritul de inovare trebuie să înlocuiască pretutindeni rutina. Totul depinde de faptul dacă mentorii, profesorii și părinții înțeleg de ce este inovarea esențială pentru viitor, în ce fel trebuie să difere această generație de copiii de alte generații, care pot fi obstacolele din calea schimbării spre bine, cum putem regândi și inova predarea, în fine, cum putem crea o cultură a inovării, care ar influența procesul de îmbunătățire și relansare a educației pe alte piste calitativ noi, moderne ale educației.

### **Îndrăzniți să gândiți asupra următoarelor probleme:**

- ➔ *În ce constă noțiunea de modernitate?*
- ➔ *Cum înțelegeți eficiența în acest context?*
- ➔ *Care sunt dimensiunile de bază ale unei învățări autentice, moderne? Cum putem renova învățarea?*
- ➔ *Argumentați importanța interdisciplinarității și transdisciplinarității în înțelegerea lumii înconjurătoare.*
- ➔ *Care este menirea științelor umaniste, a limbii, a literaturii și artelor în formarea inovatorilor?*

### ***Repere bibliografice:***

---

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura Trei, 2017.
2. Cucuș C. *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008.
3. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: ARC, 2007.
4. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008.
5. Hattie J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014.
6. Huizinga J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012.
7. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014.
8. Maxwell J.C. *Toți comunicăm, dar puțini stabilim și relații. Ce anume fac diferit cei mai eficienți oameni din lume*. București: Editura Amaltea, 2014.
9. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.
10. Osho. *Creativitatea. Descătușarea forțelor interioare*. București: Litera, 2018.
11. Wagner T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei, 2014.



# MATEMATICĂ ȘI POEZIE\*

În chip poetic locuiește omul...

(Martin Heidegger)

Orientarea unitară asupra culturii prin refacerea unității dintre cunoașterea științifică și cea artistică, reconsiderarea înțelegerii intuitive este „un proces global și pe termen lung” (S. Cristea, B. Nicolescu).

Prin urmare, relaționarea educației lingvistice cu științele exacte este edificatoare prin concilierea contradicțiilor, reabilitarea afectivă, a sensibilității estetice, a receptivității emoțiilor, a creativității etc.

Împărțirea cunoașterii pe domenii a dus la înțelegerea greșită a rolului educației, care trebuie să dezvolte ființa umană în integralitatea sa. Comunicarea, ca problemă complexă, este unitate spirituală a oamenilor, de aceea, fiecare disciplină școlară poate fi însuflărită de o atitudine transdisciplinară, în care legile intelectului și ale sensibilității se vor contopi în ceea ce numim universalitate, adică umanism.

Ilustrul savant G. Galilei afirma că universul este scris în *limbajul matematicii*, ale cărui litere sunt triunghiuri, cercuri și alte figuri geometrice. El poate fi cunoscut abia atunci când învățăm limba și ne familiarizăm cu semnele, și fără aceste mijloace omului îi este imposibil să înțeleagă chiar un singur cuvânt [*Apud* 6, p. 77]. Dar astăzi lingvistica și matematica spun singure că *nu* mai sunt totul, nu vor să acopere totul [12, p. 241]. Universalitatea omului de cultură, scrie E. Coșeriu, poate fi dată de faptul că se realizează

---

\* În colaborare cu I. Achiri, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar.

într-un singur domeniu cu următoarea condiție: să posede deschideri universale, să aibă legătură cu celelalte domenii ale cunoașterii [2, p. 164].

Este firesc să ne întrebăm, spre exemplu, cum putem dezvolta competențele de comunicare sau competențele culturale, interculturale, morale etc. în cadrul orelor de matematică, fizică, chimie, biologie, multă vreme fiind obișnuiți să credem că această datorie le revine disciplinelor limba și literatura română sau artelor. Acest mod de a gândi al nostru indică asupra unui clivaj al valorilor. Separarea între științele exacte și științele umaniste, între cultura științifică și cultura umanistă – dualismul ca explicație a lumii – a condus la excluderea subiectului, sau – după cum afirmă filosoful german – a dus la moartea omului, care coincide cu separarea totală dintre știință și cultură [11, p. 115].

Omul epocii moderne – autonom, nesigur, autarhic, dezvoltă un umanism bazat pe rațiune, distanțându-se de tradiție și metafizică. Metoda adecvată de cunoaștere trebuie să ducă la certitudine și modelul acesteia este matematica. Dar dacă avem conștiința limpede, scrie J.P. Sartre, a numărului mare de „oameni inferiori”, putem vorbi despre un umanism optimist? [Apud 6, pp. 76, 193] Ce fel de umanism ne va trebui (decât cel tehnico-științific), se întreabă C. Noica, dacă nu toți oamenii (intelligenți) au talent la matematică? Plus la aceasta, dacă matematicile nu sunt decât limbaj, se va ajunge la indiferența limbajului, iar logosul matematic riscă să se degradeze [7; 11; 12].

Problema care preocupă atât domeniul filosofiei cât și al științelor educației, este relația matematicii cu viața spirituală, doar matematica nu este doar limbaj și unealtă. Lipsindu-se de orice urmă de ființă, matematicile devin bolnave. Chiar matematicienii, adaugă C. Noica în consens cu S. Marcus, riscă să cadă în plictis, deoarece prea ne vorbesc uneori despre nimic. Și atunci, rămân filozofia și arta [7; 12].

Matematica, care îți dă impresia că deții cu ea înțelesul cel mai grav al lucrurilor și spiritului, nu este asociată cu un fond cultural, nu urmărește atingerea cu ființa, cu dezvoltarea ei. Ea nu există în mintea oamenilor ca un subiect cultural. Iată de ce discipline ca matematica, chimia, fizica, atunci când le punem în raport cu arta, filozofia, mitul, în scopul valorificării dimensiunii lor culturale, par să ne împingă spre diletantism, confuzii, erori, riscuri [10, pp. 13, 57].

Pentru clarificarea lucrurilor, trebuie să pornim de la ideea că o *educație integrală* a omului este aceea care se adresează tuturor dimensiunilor ființei umane. Toate disciplinele interesate de umanitate, preocupate de bunăstarea și demnitatea umană, sunt animate de atitudinea transdisciplinară, deoarece proliferarea disciplinelor academice face imposibilă o privire globală asupra ființei umane. Această viziune se consideră *deschisă*, dacă depășește domeniul științelor exacte prin reconciliere cu științele umaniste, cu literatura, poezia, experiența interioară a elevului. Nici o formă de cunoaștere nu mai poate fi favorizată, așa încât rolul intuiției, imaginației, sensibilității – a corpului întreg să fie valorificat. Slattery, citat de C. Ulrich, indică asupra caracteristicilor umanității în postmodernitate: o credință *postscientistă* și o concepție *postdisciplinară*. După A. Botez, deschiderile spre ontologie, existențial și fenomenologic reorientează atenția de la prezentări logice și matematice ale ideilor la cele dialectice, literare, de la perspective analitice la abordări ale experienței reale umane [14, pp. 19-33].

Probleme de mare complexitate (comunicarea, ecologia, timpul, spațiul etc.) nu pot fi înțelese în cadrul unei cunoașteri *împărțite pe felii*. Orice fenomen, lucru, poate fi înțeles în profunzime dacă este raportat la integralitatea sa. Este esențială viziunea culturală de ansamblu, cultura nu poate fi decât totală. Omul are nevoie nu numai de supraviețuire, dar și de identitate și sens [7, pp. 66-68]. Teoriile postmoderne produc un discurs supradisciplinar, servind prin tendințele epistemologiei contemporane la reconsiderarea fenomenului educațional.

Ceea ce oferă atitudinea transdisciplinară, ca dimensiune poetică a existenței („poetic” vine din grecescul *poiein*, care înseamnă „a face”), este concilierea contradicțiilor, stabilirea unui echilibru între *efectivitate* și *afectivitate*, între informație și conștientă, între *etic* și *estetic* prin *rigoare*, *deschidere* și *toleranță* [11, pp. 100-108, 175].

*Rigoarea* este definită de B. Nicolescu drept rigoare a limbajului în argumentația bazată pe cunoașterea vie [ibidem, p. 141]. Dar, constată E. Coșeriu, nenorocirea lingvisticii moderne este că ea se interesează mai puțin de limbaj ca dimensiune fundamentală a omului, ca activitate culturală de bază. Ea este preocupată de analiza și descrierea limbii [2, p. 105]. Tratată ca știință-pilot, cu funcție metadisciplinară, ea ar deschide perspective

dintre cele mai largi pentru dezvoltarea personalității umane [*ibidem*, p. 164].

Această opinie orientează demersul nostru în tratarea problemelor anunțate, mai întâi, dinspre lingvistic spre matematică, înrădăcinată în conștiința noastră ca o știință exactă și mai puțin umanistă, ceea ce nu este de loc așa.

C. Noica afirmă foarte inspirat că vorbirea noastră se smintește, cuminte cum este, când vine vorba de logosul matematic: el nu face greșeli de gramatică [12, p. 124]. Solomon Marcus evocă aceeași stare de lucruri: limbajul natural amuțește în fața unui discurs scris în limbaj matematic și recurge la compromisuri metaforice. Ion Barbu, remarcabilul matematician – poet, recunoștea ironic despre creațiile matematice că par a fi „arta de a judeca bine cu idei rău întocmite sau incomplet formulate” [1, pp. 268-270]. De fapt, matematicile ridică probleme de stil, în care organizarea ideilor este esențială.

Ce face ca limba să fie instrument de comunicare? V. Dospinescu, referindu-se la concepția lui E. Coșeriu despre lingvistica textului, reafirmă: transgresarea în text, în vorbire, care e mai cuprinzătoare decât limba (fapt care-i sperie cel mai mult pe lingviști). Importanța întregului asupra părților componente ale unui text înseamnă că simțim vorbirea în întregul ei datorită unei competențe – competența metalingvistică – care înseamnă: „a ști să vorbești în situații determinate, despre anumite lucruri, cu anumite persoane, adică a ști să construiești discursuri” [*Apud* 5, pp. 59-61]. Textul este o *unitate de sens în context*. Sensul face textul, în care implicitul pulsează în context influențându-l și determinându-i sensul decisiv (explicitul se referă la textul propriu-zis, materializat) [*ibidem*]. Așadar, depășirea limbii în cadrul activității de comunicare/lingvistice se manifestă în orice discurs.

În opinia marelui lingvist și filozof al limbajului, orice vorbire – text actualizează *valori de sens* multiple în plan individual, social, cultural grație „*alterității*” limbajului și intersubiectivității. Ceea ce face ca vorbirea/textul să semnifice și să fie înțeleasă dincolo de limbă sunt *cadrele* (instrumente circumstanțiale ale activității lingvistice, sau dimensiunea extralingvistică a textului) și valoarea lor pedagogică este covârșitoare în construirea sensului. Aceasta înseamnă înțelegerea și eliminarea multor erori și neînțelegeri cu privire la comunicare. *Cadrele* lui Coșeriu sunt însăși competența de comunicare *avant la lettre*. Ce și cum s-a spus și se spune în

fiecare clipă a devenirii vorbirii influențează discursul și textul ca alegere de modalități și de expresii [*ibidem*, pp. 63-66].

În limba română perechea *comunicare* – *cuminecare* subliniază ideea că se comunică cunoștințele (informațiile), iar pentru înțelesuri e nevoie de mai mult: de comuniune [12, p. 368]. Esența comunicării, scrie M. Dinu, nu poate fi înțeleasă dacă pe lângă dimensiunea orizontală, de socializare, nu se ia în considerație și dimensiunea verticală, de conectare spirituală între oameni [4, p. 356]. J. Aranguren, citat de M. Dinu, conferă acestui adevăr profunzime: „Comunicarea este o transmitere de informații la care se așteaptă răspuns” [*Apud* 5, p. 349].

Așadar, cuvântul *comunicare*, lipsit de această unitate spirituală, riscă să nu mai spună nimic. Peste toate acestea vine ideea de *trans* – *limbaj* a lui B. Nicolescu – experiență a totalității ființei noastre reunite dincolo de aparențe. Acesta captează spontaneitatea lumii. Toate evenimentele existenței sunt spontane și neașteptate precum cele cuantice, scrie B. Nicolescu. Ele sunt *actualitate* adevărată și formează nucleul *comunicării* – ca *țimp trăit*, ca existență a ceea ce este așa cum este [11, pp. 126-128]. O relație necontrafăcută cu celălalt există numai și numai „dacă eu găsesc *locul potrivit* în mine însumi, în momentul în care mă adresez Celuilalt, iar Celălalt va putea găsi locul potrivit în el însuși. Corespondența locurilor potrivite din mine însumi cu Celălalt este baza unei *comuniuni* sigure”. Numai în modul acesta putem *comunica*, conchide B. Nicolescu [*ibidem*, p. 142].

Comunicarea (în sensul pe care noi i-l atribuim) este premisă, sursă, mijloc și efect al educației (L. Șoitu). S. Cristea crede că *relația de comunicare* conferă procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazate pe un limbaj didactic care determină în structura personalității elevului modificări în forme și intensități diferite, de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acțională. Ea permite realizarea obiectivelor imediate și de durată ale învățământului, relevante în plan general și special pentru limbajul specific diferitelor discipline școlare. Ea reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un *mesaj educațional* capabil să provoace reacția formativă a elevului [3, p. 142].

S. Marcus se întreabă câtă matematică știa Eminescu? Sunt cunoscute măturile poetului cu privire la chinul pe care l-a trăit în copilărie din cauza modului în care i s-a oferit acest

domeniu, lăsându-i impresia că matematica e cea mai dificilă știință. Mai târziu, poetul național va constata că limbile sunt mai dificile, care solicită multă memorie, iar matematica este un mijloc cu legile judecății omenești, care „nu trebuie puse în joc goale și fără un cuprins ...” [7, p. 214].

Matematica școlară, una dintre cele mai fascinante discipline, trăiește un decalaj extraordinar între ceea ce este ea în profunzime și cum ni se prezintă în sistemul educațional. În opinia lui S. Marcus, ea este un mod de gândire și deci nu trebuie tratată doar ca o tehnică de lucru, nu trebuie confundată cu procedeele mecanice, ci trebuie orientată spre viziune și înțelegere ca o lume de idei. A. Nedelcu aduce exemple și nume de referință din lume (White, Bishop, Gutierrez) care, de asemenea, consideră matematica un subiect paradoxal și prin faptul că despre ea se crede că ar fi fost „inventată de profesori pentru a face viața mai grea” [10, p. 118].

I se reproșează învățământului actual că tratează matematica ca pe un obiect rece, neutru, fără valoare estetică, fără legătură cu viața reală. Sunt ignorate *istoria conținuturilor matematice, personalitățile domeniului, valorile limbajului matematic, legătura ei cu lingvistica, literatura, artele*. Matematica este mult mai mult decât tehnică de lucru: este capacitatea de comunicare, de argumentare, de lucru în echipă etc. Cel mai important este însă că *matematica trebuie să fie a tuturor elevilor* [10, pp. 118-122].

Dacă e să vorbim despre comunicarea dintre domenii, atunci cea mai mare carență ar fi miopia valorică, filozofică, absența culturii umaniste și implicațiile grave ce decurg din această situație provocată de inerția procesului educațional. Mulți pedagogi nu pot înțelege implicațiile filozofice și corelațiile descoperirilor produse în diverse domenii, nu înțeleg ce poate însemna istoria ideilor, rămânând în comportamentul lor cotidian euclidieni sau mecaniciști. Unul dintre cele mai sugestive exemple, pe care ni-l oferă S. Marcus, este influența fizicii cuantice asupra sensibilității generale, la care vom adăuga subtila-i observație: „Sensibilitatea poetică și înclinarea filozofică necoroborate cu o cunoaștere esențială a universului nostru fizic, biologic și social sunt tot atât de infirme ca și cultura științifică incapabilă să se articuleze cu reflecția filozofică și cu fiorul artistic” [7, pp. 51-52].

Și pentru că a venit vorba de sensibilitate, I. Barbu crede că „matematicile pun în joc puteri sufletești nu mult diferite de cele solicitate de poezie și artă: „Operele matematice robesc și încântă, întocmai ca operele pasiunii și imaginației. Simplul fapt al vestirii unei ore de seară are nevoie de mai mult decât cele câteva cifre ale notației astronomice; are nevoie de toată amplitudinea unui vers” [1, pp. 269-270]. S. Marcus, consemnând ideea că matematica însăși este o artă prin ceea ce are ea mai valoros, aduce exemple de probleme elementare care pot fi rezolvate prin metode de rutină și antrenament, dar și pe alte căi originale, cum ar fi, de exemplu, povestirea „Cinci pâini” de I. Creangă. Un bun educator va ști să alterneze momentele de rutină cu cele de invenție și creativitate [7, pp. 22-23].

De felul cum își concepe educatorul demersul său educațional, depinde cum va fi actualizat potențialul estetic, și nu numai, al unei teorii științifice. Este pusă în evidență acea dimensiune care ne face să simțim că „avem a face cu ceva care este nu numai adevărat, ci și frumos și la care aderăm [7, p. 38]. Este vorba de *frumusețea cunoașterii și gândirea frumoasă*. N. Râmbu vine cu citate din *Logica generală* a lui Kant întru susținerea acestor opinii: „O cunoștință poate să fie perfectă în raport cu legile sensibilității sau cu cele ale intelectului; în primul caz este perfectă *estetic*, în al doilea caz este perfectă *logic*”. *Perfecțiunea estetică* devine *frumusețe*. Ea poate fi în folosul sau în defavoarea *perfecțiunii logice*. Și mai departe: „Intelectul vrea să fie instruit, sensibilitatea animată, intelectul vrea să cerceteze, sensibilitatea – să simtă. Pentru a putea instrui, cunoștințele trebuie să fie temeinice, pentru a fi, în același timp, atractive, ele trebuie să fie frumoase. Dacă o prelegere este frumoasă, dar superficială, ea poate să placă numai sensibilității, nu și intelectului, dacă este, dimpotrivă, profundă, dar aridă, place numai intelectului, nu și sensibilității” [13, pp. 384-385].

Afectivitatea nu este străină nici de artă, nici de știință. Orice teorie are suflet atâta timp cât este vie. Revenind la fizica cuantică, C. Levi-Straus mărturisea că ea îl „umple de admirație și emoție, întocmai ca orice mare operă de artă. Nu deosebesc emoția științifică de cea artistică: ele au o rădăcină comună constând în dimensiunea lor estetică” [Apud 7, pp. 38-39].

Limbajul matematic/științific, ca o formă de bază a comunicării, poate fi analizat în raport cu limbajul natural, dar și cu

cel poetic. Un alt cercetător francez de origine română – Pius Servien, autor al primului tratat de poetică matematică din literatura mondială – a realizat o descriere interesantă a limbajului științific în opoziție cu cel poetic. În opinia savantului, în limbajul științific orice enunț are un sens unic, bine determinat și nu există enunțuri care să poată figura în ambele tipuri de limbaje, idee combătută mai apoi de S. Marcus. Profesorul matematician consideră o greșeală obișnuită de a vedea în opoziția dintre cele două limbaje un „conflict” dintre componenta logică și cea afectivă a comunicării. Nu este vorba de o dimensiune rațională și alta emoțională a limbajului. Este vorba de o consistență logică vs. *densitate de sugestie*, iar drept dovadă S. Marcus aduce afirmația lui Gr.C. Moisi: „o teoremă este un sentiment” [*Apud* 4, pp. 342-346].

Limbajul matematic, care se prezintă în ipostază de limbaj obiect și de metalimbaj, este limbajul la care aspiră orice știință, ca latină a viitorului. Înțelegerea structurii lui este o problemă de cultură generală. El se caracterizează prin expresii stereotipe (deoarece, deducem că, oricare ar fi, dacă și numai dacă, atunci și numai atunci, implică, există etc.), printr-o anumită îmbinare între o limbă naturală (limba română, de exemplu) și una artificială, a simbolurilor. Felul în care se enunță o problemă poate reduce enorm gradul ei de dificultate. Rezultă că natura limbajului utilizat de profesor este o chestiune foarte importantă și de ele depinde în ce măsură este ea accesibilă elevilor [8, pp. 70-71].

S. Marcus, în *Poetica matematică*, face o analiză foarte amănunțită a structurii limbajului științific/matematic și a celui poetic în baza dihotomiilor: rațional-afectiv, densitate logică – densitate de sugestie, sinonimie infinită – sinonimie absentă, general-singular, tractabil-intractabil, fixitate și constanță în spațiu și timp – variabilitate în spațiu și timp, tranzitiv–reflexiv, rutină–creație, explicabil–inefabil, luciditate–vrajă [8, pp. 31-53].

Oferim cititorului interesat de acest subiect un exemplu de tratare a noțiunilor de *grup*, *corp sferic*, *linii (drepte) paralele*, *triunghi* în cele două limbaje, lăsându-i libertatea de a judeca și a simți, la care putem adăuga doar următoarea constatare: în ambele cazuri e nevoie de multă cultură matematică și estetică. I. Barbu, în poezia *Grup* scrie: „E temnița în ars, nedemn pământ, / De ziuă fânul razelor înșală; / Dar capetele noastre, dacă sunt, / Ovaluri stau, de var, ca o greșală. / Atâtea clăile de fire strângi! /



Găsi-vor gest închis să le rezume, / Să nege, dreaptă, linia ce frânger: / Ochi în virgin triunghi tăiat spre lume?" [1, p. 22].

În limbajul științific/matematic aceste noțiuni sunt definite astfel: „Un cuplu  $(G, *)$ , format cu o mulțime nevidă  $G$  și cu o lege de compoziție  $*$  pe  $G$ , se numește **grup** dacă sunt satisfăcute următoarele condiții:  $G_r$

$$\forall x, y, z \in G, (x * y) * z = x * (y * z);$$

$$G_2 \exists e \in G, \text{ astfel încât}$$

$$e * x = x * e = x, \forall x \in G;$$

$$G_3, \forall x \in G, \exists x' \in G_{cu} x' * x = x * x' = e;”;$$

„Sfera împreună cu interiorul ei se numește **bilă** sau corp sferic”; „Două drepte în plan se numesc **drepte paralele** dacă ele nu au nici un punct comun sau coincid”; „Reuniunea a trei puncte necoliniare și a segmentelor ce unesc aceste puncte se numește **triunghi**”.

Credem că ar fi o exigență vitală cunoașterea acestor opoziții între aceste două tipuri de limbaje pentru oricine vede în aceasta o cunoaștere mai bună a limbii române în general. Ar dispărea imposibilitatea de a percepe semnalele sigure din comunicare, „tragedia cuvintelor”, ar deveni posibilă și reală ontologia în matematică, iar lucrurile care tac în noi ar vorbi [12].

Matematicienii se deosebesc de „nematematicieni” prin faptul că utilizează în comunicare, de regulă, limbajul matematic. De exemplu, în vorbirea tradițională se spune: „Pentru a aduna două fracții cu același numitor, adunăm numai numărătorii, numitorul rămânând neschimbat”. Matematicianul face, imediat, traducerea:

$${}_a b_a + b_+ = c c c$$

Cât de concisă, clară și transparentă a devenit afirmația! „Traducerea” inversă este una mai voluminoasă. În limbajul matematic legea distributivă a înmulțirii față de adunare arată astfel:  $a(b+c)=ab+ac$ . Iar în limbajul uzual, de obicei, se spune: „Pentru a înmulți un număr cu o sumă de două numere, înmulțim numărul cu fiecare dintre termenii sumei, iar produsele obținute le adunăm”.

Așadar, cele două limbaje sunt descrise astfel: „primul este dominat de inefabil, al doilea, de explicabil; primul vorbește despre parfumuri, nuanțe, culori și sunete, al doilea s-ar părea că despre numere și cantitate; primul îl domină și îl depășește pe om, al doilea este stăpânit de om; primul stă sub semnul particularului,

al doilea – sub cel al generalului; primul posedă o ambiguitate infinită, în al doilea ambiguitatea este absentă; semnificația lirică este continuă, cea matematică este discretă; limbajul poetic îndeplinește o funcție de sugestie, cel matematic – una noțională (Eugen Lovinescu); actul liric este reflexiv, cel matematic este tranzitiv (Tudor Vianu); semnificația poetică este organic solidară cu expresia ei, cea matematică este relativ independentă de expresie; în limbajul poetic sinonimia este absentă, în al doilea sinonimia este infinită; limbajul poetic conține, în țesătura sa, o structură muzicală, cel matematic – este relativ independent de această structură; semnificația lirică e variabilă de la un moment la altul și de la un individ la altul, cea matematică este fixă în spațiu și constantă în timp; limbajul poetic stă sub semnul vrajei, cel matematic sub semnul lucidității; primul e sub semnul creației, al doilea – sub cel al rutinei” [8, pp. 17-18]. Din opozițiile acestea și din șirul de idei expuse în studiul nostru, deducem ușor și asemănările dintre matematică și poezie: poeticitate, rigoare a textului, lume de idei (nu doar tehnică de lucru), densitate semantică (nu pot fi traduse în limbaj comun), subtilitate, caracter metaforic etc.

*In concluzie*, am constatat, cu regret, ca limbajele, comunicarea reprezintă în continuare o problemă actuală pentru învățământul autohton, o problemă ce necesită o soluționare cât mai grabnică. În școlile din Republica Moldova, limbajul științific/matematic se studiază pentru a fi utilizat doar în cadrul orelor. De aceea, fiecare profesor trebuie să înțeleagă că astăzi nu mai e posibilă o separare netă între domeniile cunoașterii. Elevul trebuie tratat ca o ființă integrală înzestrată deopotrivă cu rațiune și sensibilitate. Profesorul responsabil va avea capacitatea de a crea anumite cadre (situații de vorbire) în care să pună în cumpănă densitatea logică cu densitatea de sugestie, poeticitatea și rigoarea, naturalețea și complexitatea limbajelor (științific/matematic/poetic/uzual) pentru a demonstra că aceleași lucruri pot fi comunicate în multiple feluri. Asemenea preocupări ar conduce spre deschideri valorice, în care limbajele ar interacționa firesc în interesul elevilor, a cunoașterii depline și, implicit, a unei educații integrale/umaniste.

**Îndrăzniți să gândiți asupra următoarelor probleme și să oferiți argumente:**

- De ce este nevoie astăzi de o *educație integrală* a elevului?
- Cum înțelegeți relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere (*matematica, chimia, fizica, istoria, geografia* etc.)?
- Ce înseamnă atitudinea transdisciplinară?
- Cum definiți competența metalingvistică?

***Repere bibliografice:***

1. Barbu I. *Jocul secund*. Chișinău: Litera, 1977.
2. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, 2000.
4. Dinu M. *Comunicarea*. București: Editura Științifică, 1999.
5. Dospinescu V. E. *Coșeriu și lingvistica textului*. In: *Revista Limba română*, Nr. 5-6, 2008, pp. 57-70.
6. Fürst M., Tinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
7. Marcus S. *Invenție și descoperire*. București: Cartea românească, 1989.
8. Marcus S. *Poetica matematică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970.
9. *Matematica. Curriculum pentru învățământul gimnazial*. Chișinău: Lyceum, 2010.
10. Nedelcu A. *Fundamentele educației interculturale*. Iași: Polirom, 2008.
11. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.
12. Noica C. *Jurnal de idei*. București: Humanitas, 1990.
13. Râmbu N. *Tirania valorilor*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A., 2006.
14. Ulrich C. *Postmodernism și educație*. București: Editura didactică și pedagogică, 2007.

## CUPRINS

---

<b>Cuvânt înainte</b>	5
<b>CURAJUL</b>	
<b>și valoarea lui formativă în educația lingvistică a elevilor.....</b>	7
<b>CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ,</b>	
<b>condiție <i>sine-qua-non</i> în formarea vorbitorului cult.....</b>	24
<b>VALORILE</b>	
<b>și internalizarea lor.....</b>	34
<b>RAȚIONALITATEA</b>	
<b>și funcția ei în dezvoltarea ființei umane.....</b>	48
<b>AFECTIVITATEA –</b>	
<b>o primă condiție a învățării autentice.....</b>	64
<b>RELAȚIA</b>	
<b>și semnificația ei ca fenomen social și pedagogic.....</b>	78
<b>ÎNVĂȚAREA:</b>	
<b>generalitate și concretețe.....</b>	88
<b>MODERNITATE ȘI EFICIENȚĂ</b>	
<b>în procesul educațional.....</b>	106
<b>MATEMATICĂ ȘI POEZIE.....</b>	120





**Bălci, Veronica.**

**Educația lingvistică: pedagogie a curajului:** Studii de analiză și sinteză / Veronica Bălci; coord.: Maria Hadîrcă; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 136 p.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. – 15 ex.

ISBN 978-9975-48-165-6.

37.015:81'1

B 22

