



Nelu VICOL

**EDUCAȚIA CORECTIVĂ.
O METĂFORĂ SOCIETALĂ,
CULTURALĂ ȘI PSIHOPEDAGOGICĂ**

Chișinău – 2020



Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

Nelu VICOL

**EDUCAȚIA CORECTIVĂ.
O METAFORĂ SOCIETALĂ,
CULTURALĂ ȘI PSIHOPEDAGOGICĂ**

Monografie

Chișinău – 2020

CZU 37.015

V-55

Aprobată spre editare
de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

Lucrarea este elaborată în cadrul Proiectului 20.80009.0807.45:
„*Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”

Prefață: Victor ȚVIRCUN, *dr. hab., prof. univ.*,

Referenți:

Vasile COJOCARU, *dr. hab., prof. univ.*, UPS „*Ion Creangă*”

Aliona AFANAS, *dr., conf. univ.*, IȘE

Ștefania ISAC, *dr., conf. univ.*, IȘE

Maria HADÎRCĂ, *dr., conf. cercet.*, IȘE

Rodica SOLOVEI, *dr., conf. univ.*, IȘE

Lilia CEBANU, *dr.*, IȘE

Natalia MELNIC, *dr., lector univ.*, IȘE

Iuliana Petronela BARNA, *dr., conf. univ.*,
Universitatea „*Dunărea de Jos*”, Galați, România



Educația nu este pregătirea pentru viață,
educația este viața însăși.

(John Dewey)

Este bine să fim importanți,
însă este mai important să fim buni:
profesioniști buni, conducători buni,
colegi buni, părinți buni, oameni buni...

(Nelu Vicol)

REFLECȚIE:

cum învățăm viața în educație?...

cum avem grijă de esența cu care ne naștem?...

cum construim încredere și atitudine?...

cum putem fi liberi prin angajament?...

CUPRINSUL

<i>PREFAȚĂ (dr. hab., prof. univ. Victor Țvircun)</i>	7
PROLEGOMENE	
Despre principiul armoniei și al coerenței în educația personalității	11
Esența raporturilor (inter)umane în educația personalității	22
REALITĂȚI SOCIETALE ȘI CULTURALE ÎN EDUCAȚIE	
Nimic nu este inventat, totul se transmite	37
Schimbarea societală: logica asumpțiilor.....	45
Perspective societale în dezvoltarea umană	50
EDUCAȚIA CORECTIVĂ: CONTEXTE EPISTEMICE ȘI ARGUMENTĂRI	
Precizări terminologice.....	57
Pledoarie pentru cunoașterea frumuseții umane.....	60
NEVOIA DE LIMBAJ ȘI DE COMUNICARE ÎN EDUCAȚIA CORECTIVĂ	
Construirea cunoașterii individuale culturale și sociale.....	81
CADRUL DIDACTIC: CONTRICIPANT AL EDUCAȚIEI CORECTIVE	
Vocație și misiune apostolică	95
Schimbare comportamentală profesională prin schimbarea contextelor mentale	104
CREATIVITATEA ÎN EDUCAȚIA CORECTIVĂ	
Cunoaștere calitativă și autentică	117
Dicotomia imaginație–creativitate	126
BIBLIOGRAFIE	137
ANEXE	147
Referință (<i>dr., conf. univ. Iuliana Barna</i>)	154
<i>File de manuscris</i>	156

PREFAȚĂ

De câțiva ani, specialiștii competenți în educație din diferite instituții promovează învățământul formativ, pornind de la ideea că educația este viața însăși. Punând la bază acest deziderat, dr., conf. univ. Nelu Vicol a deschis calea spre *o nouă posibilitate* de a aborda problemele educaționale și a identifica *o nouă viziune teoretică* în raport cu acestea, afirmând *ab inițio* că „omul este un proiect aruncat în lume, aflat încă într-o stare de facere / de educare / de formare permanentă”.

Configurată în șase grupaje tematice, bine concepute și denumite: *Prolegomene; Realități societale și culturale în educație; Educația corectivă: contexte epistemice și argumentări; Nevoia de limbaj și de comunicare în educația corectivă; Cadrul didactic: contricipant al educației corective; Creativitatea în educația corectivă*, lucrarea face dovada unui *tratament multi-aspectual* al personalității umane care este permanent „supusă” educației. Cu atât mai mult că „actualmente umanitatea se află într-un stadiu deplorabil”, conform afirmației autorului, iar „științele socioumanistice introduc și stabilesc determinări corective în configurarea esenței omului”.

În textul monografiei autorul își propune să disece *educația corectivă*, luând în considerare contribuțiile din pedagogie, psihologie, filosofie, antropologie, istorie, etimologie, literatură etc., abordate dintr-un punct de vedere original. Aderând, pe parcurs, la multiple idei ce au fost expuse deja în diferite lucrări, autorul le orientează astfel încât acestea capătă *noi denotații și funcții*, contextualizându-se plener în educația corectivă.

Fiind conștient de faptul că sintagma *educație corectivă* ar putea genera, în sfera noastră educațională, anumite semne de întrebare, autorul vine cu *precizarea terminologiei și a imboldurilor care au stat la baza formulării ideilor respective*, evidențiiind în ființa umană o serie de necesități și de puteri ce se pot explicita mai facil, pornind de la un tablou general al educației. Astfel, printre aceste imbolduri se înscriu: discuțiile purtate, varia opinii și dezbateri ce există în știința pedagogică, ce pot derula, cel puțin, la prima reflecție; nu există studii științifice care să arate perspectivele dezvoltării pedagogiei naționale; etalarea unora ca „dumnezeul” unui concept sau „conștiința pedagogică a neamului”; lipsa unui tratat complex, ce ar dezvălui *tendențele provocărilor sociopsihopedagogice*; o varia de cercetări se reduc la formula unei singure probleme; problemele omului devin tot mai acute (stres psihologic masiv, încordare, frică, confuzie etc.); influența schimbărilor sociale asupra vieții și siguranței psihosociale etc.

În acest sens autorul precizează pentru cititori că *educația corectivă nu semnifică altceva decât ipostaze temporale și spațiale de intervenții educative și formative în viața omului prin provocări transgeneraționiste și de transmite culturală*, dat fiind că viața omului nu poate evolua inflexibil la cerințele și la nevoile de dezvoltare individuală, psiho-socio-profesională. În acest context derulează procese modificatoare și anumite corecții oportune bazate pe modele, mecanisme, concepte și reguli ce sunt validate și general acceptate, luându-se în considerare, de la o generație la alta, condițiile reale specifice în care evoluează omul și cu destinație precisă în ceea ce privește asigurarea reală a calității vieții umane. Anume educația corectivă prin extinderea acestor facultăți ale personalității îl pune pe om să-și arate toate talentele sale.

Totodată, aici sunt trasate și unele *linii de soluționare*, cum ar fi cele puse în evidență de autor: re-facerea modului nostru de a fi, căci nu există un *factor corector* și corectiv mai puternic decât trezirea propriei conștiințe, aureolată valoric; educația corectivă trebuie să devină o realitate prin *elaborarea unui nou limbaj*, în care conceptele de *realitate integrată, co-creație, ordine fundamentală* nu separă rigid mintea de materie, trupul de suflet; realizarea educației prin prisma filosofică a problemelor majore ale umanității etc.

În felul acesta, prima componentă tematică a lucrării *explică în mod clar necesitatea promovării noțiunii de educație corectivă*, prin relaționarea mai multor noțiuni de referință: de la societate spre umanitate și personalitate, apoi la conștiința și viața individului predispus la educație. După aceasta se implică cuvântul și ființa care gândește într-o anumită cultură, formându-și un anumit sistem cognitiv și schimbându-se permanent într-o lume care „este în regulă”.

După părerea autorului, *educația corectivă reprezintă o particularitate exclusivă a speciei umane* în cadrul ființelor vii, ceea ce explică o serie de comportamente diferite din punct de vedere calitativ. Punând în relație *omul și elevul*, dl Vicol aderă la un șir de idei, pe care își fundamentează poziția. Printre acestea se înscriu și următoarele: omul-elevul nu rămân indiferenți la influențele socioistorice și socioculturale; omul-elevul se formează pe ei înșiși și trăiesc prin cultură; schimbările sociale negative (declinul înnobilării sufletului, pragmatismul exagerat) generează un șir de *intervenții corective*; o generație face educația alteia transmițând experiențe ce le crește și le lasă sporite aceleia ce urmează, astfel aplicându-se influențe și oportunități corective. Ce-i drept, aici autorul conferă un prilej de polemizare atunci când susține că ”educația corectivă îl pune pe om să-și arate toate talentele sale...”.

De asemenea, autorul își asumă *complicata chestiune a umanismului din om și a ființei umane ca un cod de spiritualitate*, care adăpostește o multitudine de semnificații ce depășesc domeniul antropologic. *Autorul punctează că educația corectivă pregătește ființa umană (inclusiv elevul) pentru analiza evaluativă a propriei existențe și a idealurilor și orizonturilor de sens ale acesteia.* După cum constată autorul, „omul se bucură de luxul de a gândi la propriile gânduri, de a atribui gândurilor o anumită logică, de a-și apropria lucrurile prin gânduri”.

În această lucrare *autorul își formulează ca sarcină să fie cunoscută comunității științifice o prezentare generală a puterilor educației corective, a cultivării acesteia și a beneficiilor ei în ceea ce privește dezvoltarea vieții umane și, în același rând, a consecințelor dramatice ale atrofiei intervențiilor corective, atât în plan individual, cât și colectiv.*

Vorbind despre legile învățării, ale psihologiei funcționale, operând cu multiple exemplificări din literatură, făcând largi referințe la pedagogia populară și folclor, autorul aduce dovezi pentru ideea că „*educația corectivă presupune receptarea și respectarea frumosului ipostaziat în modalități de expresie a creației folclorice, iar ipostazierea frumuseții individuale la cunoașterea frumuseții umane*”.

Plus la aceasta, autorul se axează pe *nevoia de limbaj și de comunicare în educația corectivă*, atribuind acestora un rol esențial, afirmând că „*orice lucru real sau imaginar este amenințat de limbaj, dar poate fi și salvat prin limbaj*”. O ilustrare a acestei idei o poate servi cooptarea limbajului numelor, limbajul exprimării, limbajul cunoașterii, limbajul afectiv etc., prin afirmația că „*ajungem să trăim pentru exprimare, iar neputând „scăpa” de exprimare, omul nu poate scăpa de cunoaștere*”.

Cercetarea continuă îl aduce pe autor în fața *problemelor ce vizează cadrul didactic, pe care îl încadrează ca un agent al educației corective, prin integrarea științei și a educației*, având un rol determinant în acest proces. Or, *educația corectivă se centrează, în primul rând, pe recuperarea naturii omului, stimulându-l să învețe din nou.* După cum afirmă și autorul, „*problema educației corective sălășluiește în marele secret al perfecțiunii esenței omenești, în luminile umanității*”.

În viziunea autorului ritmul vieții de azi, fiind unul trepidant, creează impresia că școala a urcat pe o bandă de alergare și nu poate să se oprească pentru a re-învia spiritualitatea. Nivelul de stres formativ atinge cote destul de mari. Apare astfel nevoia ca profesorii să-și organizeze activitatea în spațiul didacticii mentale pentru a nu forma elevii ca niște simple mașini asamblate pentru câștigul de bani, care nu mai au timp pentru afectivitate, pentru spiritualitate. Autorul nu oferă, în acest sens,

o formulă „magică” ce să aducă soluții imediate, ci furnizează informații și interpretări convingătoare care să determine acțiuni și oportunități corective ce ar ușura progresul și performanța educației. După cum afirmă și autorul, „omul poate să realizeze o intervenție corectivă în scopul de îmbunătățire a activității sale, deci o mică inovație sau invenție”.

Trebuie să precizăm că tentația educației corective este evidentă, cu avantaje și riscuri, totodată. Autorul este conștient de acest lucru și își organizează lucrarea astfel încât grupajele tematice să fie funcționale, cu atât mai mult că *perspectiva educației corective este susținută de un șir de argumente, angajând și deschiderile necesare spre o problematică educațională și socială largă, ce include un segment important al vieții umane*. Aici se identifică și aserțiunea privind *fondul cultural cu tipuri structurale decisive* transmise de la o generație la altă generație prin *filtrele culturale* respective, și anume: logice, lingvistice, psihologice, axiologice și simbolice.

Pe acest fundal, *lucrarea dlui Vicol se înscrie într-un registru de referință în știința pedagogică*, autorul valorificând *metoda panoramică*, ce presupune crearea unui *tablou larg de aspecte ca direcționare spre educația corectivă*. În centrul acestei panorame se află *educația corectivă*, iar în jur se plasează interșanjabil pedagogia, psihologia, sociologia, antropologia, filosofia, istoria, literatura. Dincolo de construcția sa metodologică, o astfel de metodă este destul de reflexivă și adecvată obiectivului propus.

Observarea și conștientizarea manifestărilor educaționale ale lucrării fiind trasate, utilitatea acesteia fiind evidentă, trebuie să menționăm limbajul cărții, care este, conform subtitlului, unul, pe alocuri și „metaforic”, însă corespunde destul de bine titlului și conținutului lucrării.

Victor ȚVIRCUN,
doctor habilitat în pedagogie,
doctor habilitat în istorie,
profesor universitar

PROLEGOMENE

Despre principiul armoniei și al coerenței în educația personalității. Omul este un proiect aruncat în lume, aflat încă într-o stare de facere, de educare / de formare permanentă, pe parcursul întregii vieți. De aceea, investiția în creșterea culturală, în dezvoltarea inteligenței, în sporirea creativității și în capacitatea de inovare a indivizilor semnifică și va fi una dintre preocupările esențiale ale tuturor științelor umanității.

Fiind în esența lor evolutive, lumea vegetală și lumea animală au creat condiții și premise pentru apariția omului, el dezoltându-se, la rândul său, ca ființă biosocială, socioculturală, înzestrată cu facultatea de a gândi, cu nevoia de limbaj articulat și, în baza acestuia, dezvoltându-și gândirea și având capacitatea să genereze idei și să făurească unelte pentru a-și asigura viața în realitatea înconjurătoare. Aici modalitatea și mecanismul pentru a înțelege și pentru a descifra provocările și problemele vieții, ale existenței și ale dezvoltării omului, o semnifică știința, cercetarea.

În context, simbioza științelor filosofice, sociobiologice și antropologice fundamentează teoretic și probează praxiologic cunoașterea omului. Granet precizează următoarea simbioză: „Physiologie et psychologie sont intimement solidaires: l'Homme constitue un microcosme où se réfléchissent toutes les structures du macrocosme. Qui connaît l'Homme connaît le Monde et la structure de l'Univers comme son histoire. Nul besoin de constituer à grand peine, des sciences spéciales. Le Savoir et UN”¹. Așadar, un rol important li se atribuie științelor socioumanistice (științele educației, științele limbajului) și științelor culturii (culturologia), care *introduc și stabilesc determinări corective în configurația esenței omului, a existenței sale trecute, prezente și viitoare*, dat fiind că fiecare om se naște cu un *spectru de stări contradictorii*, acestea completându-se și compensându-se cu un conținut concret și determinat sub influența mediului, condițiilor și provocărilor societale, ale credinței, culturii, moralei, esteticii și eticii. Acestea se produc în timpurile când trăim într-o epocă a interferențelor. Confucius nota în sensul interferențelor următoarele: „Correspondances et interactions y unissent indissolublement l'homme à la nature et le physique au morale (le livre Hong Fan „Grande Règle”). À chacun des cinq éléments (l'eau, le feu, le bois, le metal, la terre) correspond une activité céleste (la pluie, le soleil, le chaud, le froid, le vent) et une activité humaine (le geste, la parole, la vue, l'ouïe, la volonté ou la pensée), à quoi correspondent encore la gravité, le bon ordre,

¹ Darche J., Confucius. Paris: Imprimeries Paul Dupont, 1956, p. 30.

le discernement, la prudence ou la bonne entent, la saintée”². Întâlnirile dintre persoane sau culturi se amplifică și se diversifică de la o zi la alta. Nu este ușor să întreții relații optime cu alții, să înțelegi alte moduri de gândire, de simțire, de acțiune, de cunoaștere.

Este evident că actualmente umanitatea se află într-un stadiu deplorabil. Tendințele culturale occidentale promovează o atitudine egalitaristă în toate aspectele vieții; oamenii le place să creadă că sunt rezultatul unor politici perfect programate; geneticienii și sociologii fac tot ceea ce le este în putință să demonstreze, printr-un ansamblu impresionant de date și de raționamente, că toți oamenii sunt egali de la natură și că, dacă unii sunt mai egali decât alții, aceasta se datorează educației, nu eredității.

Orice individ se caracterizează printr-un anumit grad de înclinație către socializare. Există oameni pentru care orice contact cu o altă persoană este un rău necesar, aici profilându-se „*personajul dramatic*” în societate, dat fiind că unii oameni trebuie să suporte pe alți oameni, iar alți oameni trebuie să îi suporte pe ei. La cealaltă extremă se identifică aceia care în mod natural nu pot trăi pe cont propriu și care preferă anume să petreacă timp în compania unor indivizi care le sunt antipatici decât să stea singuri. În aceste două extreme există o varietate extraordinară de situații, deși majoritatea oamenilor sunt mai aproape de tipul individului care nu poate suporta singurătatea decât de acela al persoanei care se eschivează de orice relație interumană.

„*Zoon politikon*”-ul aristotelic se validează prin confirmarea realității că noi, oamenii, trăim în grupuri, și fiecare dintre noi în lumea aceasta contemporană va avea de-a face, într-un fel sau altul, cu alți oameni și, cu atât mai mult, însăși acțiunea de a evita alte persoane va avea un impact asupra fiecăruia și asupra tuturor și această realitate poate fi catalogată drept un *cost de oportunitate*, deci un câștig sau o pierdere ce nu mai au loc pentru acea persoană sau pentru acel grup. Așadar, fiecare dintre noi are un cont pe care îl împarte cu ceilalți: orice acțiune sau lipsă de acțiune ne aduce un câștig sau o pierdere în acest cont și, în același timp, conduce la un câștig sau la o pierdere în contul altcuiva.

În aceste condiții se nasc diferite strategii de asumare spirituală față de alte expresii spirituale-individuale sau colective, ce pot fi considerate ca asumare spirituală a unui *demers al școlii contemporane, care este principala instanță de culturalizare*, fiind antrenată în materializarea acestor strategii. Ea nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane.

² Darche J., Op. cit., p. 29.

În perimetrul școlar se reproduce cultura și se pun bazele creației *de noi expresii culturale*, deoarece atunci când avansăm semanticitatea cuvântului „școală” înțelegem organizația care produce instruire-educare, care învață pe alții și care învață de la alții, adică *docendo discitur* (învăț în învățând sau învățând pe alții, înveți de la alții).

Așadar, școala formează nu *doar un individ în general, ci o persoană anume, în și pentru condiții date, axată etnocultural și încadrată socio-comunitar*.

Convergența ideologică a cercetărilor și a activităților didactice desfășurate avansează *formarea școlară drept un demers de marcare a individualității*, de subliniere a contururilor identitare, de intrare în limitele unor *modele educaționale și culturale* și astfel se militează pe multiple căi să se formeze elevilor o cultură „integrală”, să se modeleze „deplin” personalitatea lor, ca aceasta „să se desăvârșească”, și de aceea investigarea strategiilor, manierelor și gesticulațiilor educaționale comportă anumite *note de integritate și de armonie și coerență, care, deopotrivă, construiesc și pun în operă identitatea personală și culturală a elevului și a profesorului*. Acestea sunt identificate la nivelul conținuturilor stipulate de instrumentele didactice, fiind constructiviste și elevocentriste, și ele reprezintă cadrul de modernizare a conținuturilor disciplinare și a instrumentelor metodologice, un factor esențial – „alfa și omega” (AΩ).

Totodată, analiza situației existente în știința pedagogică ne obligă să constatăm realitatea că la capitolul lucrărilor de sinteză și de generalizare a proceselor, tendințelor și problemelor existente în știința pedagogică din Republica Moldova există unele restanțe.

Dacă vom medita la statutul pedagogiei, în general, și al conceptelor pedagogice, în special, în contextul contemporan, vom putea să fim derutați, cel puțin la prima reflecție, de varia opiniilor și dezbaterilor ce există. Unii autori afirmă că pedagogia / conceptele pedagogice se află în impas, că nu pot să se ralieze la problemele complexe și urgente pe care le avansează viața socială. Alți exegeți cred că pedagogia semnifică una dintre științele esențiale despre edificarea personalității umane și are menirea de a contribui la formarea și la dezvoltarea comportamentelor individului în creșterea sa. Or, disputele sunt purtate asupra funcțiilor educative și sociale ale pedagogiei, care sunt fie diminuate, fie amplificate sau chiar exagerate. Așadar, putem afirma că în Republica Moldova se identifică impasul, criza, progresul și expansiunea valorificării conceptelor pedagogice?

În acest context cercetările din ultimile decenii de la sfârșitul secolului XX și primele decenii ale secolului XXI vădesc tendințe modeste ale

provocărilor sociopsihopedagogice; deci, atare cercetări trebuie proiectate, direcționate și compartimentate într-un studiu sau într-un tratat complex pentru a fi desprinse evoluțiile cercetărilor pedagogice de la noi.

Actualmente nu există studii științifice³ care să arate partea pozitivă și cea negativă a lor, precum și impactul asupra nivelului de calitate a învățământului și a profesionalizării cadrelor didactice din țara noastră. De asemenea, nu se fac studii de vizibilitate științifică a diferitor proiecte și programe lansate în domeniul educației. Lipsesc studiile analitice complexe vis-à-vis de perspectivele dezvoltării pedagogiei naționale. Cu atât mai mult, unii „exegeți” refuză să absoarbă ceea ce se descoperă în pedagogie și își fac și se refugiază în „propria” pedagogie etalându-se ori fiind etalați „conștiința” pedagogică a neamului sau „dumnezeul” (câtă ipocrizie!) unui concept – de fapt, conform profesorului ieșean Constantin Cucoș⁴ –, „o însăilare de amintiri, idei retardate, șabloane procedurale, vorbărie goală”. Nu se fac cercetări comparative și nu sunt selectate riguros cele mai eficace și reușite modele educaționale din lume, ce pot fi implementate cu succes la noi în țară. Totodată, și unii cercetători consacrați, în anumite circumstanțe, pot greși prin cantonarea în probleme abstracte, prin investigarea unor fapte irelevante, prin tipul de discurs avansat ce este uneori sofisticat, tehnicist. Neîncrederea este alimentată și de calitatea unor factori de decizie care, deseori, nu au pregătirea necesară, nu au acoperire profesională (ci doar politică, și aceasta deseori evazivă!), care dau dovadă de amatorism sau crasă incompetență în materie de psihopedagogie. Nu pretindem ca factorii de decizie să fie cercetători, ci să fie permisivi față de noul sau inovația aduse de știință, să deceleze între adevărata și falsa pedagogie, să intuiască ideile novatoare ce pot perfectă sistemul național de educație.

Este regretabilă și valorificarea insuficientă prin studii monografice și teze de doctor a activității renumiților savanți, cercetători – fondatori ai direcțiilor științifice în domeniul pedagogiei din Republica Moldova. În context, este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigare cu impact disciplinar, inter- și transdisciplinar, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate în baza următoarelor criterii:

- *accesibilizarea*, prin organizarea și structurarea analitică și logică a informațiilor în ordine cronologică, concomitent cu intro-

³ *Vezi*: 1. Țvircun V., Tendințe și probleme în cercetarea pedagogică din Republica Moldova, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2019, Nr. 4(64), pp. 3-6; 2. Bucun N., Gândirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 6-14.

⁴ Cucoș C., Pedagogie. Accesibil la file: <///C:/Users/Sala%203/Desktop/Pedagogie%20-%20Cuco%20%99%20Constantin%20-%20Google%20%C4%83r%20C8%9Bi.html>.

ducerea unor informații noi și mai ales a unor legături, a unor treceri firești de la un conținut la altul;

- *accentuarea* caracterului de sinteză, oferind atât puncte de vedere și concepții contradictorii, divergențe cu privire la unele probleme abordate în cercetările pedagogice, cât și concepțiile în care se identifică tendința de soluționare a lor, de unificare a ceea ce în mod natural și firesc este diferențiat și diversificat;
- *actualizarea*, aducerea în actualitate, la zi, a informațiilor cu privire la problematica tratată, cu atât mai mult cu cât progresul informațional în anumite domenii este de-a dreptul fascinant, optica de abordare a unor probleme fiind nouă nu numai ca urmare a schimbărilor înregistrate în orientările pedagogice cunoscute, ci și datorită apariției unor noi orientări în științele educației;
- *utilitatea* sau punerea la dispoziția publicului larg (cadre didactice, specialiști, sociologi, psihologi etc.) a informațiilor menite să contribuie la formarea unor reprezentări socioistorice și socioculturale corecte despre pedagogie și despre pedagogi, despre profesia didactică, despre ceea ce poate sau nu poate încă să ofere această disciplină – pedagogia.

Deci, este necesar să se renunțe în învățământul din țara noastră la abordările reduționiste ce favorizează cercetarea fragmentată și să se îndrepte spre abordarea sistemică, de tip integrator a problematicii educației, ce are ca obiect complexitatea, totalitatea, sinteza și este interesată de coerența și relevanța sistemului⁵. Astfel încercările integrative ale pedagogiei se reflectă în manieră verificabilă, deoarece atunci când un exeget al pedagogiei descrie o competență sau un comportament, discursul său nu va comporta o versiune semantică veritabilă pentru un alt pedagog decât dacă ambii cad de acord asupra unui criteriu ce să le permită constatarea prezenței, absenței sau gradului de dezvoltarea a competenței sau a comportamentului respectiv.

Aici sunt necesare *virtuțile explicative, comprehensive și anticipative ale pedagogiei*, acestea fiind dedicate criteriilor de:

- *obiectivitate* (evaluarea cercetării și a teoriei după propriile lor merite),
- *acuratețe* (obținerea datelor din laborator sau din lumea școlii, din lumea reală),
- *menținere a unui scepticism sănătos* (datele și teoria sunt apreciate cu precauție până când rezultatele sunt repetate și verificate).

⁵ Hadârcă M., Dezvoltarea teoriilor educaționale în învățământul preuniversitar din Republica Moldova, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 39-46.

Această vizualizare ar reprezenta evidente semne ale integralității pedagogice⁶, ea materializând un proces de reîntoarcere, *mutatis mutandis*, la natura pedagogică a noilor entități educaționale.

Pe această linie de reflecție se va realiza complexul de superioritate pedagogică a *principiului anticipării, în dezbateri științifice și evoluții analitice captivante*, surpinse prin încercări societale „provocatoare” de democratizare a educației, promovând idei elegante în identificarea configurației dezvoltării științei pedagogice, prin re-întoarceri sau înaintări.

Astfel, este de imaginat că preocuparea pentru *specificarea integralității în pedagogie* face din aceasta un edificiu pedagogic considerabil, deoarece, după cum afirma Immanuel Kant⁷, „se câștigă deja foarte mult când o mulțime de cercetări pot fi reduse la formula unei singure probleme, căci prin aceasta nu numai că ne înlesnim chiar nouă propria noastră muncă, determinându-ne-o precis, ci și oricui altuia, care vrea s-o examineze”.

Viața omului, menționează cercetătorii și practicienii⁸, se complică zi de zi, dat fiind că în orice perioadă de evoluție a umanității se amplifică îngrijorarea, insecuritatea, temerea, fobiile în contextul cărora problemele omului, în ascensiunea lui societală, culturală și spirituală devin tot mai acute. Incertitudinea condițiilor sociale, economice și ideologice, discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de viață și cele de criză, dar și alte provocări societale actuale invocă stres psihologic masiv, încordare, frică, fobie, confuzie, afectând sănătatea spirituală, mentală și fizică a persoanelor, uneori provocând indiferență și pasivitate, alteori anxietate, ostilitate și panică. Transformările societale rapide permit constatarea unei situații complicate de dezvoltare a omului contemporan și avansează sarcini complexe în fața științei și practicii psihologice și pedagogice.

Schimbările societale din ultimii ani au impact asupra calității vieții și siguranței psihosociale, dar și asupra aspectelor de integrare socioculturală a persoanelor. Actualmente sunt de valoare cercetările ce atestă principalele schimbări socioculturale și impactul acestora asupra dezvoltării personalității umane. Extrem de importantă, într-o lume fundamental schimbată, este modificarea situației de dezvoltare și de funcționare a personalității în ansamblu. Tendințele societale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor științifice în aspect sociopsihopedago-

⁶ Callo T., Axiologia integralității în știința pedagogică, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 24-29.

⁷ Kant Im., *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009, p. 62.

⁸ *Vezi*: Melnic B., Miroljubov T., Omul. Chișinău: Tipogr. „Alina Scorohodova” ÎI, 2006.

gic, orientate spre resursa umană și valorificarea abilităților de personalitate. Astfel, unele dintre problemele societale se referă la:

- deficitul locurilor muncii de calitate;
- dezvoltarea economică inefficientă și nefavorabilă a mediului rural;
- capacitățile instituționale/organizaționale reduse;
- excluziunea socială din cauza pierderii sau a imposibilității angajării în activitatea de muncă;
- migrația cetățenilor la nivel național și mondial în scopul identificării unui loc de muncă, a unor oportunități de studii sau a reintegrării familiei;
- schimbările vertiginos de negative în dinamica populației;
- tranzația demografică a generațiilor ce a contribuit la îmbătrânirea populației;
- relațiile interetnice care sunt afectate deseori de comportamente individuale și colective de altercație;
- diversitatea colectivă și interumană în societate;
- probleme de dialog intercultural și religios;
- integrarea minorităților naționale în diverse sfere ale vieții statului;
- adaptarea și integrarea socială a persoanelor defavorizate pe criterii discriminatorii;
- adaptarea și direcționarea sistemului educațional la noile abordări societale contemporane;
- educația adulților etc.

În contextul acestora și dacă vom fi atenți la ceea ce se întâmplă în interiorul și în exteriorul nostru, vom sesiza că deseori nu suntem refractari la schimbările reale. Or, rezistențele la schimbare, menționează André Moreau⁹, se află la originea a ceea ce numim „boli nervoase”. Astfel, psihiatria clasică descrie bolile drept entități distincte: depresie, nevroză obsesională, schizofrenie, psihoză, spre deosebire de o gripă, de un cancer sau de un infarct. Nu este vorba aici despre bolile mentale de origine fizică precum debilitatea datorată unei meningite sau monogolismul.

În ultimii ani, menționează autorul citat, numeroasele cercetări asupra medicamentelor au permis diferențierea și clasificarea diverselor stări malade pentru a compara rezultatele obținute și validarea lor. Cercetările și anchetele recente asupra opiniei unor renumiți psihiatri au permis următoarea concluzie: diagnosticele astfel descrise nu mai sunt considerate entități distincte (precum infarctul, diabetul, pneumonia), ci un ansamblu de simptome ce au la bază mai mulți factori convergenți:

⁹ Moreau A., Autocunoaștere și autoterapie asistată. București: Ed. Trei, 2007, pp. 111-112.

- o predispoziție ereditară (depresie maniaco-depresivă, schizofrenie);
- un teren biologic propice (constituția persoanei), în mare parte încă necunoscut;
- factori de mediu (rasă, cultură), religie, politică, organizarea societății și rezultatul învățării, al educației și reacția persoanei înseși.

Acești factori diferiți sunt de o intensitate variabilă. Astfel, diagnosticul nu mai este perceput ca unul nosografic (o boală în sine), ci ca un „diagnostic strategic”, deci felul în care o persoană reacționează la acești factori diferiți, organizarea sa internă. De aici, diagnosticul este perceput ca mobil și modelabil, cu ajutorul medicamentelor, terapiei sau al evoluției spontane. În psihoterapie, precizează autorul citat, nu putem acționa asupra eredității, nici asupra laturii biologice, însă acești factori diferiți se actualizează în prezent prin mecanisme de apărare sau prin rezistențele la schimbare și este destul de probabil ca psihoterapia să reducă rata „re-căderilor” în aceste cazuri cu predominanță biologică și să-i permită persoanei să găsească cele mai bune răspunsuri la presiunile biologice, educative ori socioculturale ce o asaltează.

Toate acestea semnifică provocările lumii contemporane, identificându-se în *conceptul „lumea în care trăim”* prin incertitudinile și condițiile economice, psihosociale, politice, culturale și educaționale și reprezentând *fenomenul sociologic* al populației. Ele se încadrează în probleme privind:

- dereglări ale lumii contemporane și sinuciderea Europei;
- epoca omului – apocalipsă ori pace universală?;
- istoria genetică a popoarelor și superstițiile modernității;
- populism în epoca digitală;
- povestea științifică a creării universului și a vieții inteligente;
- perceperea celor 50 de ani de explorări spațiale și la ce se poate aștepta omenirea în viitor;
- schimbările climatice, unde vor duce ele omenirea: spre apocalipsă ori spre pace universală?;
- viitorul medicinei, cum arată el din perspectiva cercetării și inovării (pediatrie pulmonară, biologie moleculară și imunologie, bioetică).

Toate acestea conduc la identificarea și sporirea evidentă a oportunităților de care au nevoie membrii societății și consemnând schimbări atât în ocupația, educația și în reprezentarea politică, dar și în relații complexe dintre genuri, clase și apartenență etnică, dintre condițiile lo-

cale și presiunile naționale și globale, ce determină laolaltă locul fiecărui exponent al genurilor pe piața muncii și în lumea socială, politică și economică de astăzi în general.

Ele reflectă astfel anumite discrepanțe privind fenomenul orarului flexibil și influența acestuia asupra pieței muncii, politica genurilor și teoria socială, diferențierea pe criterii de genuri a drepturilor cetățenești și a apartenenței naționale și de genuri în contextul integrării europene¹⁰. Timpul prezent vine cu multiple îngrădiri ce ne predispun la un mod de a fi străin vocației noastre.

Astfel:

- ne risipim sărăcăcois/distructiv în varia de false obligații și responsabilități;
- ne determină presiuni diverse – profesionale, economice etc., manipulări mai mult sau mai puțin evidente, relaționate de consum și de ideologii să dorim ori să facem ceea ce nu este esențial necesar sau benefic pentru noi;
- ni se induc trebuințe de care nu avem nevoie;
- ni se inoculează scopuri pe care, în mod normal, nici nu le bănuim.

În acest „vârtej de presiuni”¹¹ se pare că este dimanic mai greu „să mai ții dreapta cumpănă”, însă tocmai „acest climat deconcertant ne poate îndârji, ne poate trezi dorința de a ne apăra, de a rămâne noi înșine și de a refuza o evoluție pernicioasă de conjuncturi discutabile”.

În context, ne este hărăzit să trăim doar într-o lume în care *pledoaria pentru frumusețea umană și autenticitatea ființei* este tot mai greu de delimitat sau de salvardat? Credem că fiecare individ, oricât de „căzut” ar fi, păstrează în stratul cel mai profund al ființei o „așchie” și un germen de perfecțiune, un elan al devenirii în concordanță cu valorile devenirii, cele ale autocunoașterii / ale autoterapiei, ale trezirii, ale conștiinței¹² (Anexa 3): „o cazuistică relevantă în acest sens... arată că și firile cele mai „coboarâte” moral, social, comportamental poartă în ele posibilitatea unei regăsiri, dorința unei convertiri, zarea unei înălțări” (C. Cucuș). Așadar, unde este plasat și unde poate fi regăsit acest resort și cum îl putem activa; cum putem afla sau cum putem să ne recâștigăm rostul; de unde trebuie să pornim pentru a regăsi direcția; cum trebuie să acționăm și cum trebuie să acționeze și alții pentru a readuce *pozitivitatea prezentu-*

¹⁰ Walby S., Transformări ale genurilor umane. Chișinău: Ed. Epigraf, 2003, pp. 11-29.

¹¹ Cucuș C., Educația estetică. Iași: Ed. Polirom, 2014, p. 165.

¹² *Vezi*: 1. Mello A. de, Conștiința. Capcanele și șansele realității. București: Ed. For You, 2003; 2. Moreau A., Autocunoaștere și autoterapie asistată. București: Ed. Trei, 2007.

lui, pe care o purtăm și despre care nu suntem și nu sunt conștienți și ceilalți că și pozitivitatea și prezentul sunt în posesia noastră și a celorlalți?

Profesorul ieșean Constantin Cucuș punctează că omul are o chemare funciară pentru armonie, coerență și ordine interioară; normalitatea lui este relaționată de o astfel de apetență. Însă dincolo de trebuințele fiziologice sau pragmatice, susține autorul citat, totuși ne simțim împliniți cu adevărat când existența pe care o avem devine armonioasă, coerentă, consistentă, frumoasă. Or, *frumusețea umană derivă dintr-o coerență internă ideatică sau comportamentală de care noi toți și fiecare în parte suntem în stare, dar și dintr-o corelativitate a acesteia cu una exterioară*, livrată de comandamente ce ne depășesc. Nu este însă suficient, ci *contează ca această coerență existențială să fie corelativă, să fie corectivă, co-extensivă, concordantă și cu ordinea celorlalți, deci cu armonia, care, chiar dacă este rezultatul unei autonomii executive, nu trebuie să fie contradictorie și în opoziție cu o exterioritate valorică*. Pozitivitatea comportamentală nu este una insulară, solipsistă, individualistă, dat fiind că împlinirea umană este dată de prețuirea și respectarea *valorilor ce îi împlinesc sau îi fericesc și pe ceilalți*.

Deci, valorile societății, modelele culturale existente și practicate își pun amprenta asupra psihicului individual și uneori atare influență este atât de evidentă încât ea generează apariția unei „persoane de bază” ori a unei „personalități de statut”.

Astfel, *ne realizăm cu adevărat atunci când prin actele sau prin aspirațiile noastre rezonăm cu identificări ce ne depășesc ca ființă și capacități*. Posibilitatea *regăsirii* noastre *autentice* este dată și de predispoziția de a fructifica și de a corecta ocazii sau intervale privilegiate, interacțiuni cu persoane ori cu situații ce ne pot ajuta *să descoperim partea frumoasă a noastră și din noi*. Iar acestea pot fi atât ocazii *pozitive* (realizări profesionale și personale etc.), cât și *negative* (insuccese, pierderi etc.), însă indiferent de impact sau amploare, aceste întâmplări – mari sau mici – ar trebui să contribuie *la sporirea, edificarea și ridicarea noastră spirituală, la aflarea sau la corectarea direcției, la pre-facerea sau la re-facerea modului nostru de a fi*, căci *nu există un factor corector mai puternic decât trezirea propriei conștiințe, aureolată valoric, și care, la un moment anume, trebuie să ne ghideze și să ne determine a ne mișca de unul singur*. În context, a ne lăsa duși doar de o exterioritate decizională, indiferent de natura ei, înseamnă să ne ascundem de noi înșine, să ne deghizăm, să adoptăm o formă de lașitate care să camufleze o vinovată neputință și de aceea *ne-autenticitatea comportamentală este mai periculoasă decât conduita sinceră*, chiar dacă nu este conformă întotdeauna cu regulile

solicitate. La nivel fizic, emoțional și mental, noi, oamenii suntem entități rezonante și coerente, suntem într-o comunicare permanentă cu ceilalți și cu mediul, iar de acest fapt suntem conștienți doar cât acceptăm și cât nu acceptăm, că influențăm și că suntem influențați de energiile ce ne înconjoară. Pe măsură ce conștiința noastră se extinde, devenim mai lucizi și mai coerenti pentru că rezonăm cu lumea exterioară, deci cu universul.

Așadar, în perioadele de criză, de somn nefast al rațiunii, de dezorganizare a gândirii și dezintegrare a realului, de incertitudine ontologică și socială, când însăși umanitatea decade și poate fi în pericol, apar, ca o replică aproape eroică, încercări de a schimba lumea și a ajuta omul să evadeze din tenebre și să-și transforme viața într-o luminoasă aventură a afirmării de sine și a libertății (C. Narly)¹³.

În acest context, într-o intensitate valorică se manifestă relațiile armonice care inundă exterioritatea, și indiferent de forma în care descoperim că se manifestă energia, materia, spațiul și timpul, devine clar că acestea permit universului în totalitatea sa să evolueze ca o entitate coerentă. Astfel, *principiul armoniei și al coerenței / al unității în educația personalității* este crucial în relația omului cu sine și cu universul și *viziunea despre o lume integrală este posibilă în cadrul educației corective*, ce trebuie să devină o realitate puternică prin elaborarea unui nou limbaj în care conceptele de realitate integrală, co-creație, scop și ordine fundamentală nu pot separa rigid mintea de materie, trupul de suflet și pe noi înșine de realitatea intrinsec integrală. Or, în această realitate *centrul procesului de evoluție îl semnifică alegerea*: ceea ce alegem cu fiecare acțiune și cu fiecare gând este o intenție, o calitate a conștiinței. O alegere responsabilă înseamnă să ținem cont de consecințele fiecăreia dintre alegerile făcute. Pentru a alege responsabil, trebuie să ne protejăm în viitorul probabil ce se va desfășura cu fiecare alegere pe care o luăm în considerare și acest lucru trebuie făcut cu *energia intenției* ca să ne dăm seama despre ceea ce vrem să creăm și o alegere responsabilă este aceea la care am ajuns luând în calcul toate consecințele ei.

Suntem îndrumați de profesori, dar când alegem conștient să ne deplasăm spre *energia sufletului* se deschide poarta spre aceste îndrumări. În acest context sunt „puse în funcție” *introversia*, ca atitudine ce evidențiază valoarea prioritara a subiectului, nu a obiectului, și *extraversia*, ce este asociată cu o subordonare a subiectului de către obiect: în ceea ce privește manifestarea acestor două *moduri de raportare la realitate*, fiecare individ are acces la ambele, ca fiind o expresie a unui ritm existen-

¹³ Narly C., Pedagogie generală. București: EDP, R.A., 1996.

țial normal în activismul cotidian: gândirea și simțirea (tipuri raționale – conduita conștientă), senzația și intuiția (tipuri iraționale – percepția).

Transformările fundamentale ale relațiilor dintre genuri – *fenomenul transgeneraționist* – în lumea contemporană afectează economia și toate formele de relații sociale. Forțele motrice care determină aceste schimbări sunt atât creșterea nivelului de educație și al muncii salarizate, cât și formele noi de reprezentare politică a intereselor cetățenești.

Esența raporturilor (inter)umane în educația personalității. Una dintre provocările esențiale o semnifică și modul în care chestiunile legate de raporturile (inter)umane modelează și sunt remodelate de condițiile sociale, economice, educaționale și culturale în care apar.

În studiul săi „Maestri și discipoli” George Steiner¹⁴, argumentând și consolidând tezele de teoria culturii, definește misterul legăturii dintre maestri și discipoli pe care o plasează pe ideea de „*transmitere*” ce include istoria culturală a umanității într-o formă de *putere reprezentativă de cunoaștere*. În context apare întrebarea: această putere degradează raporturile maestrului cu ucenicul, cu discipolul?; acestea, raporturile, ieșind de sub spiritul tutelar al maestrului, re-configurează un traseu intelectual individual?

Dacă ne referim la educația corectivă, putem să constatăm că răspunsul afirmativ al acestor două întrebări retorice se construiește de asemenea pe o altă întrebare, și anume dacă ele ar semnifica o expansiune a unui proiect individual („de autor”), un mod individual de a se exprima al „fostului” discipol.

Este evident, și toată lumea înțelege, că fiecare om nu acționează în mod obligatoriu după un model, însă deseori modelele există în subconștient pe care omul le urmează involuntar și care îl influențează (aidoma unei cărți pe care a citit-o cu mult timp în urmă, al cărei personaj se află înăuntrul omului).

Trebuie menționat că astfel se construiește parcursul de *transmitere culturală* dat fiind că *vasta construcție intelectuală și culturală a omului, a umanității, a secolelor, se ridică pe umerii măștrilor, autorități supreme, identificabile, în toate punctele de interferență*¹⁵. Or, în procesul educativ sunt responsabili atât actorul însuși, cât și ceilalți din jurul său, dat fiind că educarea și înnobilarea spiritului, menționează Constantin Cucoș, nu reprezintă un mofit sau un accesoriu gratuit în evoluția omului la scară istorică: „nevoile înalte probează, într-un fel, gradul și natura

¹⁴ Vezi: Milea D., Spațiul cultural și forme literare în secolul al XX-lea. Reconfigurări. București: EDP, 2005, p. 4.

¹⁵ Milea Doinița, Op. cit., p. 6.

aspirațiilor la care au ajuns indivizii și societățile la un moment dat; trebuințele noastre se rafinează, depășindu-le pe cele bazale (de hrană, de adăpostire), dând expresie idealurilor de libertate și bucurii înalte”¹⁶. Or, cu cât omul și societatea conștientizează aceste apetențe și le dezvoltă, cu atât avansează nivelul evoluției lor în timp, iar ambianța, circumstanțele, provocările, reliefurile, esența și profunzimea spirituală definesc omul, aviditatea, setea și posibilitatea, dar și *potențele sale de transcendere a obișnuitului, a necesarului, a obligatorului, a idealului*.

Fenomenul de *transmitere / de transcendere culturală și intelectuală* se justifică de prezența filosofiei în interiorul acestuia, el fiind reper al metamorfozei culturii și intelectului. Or, această prezență a filosofiei (să ne amintim: din greacă *filos* = iubire, atașament, predilecție, și *sophia* = înțelepciune) se configurează în *multiplele fațete ale crizei de identitate a omului*, reflectate sub influența fluxului de idei, a construcțiilor teoretice articulate praxiologic pe locul (pe viața) și pe statutul omului, care se intersectează cu *provocările societale trecut – prezent și prezent – viitor*, deci *omul condiționează relațiile sale cu lumea ca fiind pretext pentru afirmarea propriilor concepții și valori în paradigma culturală a epocilor, a existenței sale culturale trecute, prezente și viitoare*: trecutul semnifică fundamentul și fundamentarea vieții prezente și viitoare a generațiilor umane. În acest context, atunci când omul nu se intersectează cu această transmitere/transcendere, el are senzația de exilat, de înstrăinat, în propria sa interioritate, în limitele sale societale, culturale și intelectuale. Un exemplu relevant îl identificăm la Virgil Tănase, unul dintre exponenții onirismului („spiritele rebele în arte”) ce înclină spre o artă a realului – estetică, transparentă și deschisă –, renunțând la opacitatea cuvintelor și la ascunderea adevărului. Scriitorul punctează: „Pentru mine, exilul a fost când am părăsit casa, grădina și orașul meu pentru a merge la școală și apoi la universitate. Plecarea la Paris nu era decât un amănunt în comparație cu ruptura dintre copilăria mea provincială și București”¹⁷.

„Scăparea” și „evadarea” din acest exil, din înstrăinarea omului, se identifică în *educarea corectivă* a sa. Or, pentru om, *educația este reflectare, cunoaștere, sub acțiunea de orientare a voinței umane, care apelează la imaginar, la metaforă și la simbol cu un singur scop, acela de a singulariza cât mai mult singularul: a vedea lucrurile care ar fi putut fi astfel ca și cum chiar au fost, spre a le face să fie asociabile naturii afectivității și gândirii umane – a intui lucrurile astfel încât ele să fie etern intuitive, captând intuiția pentru eternitate*.

¹⁶ Cucoș C., *Educație estetică*. Iași: Ed. Polirom, 2014, p. 9.

¹⁷ Tănase V., *Ma Roumanie*. București: EDP, 1996.

Celebrul scop final al educației în Antichitate, și anume *unirea diferitelor părți într-un om și a diferiților oameni în societate*, nu ar putea fi ocolit și astăzi de toți aceia care încearcă să definească, din perspectivă axiologică, timpul pe care îl trăim. În Europa de astăzi, în contextul provocărilor societale, în lumea în care trăim, are loc, într-adevăr, o prefacere a tuturor valorilor. Astfel se poate afirma că anume acum *un nou spirit obiectiv*, deci *un mod nou de a gândi și de a fi (savoir și savoir être)*, *de a valoriza și de a crea o nouă sensibilitate (savoir partager)* sunt pe calea consolidării. Așadar, pe parcursul secolelor, mentalitățile lui Homo Habilis, Homo Erectus, Homo Contemplativus, ale lui Homo Cogitandus, ale lui Homo Faber, ale lui Homo Ludens, chiar și ale lui Homo Negans (atributul acesta evidențiind capacitatea de a nu spune ceva pentru a provoca binele, frumosul și adevărul), ale lui Homo Valens, ale lui Homo Activus și ale lui Homo Creativus s-au încrucișat în *reflecția despre valori care a devenit o constantă a spiritului omenesc* a lui Homo Sapiens, și consolidându-se centrală în *momente cruciale, corective și rezonante*, ale istoriei noastre contemporane. Între aceste ipostaze umane este necesar a-l menționa pe Homo Sapiens Sapiens, omul modern, care există pe Terra de peste 35000 de ani și care a devenit Homo Educabilis (care poate fi educat), Homo Educandus (care trebuie educat) și Homo Educans (care educă / educator). Or, câtă armonie și coerență de cultură și de spirit!

Așadar, pare de la sine înțeles că astăzi acești „Homo”, acești oameni înfrățiți în „Sapiens”, trăiesc în lumea valorilor, iar *apariția și constanta spiritului unei table de valori asociate unor personalități de excepție* nu se produc într-un vid cultural. În context, necesitatea apariției unei astfel de personalități, cu rol bine determinat în logica timpului, nu este întâmplătoare. Din *atmosfera spirituală a epocii contemporane* rezultă că o astfel de personalitate, *per excellentiam!*, și-a făcut în mod necesar apariția pe scena istoriei, care marchează profund timpul nostru. Trebuie menționat că *spiritul personal și spiritul obiectiv* coincid în transmiterea *culturalității și spiritualității contemporane*. Rolul formativ al procesului educațional a fost sintetizat de filosoful și pedagogul ceh Jan Amos Comenius, în lucrarea sa „Didactica magna”, în care afirmă că, deși oamenii sunt înzestrați la naștere cu „semintele științei, ale moralității și religiozității”, acestea devin un bun al fiecăruia numai prin educație. În concepția lui Comenius, nimeni „nu poate deveni om decât dacă este educat”, ceea ce înseamnă că activitatea de formare și de stimulare a resurselor individuale conduce, printr-o manieră implicită, la desăvârșirea omului.

Rolul de influențare pe care îl are educația este acela prin care se urmărește *dezvoltarea continuă a unor calități umane specifice și explorarea de noi orizonturi de cunoaștere pentru individ*. Prin acest rol este exploatată întocmai *atitudinea activă a omului față de propria împlinire*, dar și *simțul responsabilității pentru generațiile viitoare, exprimat prin intenția și preocuparea permanentă de a transmite urmașilor idealul educației, acela de „a fi” și de „a deveni”*; prin aceasta se manifestă și frumusețea umană!, ea fiind vizualizată ca atare drept asumare spirituală și ca un demers „*eu pot să fac!*” al școlii contemporane, care este principala instanță de culturalizare, fiind antrenată în materializarea acestor strategii de ideal: școala nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane. În perimetrul școlar se re-*produce cultura, unde se pun bazele creației de noi expresii culturale*. Or, în școală se produce învățarea prin selectarea diferitelor conținuturi, prin modalitățile de decupare a evenimentelor metodologice, prin fixarea unor accente în ceea ce privește valorizarea și semnificarea educativă/formativă, prin dozările sau ajustările de ordin didactic. Aceste elemente de principiu ale modernizării curricula disciplinare și a întregului cadru metodologic ajută și conduc elevii să intre în configurația competențelor funcționale și pentru cultură democratică. Dispozitivul didactic, metodologic, de predare și de evaluare (manuale, ghiduri, strategii, teste etc.), de care dispune cadrul didactic, favorizează cultivarea valorilor educaționale și sociale, a structurării axiologice a lumii reale în care elevul este martor și actant. Or, școala formează intelectualul societății.

În sens restrâns, acest ideal educațional reprezintă „tipul de personalitate pe care o anumită societate, într-o anumită etapă istorică, îl proiectează, și la care aspiră sau pe care îl impune ca modelul cel mai general de referință pentru valorile împărtășite de societatea respectivă, în orizontul de timp care îi este accesibil”. În sens larg, idealul educațional este „expresia idealului sau modelului cultural de personalitate, care sintetizează valorile supreme ale unei societăți, ale unei culturi și ale unei civilizații circumscrise unui anumit spațiu geografic, sociocultural, economic, politic, precum și unei anumite perioade de timp care, prin caracteristicile și sensurile esențiale ale evoluției sale interne, se detașează ca o epocă istorică”¹⁸. Cu atât mai mult, *orizontul formativ ține de anumite poziționări personale* în raport cu fenomenul vizat, dar și de ceea ce ego-ul are în cale, în familie, în școală, în mediul proxim, unde cunoștințele de cultură generală sunt necesare, însă acestea, astăzi, se

¹⁸ Nicola I., Pedagogie. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.

găsesc într-o poziție deseori ingrată, deși această componentă constituie pe termen lung baza resurselor utilizate în formarea competențelor.

Educația îl implică pe om în condițiile în care el trăiește într-un tip de societate ori într-un mediu satisfăcător sau nesatisfăcător pentru el. Insatisfacțiile se pot situa la niveluri diferite care uneori se întrepătrund¹⁹ în contextul sociocultural, iar acesta, la rândul său, constituie un mediu constrângător pentru o persoană atunci când ea nu poate admite și nici nu poate adera la scările de valori, la ideologiile societății în care trăiește, pentru că ea nu se poate regăsi pe sine. Aceasta duce la un conflict al valorilor și la absența cadrelor de referință. Printre acestea se evidențiază și provocările sociopsihopedagogice în educație.

Omul nu poate deveni om decât prin educație, menționa Immanuel Kant, prin urmare omul nu se naște om decât având conștiință și limbaj articulat: tot ceea ce constituie umanitate – limbajul și gândirea, sentimentele, arta, morala –, nimic nu trece în organismul noului născut fără educație. Menirea educației este aceea de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea, prin cultivarea valorilor spiritului.

Educația este unul dintre fenomenele care a apărut o dată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluției sale, modificări esențiale. Educația însăși semnifică un univers cultural.

De la acțiunea empirică de pregătire a tinerei generații pentru viața socială, educația a parcurs un drum lung, devenind o adevărată știință cu statut propriu. Epoca actuală a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor culturale, politice/economice sau de altă natură/esență, pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa.

Obiectivată în cele trei ipostaze (formală, nonformală și informală / la distanță), educația este chemată să formeze personalități ușor adaptabile la nou, creative și responsabile, iar complexitatea lumii educaționale a personalului o constituie singura modalitate de a dezvolta organizații ale învățării care au capacitatea de a răspunde schimbărilor din societate.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit unul tot mai complex²⁰. Ideile libertății și descătușării, ale umanismului și ale creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a

¹⁹ *Vezi:* 1. Limbos E., *Les barrages personnels dans les rapports humains*. Paris: ESF, 1990; 2. Limbos E., *Les problèmes humains dans les groupes*. Paris: ESF, 1994.

²⁰ Toader A.D., *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*. București: EDP, 1995.

creat stereotipii eronate. În actualul context avem nevoie de o educație dinamică, formativă, corectivă, centrată pe valorile autentice.

Se afirmă, pe bună dreptate, că unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea. Noul mileniu în care pășim a moștenit însă multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile. Dintre aceste probleme menționăm:

- terorismul internațional;
- rasismul;
- creșterea numărului săracilor și a șomerilor;
- creșterea numărului analfabeților etc. Analfabeți nu sunt doar aceia care nu știu să scrie și să citească, ci și aceia care au deficiențe în cunoștințele de bază, înțelegându-se aici analfabetismul funcțional²¹, iar mai nou și cel computerial.

Educația caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme prin acțiuni specifice de prevenție. Din cauza eșuării în a găsi soluții putem spune că educația se află în situație de criză. *Prin criză se înțelege decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății.* Dintre soluțiile specifice și generale găsite enumerăm:

- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educație în curricula școlare;
- fortificarea legăturilor dintre acțiunile școlare și cele extracurriculare;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- coparticiparea și colaborarea dintre cadre didactice, elevi, părinți și responsabili la nivel local;
- organizarea de schimburi de informații între statele europene;
- re-gândirea procesului de educație în vederea integrării cu succes a tinerilor în viața profesională și socială.

Problemele lumii contemporane au impus constituirea unor noi tipuri de educație dintre care:

- educația relativă la mediu (educația ecologică);
- educația relativă la viață (educația bioetică);
- educația pentru pace și cooperare;
- educația pentru participare și democrație;
- educația pentru sănătate;
- educația pentru dezvoltare personal;
- educația interculturală;

²¹ Hadîrcă M., Abordarea funcțional-pragmatică a învățării versus analfabetismul funcțional al elevilor, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 1(65), pp. 112-119.

- educația pentru societate;
- educația în materie de populație (educația demografică);
- educația economică și casnică modernă;
- educația pentru drepturile omului;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;
- educația pentru integrare europeană;
- educația pentru comunicare și mass-media;
- educația nutrițională;
- educația pentru timpul liber.

Noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind că ele corespund unor trebuințe de ordin sociopedagogic din ce în ce mai bine conturate.

În ciuda situației paradoxale în care se găsește, în pofida obstacolelor cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă și dinamică, generația viitoare. În aceste condiții, *noile educații* intervin în corectarea unui comportament adecvat, deci rațional, care să atenueze în parte *șocul viitorului*.

Atare șoc îl semnifică și barierele personale privind raporturile interumane în contextul sociolingvistic, sociocultural și educațional din Republica Moldova. Cum se manifestă ele?

1. Mai întâi, prin instabilitatea societății care s-a accentuat și s-a accelerat în ultimele decenii ale secolului XX și la începutul mileniului al treilea. Pentru populația din regiune devine din ce în ce mai dificil să aprecieze cu certitudine lucrurile, ideile ce trebuie conservate ori dizolvate.

2. Prin îmbătrânirea populației. Numărul și ponderea populației scade în segmentul naștere-deces, fapt care duce la creșterea rezistențelor la schimbare.

3. Demersurile pseudoștiințifice care pun la îndioală date socotite ca fiind fundamentale, deschise și perene.

4. Saturația informațiilor oferite de mass-media care fac dificilă operarea unei alegeri obiective cauzate de anumite opinii și opțiuni politice, culturale etc.

5. Retragerea și resemnarea în fața frustrărilor în dependență de comportamentul de supunere, apatie, renunțare, pasivitate care duce spre dependență și anonim.

Una dintre barierele pronunțate o constituie necunoașterea propriei persoane; aceasta favorizează o viziune deformată, chiar eronată cu privire la propria persoană. Individul este ambiguu în orientările și deciziile sale și nu-și dă seama de consecințele acestei situații. *Necunoașterea de*

sine face imposibil autocontrolul reacțiilor și comportamentelor în mediul profesional, social, cultural, educațional.

În fiecare dintre indivizi se identifică mai multe personaje pe care le consemnăm în tabelul de mai jos (după J. Maisonneuve):

Tabelul 1. Descrierea tipurilor de personaje

Tipul de personaj	Descrierea personajului
Personajul fundamental	Ceea ce este în principal, esența personalității
Personajul admis	Ceea ce își imaginează că este
Personajul visat	Ceea ce vrea să fie
Personajul scop sau personajul model	Ceea ce i-ar plăcea să fie, ca model
Personajul exemplar	Cum ar vrea ceilalți ori cum ar vrea societatea ca să fie
Personajul reflectat	Cum îl vede alții
Personajul aparent	Cum ar vrea să-l perceapă alții
Personajul secret	Ceea ce escunde celorlalți
Personajul actor	Ceea ce ar dori să pară într-o situație dată
Personajul apărare	Personajul în care se refugiază în caz de amenințări

Aceste personaje sunt afectate de sentimentele de competență, incompetență sau ineficiență, de libertate sau dependență, de obiectivitate sau lipsa de realism, de raționalitate sau lipsa de raționalitate în comunicarea actuală. Ultima se prezintă în trei ipostaze:

- a) comunicare imposibilă, total diferită, din cauza limbajului, vocabularului utilizat (de strictă specialitate) sau altor condiții obiective și subiective;
- b) comunicare incompletă (în cazul manipulării);
- c) comunicare deformată, falsificată sau denaturată în mod voit (și de discursurile politice).

Toate acestea derivă din sau generează *complexele personale și socioculturale*. În sens curent, *complexul este echivalentul sentimentelor de inferioritate sau al sentimentului de vinovăție*. Din perspectiva psihanaliticii, complexul desemnează un conflict afectiv marcant, legat de situația cotidiană²². Titu Maiorescu, „incomparabilul” (în expresia lui N. Steinhardt²³), punctează că puterile unui popor, fie morale, fie materiale, au în orice moment dat o cantitate mărginită; „dacă ai un singur bloc de marmură și îl întrebuițezi pentru o caricatură, de unde să mai poți sculpta o Minervă?”. Evidența „beție de cuvinte” în contextul comunica-

²² Mucchielli R., *Les complexes personnelles*. Paris: ESF, 1992.

²³ Steinhardt Nicolae, *Op. cit.*, p. 11.

tiv de astăzi este sesizată în comunitatea oamenilor, a ideilor, în fluxul de fapte și de evenimente, saturate de o stilistică dezaprobată și atât de gravă și de ridicolă încât edifică regresul culturii limbii, în mod special, și acela al comunicării, în general. Așadar, tot ceea ce se scrie și se publică în numele nu se știe al cărui modernism zdruncină simțul normalului în gândire și în cuvinte. Or, astăzi, neobrăzarea stilistică și manipularea comunicativă sunt întrecute cu mult de îndrăzneala bolnăvicioasă a cugețării. Și acestea toate se dau cu trufie și se pretind drept adevărata limbă română modernă! În context, este cât se poate de relevantă observația lui N. Steinhardt care menționează că „înainte vreme bolnavul era compătimit, incultul disprețuit și ținut la locul lui, nebunul închis; astăzi omul normal este privit de sus, nebunia își proclamă dreptul la conducere, inteligența este lucrul de rușine” (pagina 8). Și mai gravă este situația că toate acestea produc o falsificare a geniului propriu al limbii culte, rămânând neînțelese pentru marea majoritate a poporului, dezechilibrează discursul axiologic și social al educației și, prin urmare, ele trebuie osândite în fapt.

Abordarea filosofică a educației din perspectiva „profundității intime”, din a celui „*mine psihologic*”, a ipsisității elevului și din aceea a „procesului de civilizare” a lui reprezintă *specificitatea schimbării în educație*, care se construiește pe *dimensiunile particularismului și universalismului* sau, grosso modo, pe *mondializarea/modernizarea culturală a educației* (formarea personalității elevului în contextul cunoașterii științifice, estetice, etice, umanistice și tehnologice), școala devinind astfel o comunitate transculturală, dat fiind că de acum (din anii '70) există „*o unitate morală a umanității moderne*” (Hodgson) și între grupurile de oameni circulă în cantități crescânde diferite tipuri de bunuri: mărfuri (bunuri de consum), dar și tehnici (bunuri de producție – invențiile, descoperirile) și idei (sisteme simbolice reglementând în același timp modurile de consum și modurile de producere a bunurilor). Anume în modernitate, în inima procesului de civilizare, circulația tehnicilor (a produselor și a bunurilor) este din ce în ce mai dificil de separat de aceea a valorilor și a culturilor, aceasta însemnând caracterul global și indivizibil al lumii moderne.

Or, dimensiunile filosofice noi ale educației reprezintă nu doar aspectul axiologic. Noua dimensiune filosofică a educației (și nu un nou concept! al ei) semnifică așadar un *proces socioistoric și cultural complex*, combinând forme relaționale și semnificații istorice, spațiale, temporale, transformări ale relațiilor sociale și modificări de forme simbolice (de explicitare a lumii, dar și de concepția de sine), care fundează emergența, recunoașterea, grație unei noi forme a lui Noi, a unui Eu „înzestrat cu pro-

funzimi intime” (Elias, Durkheim) pentru a relua o formulă celebră – cea de *homo educandus* –, în cadrul căreia elevul ar fi *interschimbabil*. De aceea formarea persoanei presupune și o pregătire a acesteia pentru a accede, în ultimă instanță socioculturală, la structurile valorice emblematic.

În contextul acesta termenii de persoană și personalitate sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebuirii lor corecte în cele mai diverse situații. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai psihologiei pune atatea probleme încât am putea spune că istoria psihologiei se confundă cu istoria răspunsurilor la întrebarea „ce este personalitatea”? Răspunsurile au fost, de cele mai multe ori, total diferite. Se impune mai întâi a deosebi persoana de personalitate:

a) termenul de *persoană* desemnează individul uman concret.

Valoarea personală nu semnifică un construct autotelic, nu izvorăște din interior, ci reprezintă un rezultat al prețuirii celuilalt, al unei atribuiri progresive ce este percepută din afară, iar omul de lângă mine este exterioritatea cea mai obiectivă ce dă măsura unei necesare, veridice și frumoase individualități;

b) *personalitatea* este o construcție elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicitării, la nivelul teoriei științifice, a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează persoana umană.

Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. G.W. Allport²⁴ definește personalitatea ca fiind organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic. Unitatea, coerența și echilibrul personalității se exprimă prin conștiință, structurile subconștiente și inconștiente.

Conștiința morală este nucleul conștiinței, se formează prin educație și este latura responsabilă în viața socială a personalității. Ea deține controlul manifestărilor psihice. Nivelul inconștientului deține un imens depozit de experiență de viață, impulsuri, tendințe și deprinderi. Subconștientul conține totalitatea acelor evenimente ale vieții trecute ce se exprimă involuntar și latent în toate conduitele curente.

Construirea unei (auto)identități datorează substanțial interacțiunii sociale, pornind astfel de la nevoia de raportare la cel diferit de sine, dar și de la tipare culturale familiale, care vizează reprezentări mentale, atitudini și comportamente sociale, maniera de a-l pricepe pe celălalt, atenția îndreptată spre relația dintre alteritate și educație. Acest proces demarează în baza autoeducației și educației.

²⁴ Allport G.W., Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981.

În educația formală²⁵ personalitatea se dezvoltă prin activități și procese de *tip stimul/reacție* și de *tip cognitiv* (teoriile expuse de E.L. Thorndyke, Pavlov, Guthrie, Skinner, E. Clark Hull, Tolman, Teoria Gestalt, Freud, I. Neacșu et alii). *Aceste activități și procese cultivă limbajul științific și limbajul educațional în contextul cunoștințelor, capacităților, praxiologiei, motivației, înțelegerii și transferului de experiență și de competență.* De aceea limbajul îi construiește omului realitatea vieții sale²⁶, deoarece „*Non schole, sed vitae discimus*”, menționau personalitățile culturii clasice latine, sau „Școala te învață să înveți viața”, precizau filosofii și academicienii greci. Or, limbajul se află la originea de „centru” ca *nevoie socială, culturală, psihică și epistemologică a vieții omului.* Orice individ are un centru, el însuși fiind un „centru”; *cunoașterea, conștiința presupun un subiect care interiorizează enunțuri exterioare, percepții, sentimente, adică un subiect care percepe lumea.* Subiectul este conștiința ca fiind centru al percepției și însușirii realității: fiecare individ, purtător de credințe, de certitudini, trebuie să confrunte propria „viziune despre lume” cu aceea a celuilalt, a celorlalți, a apropiaților, a semenilor, a „străinilor”, a acelora aflați la mari distanțe. Iată de ce *o civilizație înseamnă un centru și granițe*²⁷ și iată de ce „umanitatea nu cunoaște sinuciderea”²⁸, dat fiind că oamenii se găsesc toți sau fiecare în parte ocupați cu un singur lucru, acela „de a face ceea ce folosește păstrării speciei umane...”, pentru că nimic nu este în ei mai vechi, mai puternic, mai neînduplecat decât acest instinct – pentru că instinctul acesta reprezintă tocmai *esența speciei noastre*²⁹ și această „păstrare a speciei umane” se datorează culturii și nevoii de limbaj.

Cuvântul și viața pentru om, ca fiind estetica receptării existenței sale în lume, semnifică un răspuns dat întrebărilor formulate de un „orizont de expectanță”, de așteptare. Interpretarea estetică a vieții se concentrează pe istoria și pe relația vieții cu cuvintele și cu normele estetice mutabile și cu expectanțele ce îi îngăduie să fie trăită în diferite epoci și de diferiți indivizi. Aici se identifică existența anumitor trăsături comune ale comunicării la diferite nivele ale vieții sociale – de la situația cea mai simplă a individului care își observă mediul și îi conferă semnificații sau interacționează cu un alt individ – la schimbările ce au loc în grupuri, asociații, instituții sau organizații, la nivelul întregii societăți.

²⁵ Iucu R., Instruirea școlară. Perspective teoretice și practice. Iași: Ed. Polirom, 2008.

²⁶ *Vezi:* Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019.

²⁷ Leclerc G., Mondializarea culturii. Civilizațiile puse la încercare. Chișinău: Ed. Știința, 2003, p. 11.

²⁸ Hugo V., *Acts et Parole, II, Œuvre complètes.* IX. Paris: Club français du livre, 1968, p. 556.

²⁹ Godin C., Sfârșitul umanității. Chișinău: Ed. Știința, 2005, p. 9.

Receptarea estetică a vieții (demers al cunoașterii fenomenologice prin practicarea și experimentarea efectivă a unor atitudini creative și receptive) încearcă să evite problema separării dintre subiect și obiect, dintre conștiință și lume, concentrându-se pe realitatea aparentă a obiectelor așa cum sunt percepute de către conștiință și de conduita estetică. Prin natura sa estetică, viața este conștiința individului, așa cum se manifestă ea în lume și nu există independent de acela care o receptează, ci este chiar experiența ludică a individului, ca formă și esență de dezvoltare progresivă a omului ce îi oferă posibilități și contexte de descifrare estetică pentru a putea să ajungă la sensul ei, omul făcând în acest parcurs și traseu legături, citind și vorbind printre cuvinte și printre rânduri, anticipând și speculând modalitățile și expectanțele lui ca să fie confirmate sau infirmate de însuși cuvântul său și însăși viața sa. În context, anume educația presupune o învățare și o obișnuire a emițătorului și a receptorului cu un anumit tip de limbaj în baza căruia viața se ridică și pe care îl vehiculează. Dincolo de a fi o pură exprimare a unei interiorități sau a unei exteriorități, dincolo de a fi un pur fenomen cultural ori social, dincolo de dimensiunea executiv-tehnică (o poietică, din grecescul *poien*, cu sensul de a face, a produce), viața presupune o construcție expresiv-creatoare coerentă de semne, pe baza unor reguli și a unei ordini sau a unor coduri specifice ce pot media la o alteritate un set afectiv, rațional și parxiologic, intelectual, o atitudine, o mirare și o perspectivă comunicativă. Anume stările mentale ale omului îi dirijează viața, îi ghidează conduita, îi satisfac trebuințele și îl adaptează la mediu, și ele semnifică ceea ce este natural și obiectiv în om, deci psihicul său, ceea ce înseamnă „*omul gândește*”. Psihicul (din gr. *psyché* „suflet”) este raportat la unul dintre criteriile exterioare lui însuși³⁰, în vederea surprinderii propriei identități astfel:

1. dacă raportăm psihicul la ceea ce în mod obișnuit se numește conexiunea sau interacțiunea universală a lucrurilor, atunci el apare ca fiind un caz particular al acestei conexiuni, o formă sau o expresie a vieții de relație;
2. dacă raportarea psihicului se face la materie, la substratul lui material, atunci el va apărea ca un produs al materiei sau, cum este numit în mod curent, o funcție a materiei superior organizate (creierul);
3. dacă îl raportăm la realitatea înconjurătoare naturală (la lumea obiectelor, lucrurilor și fenomenelor fizice, naturale), el va apărea ca o re-producere a acestei realități obiective;
4. dacă raportăm psihicul la realitatea socială, la lumea oamenilor,

³⁰ *Vezi:* Zlate M., *Introducere în psihologie*. Ediția a III-a. Iași: Ed. Polirom, 2007, pp. 200-201.

atunci el va apărea ca fiind condiționat și determinat socio-istoric și socio-cultural.

Așadar, psihicul se află în relație nu numai cu lumea fizică și cu lumea obiectelor, ci și cu universul uman, cu lumea oamenilor și de aceea psihicul, în funcție de propriul său grad de organizare și de structurare, poate influența relațiile interindividuale și sociale, schimbându-le în favoarea sa, iar relația psihicului cu substratul său material, cu obiectele lumii naturale și sociale reprezintă nu numai cadrul de formare și dezvoltare a lui, ci și mijlocul și instrumentul acestei formări. În context, *psihicul semnifică un produs, un rezultat al funcționării creierului, un fenomen inseparabil de structurile materiale, cuantice și energetice*. Caracterul evolutiv al psihicului, corespunzător evoluției substratului său material, se explică în dependență de dezvoltarea creierului. Or, numai în condițiile complicării structural-funcționale a creierului se va complica și viața psihică. Din atare perspectivă, menționează Mihai Golu³¹, psihicul este interpretat ca o modalitate particulară de realizare a comunicării informaționale la nivelul sistemului nervos, al creierului. Din cele menționate se desprind următoarele caracteristici ale psihicului uman³²:

- psihicul este un model informațional intern al lumii externe cu rol adaptiv specific;
- apariția lui se înscrie ca un moment apogeu pe scara evoluției animale;
- psihicul se supune legii generale a dezvoltării, modificându-și de-a lungul timpului (istoric, cultural și individual) organizarea și funcțiile;
- esența psihicului, ce nu posedă nici o proprietate substanțială (greutate, volum, densitate, gust, miros etc.), rămâne de natură ideală, nonsubstanțială; el este o entitate de ordin relațional, comunicațional, informațional.

Din perspectiva acestor caracteristici ale psihicului sunt avansate probleme cum ar fi procesele de socializare (enculturația) ce rezidă în modelarea progresivă a conduitelor determinate cultural, rolul factorilor culturali în construirea personalității și implicit problema relației între cultură și personalitate, schimbarea culturală și consecințele contactului dintre culturi (aculturația)³³.

Astfel se scurge printre ani cuvântul și viața omului, cu probleme și expectanțe, cu determinări estetice, ele fiind determinări existențiale,

³¹ Golu M., Natura psihicului uman – problemă a cercetării interdisciplinare, în: Revista de psihologie, 1984, nr. 4.

³² Zlate M., Introducere în psihologie. Iași: Ed. Polirom, 2007, p. 224

³³ Linton R., Fundamentul cultural al personalității. București: Editura Științifică. 1968.

valori emblematice și percepte ale frumosului în viața omului, cu norme etice și cu nevoi de compensații socioistorice, socioprofesionale și socioculturale. Arta și frumosul, menționează Constantin Cucuș³⁴, constituie astfel de expectanțe și de privilegii culturale ce nu se ivesc de la sine, ci se cuceresc printr-o continuă inițiere, formare, experimentare, corectare a raporturilor cu acestea. În context, și educația estetică are o dimensiune teleologică, atât ca orientare personală, autotelică, dar și ca demers intenționat sau întreprins de alții, dirijat la nivelul unor instituții specializate. De aceea viața omului poate fi descifrată atât prin gândirea rațională, cât și prin conexiunea gândirii științifice, mitice și artistice. Aici se evidențiază și teoriile despre cognitivism, ce avansează mecanismele psihice intervenite între **S** (*stimul*) și **R** (*răspuns*), între intrări (*input*) și ieșiri (*output*), apărând ca o corijare, ca o corectare a behaviorismului tradițional, fenomenele interne, mentale ca obiect la psihologiei reducând comportamentul la statutul de simplu indicator al proceselor mentale și ca simptom al unor stări interne, reabilitarea subiectului ca inițiator al propriilor sale conduite prin decizie, alegere, selecție, studierea mecanismelor (funcțiilor) cognitive (percepție, limbaj, memorie, reprezentare, gândire) prin opziție cu cele afective. Or, universul cugetării omului este mereu în creștere, dat fiind că, în ordine algoritmică, subiectul uman și sistemul cognitiv³⁵ sunt sisteme de prelucrare a informațiilor: un sistem de prelucrare a informațiilor este un sistem de prelucrare a semnelor și a simbolurilor, iar sistemul cognitiv dispune de o arhitectonică proprie ce poate fi stabilită prin analogie cu arhitectonica funcțională a computerului sau prin analogie cu funcționarea creierului. Arhitectonica sistemului cognitiv se compune din trei elemente (reprezentări cognitive, structuri sau scheme cognitive, operații sau prelucrări cognitive) interrelaționale. Când omul intră în contact cu sentimentele sale, el poate să le manifeste în mod pozitiv sau în mod negativ asupra altora. Aici omul trebuie să perceapă un adevăr esențial: oricând are un sentiment negativ față de cineva, el trăiește într-o iluzie, el nu vede realitatea și ceva din interiorul său trebuie să se schimbe. Dar ce face omul când are un sentiment negativ? Rostește apelative că acela e de vină, că acela trebuie să se schimbe! Răspunsul este doar unul, și anume: lumea este în regulă, acela care trebuie să se schimbe este însuși el, omul. De aici se identifică și funcțiile conștiinței de relație, de sinteză, de autosupraveghere și de adaptare. Mielu Zlate (op. cit., pp. 243-248) punctează că diverse acțiuni sau gânduri ce ne-au captat cândva atenția și efortul încep, o dată cu trecerea timpului,

³⁴ Cucuș Constantin, Op. cit., p. 9.

³⁵ Zlate Mielu, Op. cit., p. 235.

să se realizeze aproape de la sine, fără a mai fi necesară concentrarea asupra lor; sunt și cazuri când „ceva” din interiorul nostru, pe care nici nu-l bănuiam, iese la suprafață, ne acaparează și ne problematizează existența; așadar, psihicul cunoaște o mare diferențiere și neuniformitate existențială și funcțională, el există și se manifestă în ipostaza de psihic conștient, de psihic subconștient și de psihic inconștient: avatarurile acestor trei ipostaze ale psihicului, relațiile dintre ele, armonia sau conflictul lor determină „peripețiile”, anostitatea sau originalitatea existenței umane. Socrate a observat că pe măsură ce cunoaștem mai multe, cu atât se deschid perspectivele/ „peripețiile” necunoașterii, iar căutarea originilor trebuie pornită de la ideea că *viața semnifică o permanentă re-memorare a originilor și că viața este o re-producere din memoriile originilor*³⁶, și de aceea *omul este unica ființă conștientă pe Terra căruia îi este hărăzit destinul căutării și al transmiterii socioistorice și socioculturale*. Conștiința³⁷ omului semnifică una dintre cele mai importante ipostaze ale vieții psihice a lui, fiind când afirmată, când negată cu vehemență. Conștiința reprezintă o activitate de înțelegere (din latinescul *con*, împreună cu..., și *scientia*, a ști, a înțelege), deoarece rolul ei este acela de a avea înțelegeri, de a integra un fenomen într-un sistem de relații, de a realiza scindări, diferențieri, opoziții înăuntrul conținuturilor, la început omogene, pentru a ajunge, în final, la noi sinteze: *eu și non-eu* implică și o relație dinamică între ele, individul fiind nevoit să se raporteze nu doar la sine, ci și la lume înțelegând-o. În context, este bine să fii important, dar mai important este să fii bun (bun profesionist, bun coleg/conducător/prieten, om bun și bun în toate...). De aici și conceptul general al educației aplicat de noi unor arii deosebite, ele, ariile, fiind configurate prin conceptualizare și prin interpretări analitice și sintetice, vizualizate inter- și pluri-disciplinar și semnificând câmpul educației corective, îngemănând trecutul, prezentul și viitorul. *Fără trecut nu se construiește prezentul și nici nu putem să salvăm viitorul, concentrat și întrezărit în generațiile care sunt formate.*

³⁶ Musteață Gh., Un dialog despre originile lumii cu părintele Gheorghe Ghelasie. Râmnicu-Vâlcea: Ed. Conpys, 1997, p. 7.

³⁷ *Vezi*: 1. Ey H., Conștiința. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983; 2. Pavelcu V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: EDP, 1982.

REALITĂȚI SOCIALE ȘI CULTURALE ÎN EDUCAȚIE

Nimic nu este inventat, totul se transmite. Științele despre om și societate confirmă că fiecare societate a traversat perioadele evoluției ființei umane care a parcurs peste 4 milioane de ani și care încă durează. Una dintre posibilitățile și hărăzirile omului o semnifică însușirea sau practicarea muncii care i-a dezvoltat capacități, facultăți și calități fascinante dându-i acces să se autodezvolte, să se autodesăvârșască permanent. Este adevărat că omul nu viețuiește doar în lumea obiectelor fizice, el nu se raportează și nu reacționează numai la stimuli naturali, ci și la stimuli sociali, deci la alți oameni, la norme și legități comportamentale de grup, la provocări și valori societale și culturale.

Fiind prin excelență o ființă socială și relaționată (*zoon politikon*, în definiția lui Aristotel), omul trăiește și acționează alături de alți oameni, el își modifică și își modelează simțirea, voința și comportamentul în conformitate cu particularitățile și caracteristicile circumstanțelor și contextelor situaționale în care viețuiește; deci, omul, în accepția socratică, se bazează pe principiul că nu trebuie să răspundă la o nedreptate cu alta, nici la rău cu alt rău.

Antropogeneza și psihogeneza individuală semnifică argumente ce ilustrează condiționarea social-istorică a psihicului uman și acestea sunt de domeniul evidenței.

Or, omul și psihicul său nu rămân indiferente la *influențele socioistorice și socioculturale*, acestea fiind vizualizate în următoarele contexte: *contexte socioistorice*:

- la om nu există un biologic pur;
- biologicul omului este filtrat social;
- evoluția omului nu se realizează de la sine, ci prin intermediul atât al mijloacelor existente într-o societate (unelte fizice pentru muncă, obiecte de acționare etc.), cât și al mijloacelor spirituale (semne, simboluri, cuvinte);
- societatea îi furnizează omului nu numai mijloace ce urmează a fi preluate, interiorizate, asimilate, ci și conținuturile cu care va opera;
- comportamentul individual este impregnat de obiceiuri, tradiții, mentalități, prejudecăți și de aceea ce s-ar putea numi „spiritul epocii, al vremii”;
- comportamentele individuale și implicit procesele psihice con-

substanțiale acestora se instituționalizează și devin norme comportamentale general acceptate de membrii grupului sau ai societății.

contexte socioculturale:

- manifestările psihice ale omului se identifică în multiple variații socioculturale (cultura și civilizația occidentală și orientală);
- modalitățile variate în care este concepută persoana în aceste culturi;
- tendințe de integrare, de compartimentare în cercuri cu un anumit tip de obligații (față de conducători, părinți, persoane etc.);
- perceperea scopului vieții (căutarea fericirii, evitarea stărilor stresante și dureroase, achitarea de obligații etc.);
- conflictele între bine și rău privind justificarea comportamentelor;
- viziunea asupra puterii de a alege, de a decide, puterea caracterului și capacitatea acestuia de a se conforma.

Factorii socioculturali modifică/schimbă conținutul subiectiv al proceselor psihice și specificația acestora pentru individ ceea ce face ca unul și același proces psihic să dispună de sensuri diferite în culturi diferite. De aici s-au dezvoltat și discipline de studii transculturale ce atenționează asupra necesității de contextualizare a specificului sociocultural al umanității. Or, specificul sociocultural s-ar înscrie ca o punte de legătură între general-uman și individual-uman. Astfel, sub influența factorilor socioistorici și socioculturali procesele psihice nu numai că se adâncesc, se perfecționează, își modifică ponderea, dar apar și forme noi specific umane, ele concretizându-se în viața conștientă. Atare factori se desprind din realitatea că societatea dispune de cadre de raliere și de reunire a forțelor, pentru nevoi și beneficii care țin atât de „interiorul”, cât și de „exteriorul” ei³⁸. Așadar, aceste mecanisme au o finalitate pragmatică, socială, istorică și culturală, dar și una de ordin spiritual. *A ființa sub aspect social înseamnă a realiza punți de legătură cu celălalt, presupune difuziune afectivă și recunoaștere sau solidaritate interumană, dată fiind realitatea socială ce conduce la o ieșire „din sine”, la o desprindere de interioritate, la o părăsire a egoismului și la o căutare sau la o îmbogățire prin celălalt.* De aceea *ființa se definește prin sociabilitate*, prin nevoia de a ieși din sine, prin dorința de a comunica sau de a se dăruia celuiilalt, iar una dintre bucuriile și fericirea omului sunt date de *putința de a deveni folositor sau a sluji alteritatea; simpla luare în seamă sau ajutorul dat celuiilalt* (cu o idee, cu un cuvânt de încuviințare, cu o îmbrățișare, cu o mână întinsă sau cu o privire înțeleghătoare) devine și o conduită socia-

³⁸ Cucuș Constantin, Op. cit., pp. 37-42.

lă, cu o rezonanță afectiv-spirituală³⁹. Aici se prefigurează acele schimbări socioculturale ce afectează strategii identitare și ale cunoașterii de la o generație la alta, puse pe istoricismul și culturalismul comunităților omenești, acestea fiind concretizate în atitudini al căror nucleu este dat de experiența⁴⁰ cunosătoare și cognitivă.

În toți acești factori, în toate aceste mecanisme și situații omul rămâne ființă absolut socială și culturală: „Omul se formează pe sine. Este rezultatul muncii sale. Este statuia care se sculptează pe sine. Omul se creează pe sine într-o lume pe care el nu a creat-o, ci a găsit-o dată. Omul transformă lumea și totodată se transformă pe sine, luând ca punct de plecare datul”⁴¹. Astfel, fiind creatură, omul a devenit creator prin practicarea activității de muncă și prin transmiterea acesteia din generații în generații, din epocă în epocă, din viață în viață, ea avansând la nivelul contemporan de cultură a popoarelor lumii.

Învățământul, fiind un aspect al culturii spirituale, este în mod convergent și un aspect al activității spirituale, în care se produce transmiterea și asimilarea unor cunoștințe noi acumulate de om și omnire și inițierea creativă a realizărilor științifice ale societății la un anumit moment sau la o anumită etapă⁴². *Cultura este aceea care condiționează originalitatea personalității*. Cultura nu este sugestie în favoarea monotoniei și operării standard ci, dimpotrivă, *pledoaria cea mai convingătoare*

³⁹ 1. „Natura noastră, tot atât de incapabilă să persiste în starea animalică pe cât să continue munca rafinată a intelectului, a cerut o stare intermediară care să unească cele două extreme, să reducă tensiunea dură la armonie blândă și să ușureze trecerea alternativă de la o stare la alta. Această înlesnire o produce simțul estetic sau sentimental pentru frumos” (Schiller Friedrich, Scrieri estetice (trad. și note: Gh. Ciorogaru). București: Editura Univers, 1981, p. 11); 2. „Natura, luată în sine, în impasibila ei seninătate, natura fără umanitate, nu este nici frumoasă, nici urâtă; ea este anestetică, e dincolo de frumos și de urât, la fel cum este amorală sau alogică... Văzută prin artă, ea îmbracă o frumusețe pe care n-o putem numi, pe drept cuvânt, decât pseudo-estetică” (Lalo Charles, Introduction à l'esthétique. Paris: Armand Colin, 1912, p. 133).

⁴⁰ Horațiu Rusu precizează că trăsătura dintâi a oricărui act de experiență este deconstrucția și reconstrucția întregului camp experiențial...; trebuie să distingem între teoriile ce operează cu o viziune esențialistă, conform căreia în orice fenomen există ceva esențial, un nucleu dur, definitoriu pentru respectivul fenomen și pentru câmpul relațiilor sale cu alte fenomene, și, pe de altă parte, teoriile ce ocolesc capcana prezumțiilor, considerând că orice experiență recompune întregurile după legile construcției și deconstrucției experiențiale, cognitive (Rusu Horațiu, Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008, p. 9).

⁴¹ 1. Florian M., Recesivitatea ca structură a lumii. Vol. I. București: Ed. Eminescu, 1983, p. 298; 2. Popescu D., Dialectică, contradicție și recesivitate la Mircea Florian, în: Studii de istorie a filosofiei românești. Vol. VI (coord.: Viorel Cernica). București: Editura Academiei Române, 2010, pp. 134-148.

⁴² Coșeriu E., Lingvistica integrală. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996, p. 115.

pentru originalitate. De aceea educația trebuie să se organizeze în jurul unor produse înalt culturale ce permit personalității să perceapă o serie de posibilități, să găsească o mulțime de căi de urmat, *să facă din lume o prezență a propriei interiorizări* [Ibidem, p. 28].

Subiectul trebuie să participe la o cultură. Intrând în rezonanță cu operele din sfera culturii, vibrând la întâlnirea cu ele, înseamnă *a deveni om*. Educația există atunci când subiectul are *conștiința intrării într-un câmp cultural* aparte nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, dar menținând o anumită distanță necesară reflectării, pentru că *judicata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele* [Ibidem, pp. 43-45].

Așadar, prin *transmiterea culturală și spirituală* omul are oportunitatea detașării de lumea pe care nu o cunoaște, de timpul care nu îl poate cuprinde în interioritatea sa, de iraționalitatea sa ca stare existențială a neputinței de regăsirea de sine, a identității într-o lume a răspunsurilor imposibile în fața condiției umane. Or, *prin transmitere culturală, această manifestându-se ca imagine socială de idei în dialog*, omul are o altă oportunitate, aceea de o trăire deplină a vieții ca fiind *sursă de găsim și de regăsire a autenticității de sine*; astfel, se configurează și se reconfigurează așteptările și expectanțele/provocările generațiilor care se vor forma sub puterea conștiinței de a conserva, de a suprapune și de a exterioriza stările succesive ale lumii lor interioare⁴³ și exterioare, ca acceptare că *unica și puternica durată reală o semnifică cea trăită de conștiință*. În acest context, omul se înalță ca fiind produs al subiectivității și al obiectivității sedimentate, a memoriei sale (individuale și colective), pentru care propriile construcții despre existență reprezintă puterea culturală supremă decât existența însăși. Astfel, omul își construiește libertatea sa, esența pe care și-a ales-o pentru a evalua / a reevalua critic această libertate-esență, deci să cumpănească alternativele și opțiunile realizării de sine din aria raportului între ne-autenticitatea existenței umane [„a omului anonim” (*M. Heidegger*, Ființă și Timp)], deci în fața frustrărilor vieții, în configurații identice de configurare a identității problematice. Dar de ce problematic?:

⁴³ Lumea interioară o semnifică și sentimentele omului. În acest context, Frédéric Lenoir punctează în descrierea personajului din fragmentul „Un cœur glace”: „J’ai certes connu dans mon enfance toutes sortes d’émotions – de la peur, de la colère, de la loie ou de la peine –, mais elles n’étaient jamais le fruit de mon attachement à quelque être que se fût... Je possédais tout, mais il me manquait l’essentiel. Comme j’allais le découvrir plus tard, l’amour est le parfum et la saveur de la Vie. Et même si non goût est parfois amer, il donne à l’existence sa beauté, sa chaleur et sa magie”. Vezi: Lenoir Frédéric, Cœur de cristal. Paris: Éditions Robert Laffont, S.A., 2014, pp. 14-15.

- deoarece, dincolo de propensiuni psihice primare sau de cadrul normativ explicit, încetățenit sau întreținut prin mecanisme sociale, apar și „pârghii” suplimentare ce se înrădăcinează în nevoi spirituale bazale (de ordin psihologic, spiritual, religios, estetic), ce vor fi valorizate diferențiat în funcție de timpuri, societăți sau regimuri politice și încercări de instrumentalizare sau de exploatare abuzivă a acestor predispoziții;
- deoarece unele regimuri sociale au urmărit dinamicile aferente și s-au folosit, în anumite contexte, de propensiunea omului față de întâlnirea cu celălalt; aceste subtectonici sociale ori tendințe psihosociologice fundamentale, cât se poate de naturale și pozitive, au fost utilizate pentru a orienta forțe sau energii sociale spre scopuri pernicioase, false;
- deoarece predispoziția de întâmpinare a celuilalt a fost deturnată și folosită într-un scop supraindividual, propagandistic, ideologic, politic;
- deoarece însuși omul, în ne-autenticitatea sa umană, își construiește compensatoriu spații dominante și de angoasă, și de ne-liniște, și de sfâșiere interioară, și de parte a disperării.

Să ne amintim, în acest context, de Sisif – o proiecție eseist-filosofică a lui Albert Camus (romanul „Mitul lui Sisif”), care semnifică *imagea înstrăinării de sine*, o ipostază a eșecului ireversibil al omului neputincios și dezarmat în fața sorții, *al omului care nu-i nimic în istoria sa vitală, deci o imagine construită pe ruptura omului cu lumea și pe ruptura dialogului său cultural și identitar cu lumea libertății interioare* fără autoritatea unor „maîtres penseurs”. Așadar, omul stă în fața *perspectivei de „lucrul lumii”* sau în cea *dereconstrucție a orizontului de așteptare*, deci lumea ce se deschide prin lucrarea ei, adică o lume de deschidere și de desfășurare înaintea / în fața lui, ceea ce îi creează *panorama altor dimensiuni de realitate*, un recurs împotriva oricărei realități date, și prin aceasta – *posibilitatea unei critici a realului*. Or, această perspectivă semnifică *metamorfoza lumii potrivit lucrării ei*, fiind în același timp și faza ludică a ego-ului, adică relația implicit dialogică sincronică în diacronie ca fiind distanță a metamorfozei ce ar facilita orizontul de înțelegere a experienței umane. Aici omul vede, descoperă un mod de a solicita prin actul înțelegerii o *judecată estetică* (un mod de a trăi) și o *judecată morală* implicită și exploratorie a relațiilor cu ceilalți, într-un orizont de înțelegere a lumii, în care raportarea la tradiție face posibilă orice experiență despre lume.

Așadar, transmiterea culturală este totdeauna contaminată de anu-

mite condiționări canonice estetice și morale, în diverse momente ale istoriei culturii, religiei, politicii etc. Însă atare condiționări, de cele mai multe ori, conduc înspre *calitatea de transmitere culturală, înspre calitatea circuitului cultural între oameni din perspectiva criteriului estetic și etic/moral în zonele cultural-identitare.*

Trebuie punctat că procesul de transmitere culturală exploatează emoțiile omului, morala lui explicită asupra binelui și asupra răului, deci nu mai intra în canonul unor moduri anumite de a privi, de a cunoaște lumea, ca să nu devină unul dintre acest „mod plecticos” (să ne amintim de romanul „Indiferenții” de Alberto Moravia).

Prin transmitere culturală, în circuitul acesta și în valurile interpretative asupra socioculturalului, se întrevăd plăcerea și spectacolul de cunoaștere a lumii, *care sunt provocate de un sentiment de straniețate alimentat de o putere de asimilare și de contaminare, care îl influențează pe om și îi contextualizează politic, social, economic, axiologic și educativ atitudinile și memoria culturală (el poate deveni unul dintre „mancurfi”) în fiecare epocă, reconfigurându-i factura sa intelectuală în parcursuri evaluative.* Deci, prin cultură omul și-a creat „ornamentația lăuntrică”, remarcă G. Balzar, *prin cultură omul s-a autoeliberat progresiv*, evidențiază E. Cassier⁴⁴.

Am menționat că omul poate să cunoască din diferite ipostaze și perspective lumea și în baza unor modele, fie ele canonizate sau nu, conform epocilor. Pentru a aduce dovezi în acest sens, cităm un fragment din romanul „Rătăcirile fetei nesăbuite” (2006) scris de Mario Vargas Llosa, care face o traversare a modelelor ce i-au marcat tinerețea: „Am avut norocul, ca mulți alți scriitori din generația mea, să trăiesc experiențe care au schimbat lumea în ultimii 40 sau 50 de ani, obiceiuri, valori, relații interpersonale, dragoste, sex – iată ce-am trăit în lumea burgheză a anilor '50, în Parisul revoluționar al anilor '60, în Londra mișcării hippy a anilor '70, în Madridul anilor '80 și în Japonia actuală”. Așadar, *anumite modele înfățișează mișcări sociopolitice și culturale ce pot marca o epocă.* Scriitorul spaniol Llosa în romanul respectiv prezintă implicit atmosfera și publicul care au permis așezarea unui anume canon cultural, estetic și moral. Autorul precizează: „În cea de-a doua jumătate a anilor '60 Londra a luat locul Parisului ca oraș al modei care, dând totul în Europa, se răspândea în lumea întregă...”. Autorul continuă că muzica a înlocuit cărțile și ideile, devenind centru de atracție a tinerilor, mai ales odată cu apariția celor patru Beatles și alte formații și cântăreți englezi, cu mișca-

⁴⁴ Munteanu E., Coșeriu E., Fundamente filosofice ale unei „lingvistici generale”, în: *Ideea europeană în filosofia românească (I)*. Iași: Revista Hermeneia, Editura Fundației AXIS, 2005, p. 194.

rea hippy și cu revoluția psihedilică a flower children; așa cum mai înainte mulți latino-americani ajunseseră la Paris ca să înfăptuească revoluția, acum emigraseră la Londra ca să se înroleze în oștile canabisului, ale muzicii pop și ale vieții promiscue, fascinația spiritualismului hindus, budismul, respingerea în bloc a faimosului establishment burghez, nu în numele revoluției socialiste, care-i lăsa rece pe hipioți, ci în numele unui pacifism hedonist și anarhic, domolit de negarea moralei tradiționale. Atare schimbări ale canonului cultural, ale atmosferei sociale, sunt înregistrate de Llosa prin ochii personajului său: „Dezbaterile de la Mutualité, Le Nouveau Roman nu mai reprezentau puncte de referință pentru tinerii revoltați, ci Trafalgar Square și parcurile în care se manifesta împotriva războiului din Vietnam între concerte de masă ale idolilor uriași, iarbă columbiană, pub-uri și discoteci; toate – simboluri ale noii culturi ce atrăgeau milioane de tineri de ambele sexe la Londra; aventura din 1968, când tinerii parizieni au ridicat baricade în Cartierul Latin, declarând că trebuie să fie realiști alegând imposibilul. Revoluția din mai 1968 nu depășise perimetrul Cartierului Latin – Germain – des – Prés. În ciuda profețiilor din acele zile euforice, revolta n-a avut urmări politice; ea a accelerat doar căderea lui Charles de Gaulle și a scos la iveală o mișcare de stânga mai modernă decât Partidul Comunist Francez (*lacrapule stalinienne* – după expresia lui Chon Bendit, unul dintre liderii anului 1968). Moravurile s-au mai liberalizat, dar din punct de vedere cultural, o dată cu dispariția unei generații cu adevărat ilustre – Mauriac, Camus, Sartre, Aron, Merleau-Ponty, Marlaux –, s-a constatat o oarecare stangare; în locul creatorilor, *mâtre à penser*, au apărut criticii, mai întâi structuraliștii ca Michel Foucault și Roland Barthes, apoi deconstructiviștii, de tipul lui Gilles Deleuze și Jacques Derrida, cu retorici arogante și ezoterice, tot mai izolați, prin intrigile lor cucernice și mai distanțați de publicul larg a cărui viață culturală s-a banalizat cu vremea”. Toate acestea se proiectau și se desfășurau „în genul tinerilor” în numele nu știm cărui modernism. Are dreptate N. Steinhardt când precizează în acest context că, „înainte vreme societatea era destul de sănătoasă ca să impună simțul normalului în gândire și în cuvinte; mai mult: înainte bolnavul era compătimit, incultul disprețuit și ținut la locul lui, nebunul închis; astăzi: omul normal este privit de sus, nebunia își proclamă dreptul la conducere, inteligența este lucru de rușine”⁴⁵. Așadar, transmiterea culturală, prin articulații multiple ale lumii și ale limbajului, semnifică pentru om o anumită practică de viață fiind exercitată de fiecare generație în contextul transmiterii transgeneraționiste, lărgită însă de unele corectări, abordări prin relația

⁴⁵ Steinhardt N., În genul lui Cioran, Noica, Eliade... București: Ed. Humanitas, 1996, pp. 7-12.

ce se stabilește între cultură, epocă și modul și construcția identitară, deci se impune o recunoaștere a unei practici umane.

Transmiterea culturală este concepută și practică într-un context situațional sociocritic, ce ține de conservarea, restaurarea și dezvoltarea polemică a practicii și a experienței de viață, ca esență a omului în arile estetic și etic ale creației sale narrative și dramatice, în dimensiunea socioculturală, în diferențierea orizonturilor de așteptare, văzute ca tensiuni sau ca raporturi între valori estetice, etice, sociale, culturale și ca mutații în receptare și criterii în judecăți critice, ca rezistență la mutațiile epocilor și ale conștiințelor. *Toate acestea semnifică setul de intervenții corective în educație, propulsionate și inițiate de anumite scadențe, perturbări, desuetudini și inadecvări ale educației de astăzi*, deoarece⁴⁶:

- trăim într-o perioadă în care înnobilitatea spiritului pare să fi intrat în declin;
- nu ne mai interesează decât o formare ținută, dobândirea de competențe utilizabile, pragmatice, accesarea de deprinderi „utile”, inserția grabnică în economie și acțiune eficientă;
- școala însăși, inclusiv universitatea, se proiectează pe aliniamente antreprenoriale;
- disprețuim ceea ce pare a fi gratuit, „nefolositor”, podoabă „revolută” fără legătură cu „zbaterea” timpului;
- ne formăm pentru o cultură a exteriorității, neglijând-o sau desconsiderând-o pe cea a interiorității;
- fugim de noi înșine, din noi înșine, din Patria noastră „Nos Patriam fugimus!”, afirmau latinii;
- ne amenajăm „palate” îndestulate, dar ne trezim că nu suntem capabili să le „locuim”, fiind împuținați interior;
- ne creăm „bogății” pe pământ, dar „nu zidim” în noi, în ipsitatea noastră;
- nu clădim în noi acea stare interioară pentru a ne înălța în aspirații, pentru a ne bucura de foloasele din jur, pentru a le degusta, de la alt nivel, în deplinătatea și rostul lor.

În contextul respectiv se creează un paradox deoarece, cu toată această „echipare” externă de ordin tehnic, material, acțional, informațional etc., la momentul adevărului, cu prima ocazie a punerii la probă a interiorității, călcăm, ne dăm seama că posesia și instrumentarul nu sunt totul, că nu avem sau nu suntem ceea ce merită să fim cu adevărat. Finalmente, *individul om manifestă o serie de conduite și de comportamente repetabile atât în propria sa existență, cât și în existența altora și distribuția, frecvența acestora, variabilitatea individuală raportată și comparată*

⁴⁶ Vezi: Cucoș Constantin, Op. cit., p. 10.

cu variabilitatea grupului cuprind legitatea. Toate acestea sunt de sorginte culturală, psihopedagogică și ele sunt rezolvate și de sociologie, în contextul provocărilor societale⁴⁷.

Deși se discută mult despre societate de parcă aceasta ar fi o structură statică, definită de tradiție, într-un sens mai intim, ea semnifică o rețea extrem de complexă de înțelesuri parțiale sau complete între membrii unităților instituționale și organizaționale de orice anvergură, de la o pereche de îndrăgostiți sau de la o familie, la o ligă a națiunilor sau acel segment mereu în creștere al omenirii la care ajunge educația corectivă.

Doar în aparență societatea este o sumă statică de instituții și organizații sociale; în realitate ea este și/sau re-animată și/sau re-afirmată creator, în fiecare zi, de acte particulare de natură transgeneraționistă ce au loc între indivizii care o alcătuiesc; orice structură culturală, orice act individual ce ține de comportamentul social identifică, într-un sens explicit sau implicit, transmiterea socioculturală ...

Schimbarea socială: logica asumțiilor. Denumită de unii tranziție și post-tranziție (postranziție)⁴⁸, situația actuală este, în măsură considerabilă, rezultanta a două procese majore: ruperea de proiectul social egalitarist și fenomenul globalizării la nivelul resurselor structurale și morale. Schimbarea este o condiție naturală și normală a vieții ce caracterizează realitatea socială: schimbarea este o succesiune de evenimente ce produc în decursul timpului modificări sau înlocuiri ale unor pattern-uri sau unități cu altele noi.

Pentru a contura o primă idee despre conceptualizarea de-a lungul timpului a relației structură-acțiune, macro-micro ori societate-individ⁴⁹, le vizualizăm în următorul tabel:

Tabelul 1: Relația societate-individ (Apud H. Rusu)

Autor	Model	Relație
Durkheim	<i>Determinist</i>	Individul este produsul societății.
Weber	<i>Interpretativist</i>	Societatea este creația indivizilor.
Berger & Luckman	<i>Constructivist</i>	Societatea este creația indivizilor care, la rândul lor, sunt produsul ei.
Marx	<i>Conflictualist</i>	Indivizii reproduc și/sau transformă societatea.

⁴⁷ *Vezi:* Vicol N., Caciuc V.-T., Federiuc V., Entități corelative: etica, ecologia/ecoetica și bioetica în educație, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 1(65), pp. 7-20.

⁴⁸ Bădescu I., Teoria latențelor colective. Contribuții la studiul popoarelor. București: ISOGEP-Euxin, 1997.

⁴⁹ Rusu H., Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008.

Schimbarea semnifică legi universale ce pot fi descoperite și schimbarea urmează calea legii naturale a progresului spre perfecțiune. Postulatul fundamental al acestei perspective este *schimbare = creștere*. Cu alte cuvinte, societățile se dezvoltă, ajung la o perioadă de maximă înflorire și apoi intră în declin asemenea organismelor cu care sunt comparate. Aici rezultă logica asumpțiilor evoluționiste, după cum urmează în tabelul de mai jos respectiv:

Tabelul 2: Logica asumpțiilor în dinamică a schimbărilor societale (Apud A. Smith 1973⁵⁰)

Logica asumpțiilor	Contextualizare
Organicism	Societatea este un organism ale cărei părți se află în relație și care are roluri și funcții specifice în scopul prezerării și continuării „existenței” sale.
Holism	Obiectul schimbării este societatea ca întreg, și nu părțile sale. Orice referire la schimbările din sistem se face în ideea evidențierii contribuției sale la schimbarea întregii societăți.
Universalism	Toată istoria umanității are o logică și un pattern unic al dezvoltării sau al schimbării ce poate fi descoperit. Logica schimbării este aceeași în toate stadiile dezvoltării și implică aceleași procese și aceleași cauze ce determină schimbarea.
Imanența schimbării	Schimbarea este immanentă, universală, inevitabilă și perpetuă.
Gradualism	Schimbarea este lină, incrementală și cumulativă și se divide în stadii, faze ori perioade ce nu pot fi eludate. De exemplu, revoluțiile sunt văzute ca o cumulare logică a unui proces cumulativ îndelungat de schimbare.
Endogenism	Schimbarea este naturală; este „depozitată” în interiorul sistemului, în însăși natura lui (se înțelege aici tendințele minții sau proprietățile naturale, ereditare).
Diferențiere	Principiul care stă la baza evoluției este diviziunea muncii.
Direcționalitate	Schimbarea este unilaterală, se face de la forme primitive la forme dezvoltate, de la simplu la complex, de la omogen la eterogen. Ea nu este întâmplătoare sau ciclică, ci progresivă.
Adaptabilitate	Schimbarea este acompaniată de o mai bună adaptare a sistemului la mediu.

De aici se desprinde postulatul principal că societatea are nevoie de stabilitate, de funcționalitate, pentru a exista și a se menține⁵¹. Numai în echilibru ori în stabilitate societatea poate funcționa și își poate îndeplini imperativele funcționale: socializare, reproducere, educație, integrare etc.

⁵⁰ Smith A., Social change. London: Longman, 1976 (vezi: Rusu Horațiu, Op. cit., 2008).

⁵¹ Boudon R., Tratat de sociologie. București: Ed. Humanitats, 1997.

Astfel, societatea este imaginată/concepută ca un sistem atât pe nivelul macro-, cât și micro-social. Asumpția ce stă în spatele ideii de structură sau de sistem este cea a unui set *de elemente sau caracteristici fundamentale sau de bază ce sunt interdependente, compatibile și care se ajustează una la lăta.*

Când se avansează discuțiile despre structură, înseamnă de fapt enunțarea unei legi sau a unei relații condiționale într-o serie de *elemente evaluate ca importante*, care sunt de așteptat să apară împreună și neglijarea altor elemente.

Diferențierea, reintegrarea, adaptarea, generalizarea valorilor semnifică mecanismele prin care se produce schimbarea.

În domeniul educațional fiecare nouă fază se distinge de cea anterioară printr-o complexitate mai mare, adică un număr crescut de elemente ce au noi funcții și care relaționează diferit. Se poate afirma că studiul schimbării este studiul diacronic al diferitelor stări ale unui sistem.

O serie de asumptions unesc aceste elemente ale schimbărilor:

- schimbările sunt uniliniare, în sensul că toate societățile mai puțin dezvoltate vor parcurge aceleași etape sau transformări ca și cele dezvoltate;
- schimbarea este ireversibilă, înseamnă trecerea de la stadiul tradițional la stadiul modern, identificat ca tip cu societatea industrializată, occidentală, capitalistă, democratică;
- schimbarea se face gradual;
- schimbarea văzută ca modernizare înseamnă progres.

În cadrul schimbării conflictul elementelor în sistem este sursa progresului, după cum se vede în tabelul 3:

*Tabelul 3: Asumptions conflictuale asupra schimbării
(Apud Dahrendorf, 1958⁵²)*

Asumptions funcționaliste	Asumptions conflictualiste
Orice societate este concepută ca o configurație de elemente persistentă în timp.	Orice societate este supusă în fiecare moment al schimbării; schimbarea este omniprezentă.
Orice societate este o configurație de elemente bine integrate.	Orice societate experimentează în fiecare moment conflictul social; conflictul social este ubicuu*.
Fiecare element dintr-o societate contribuie la funcționalitatea sa.	Fiecare element dintr-o societate contribuie la schimbarea sa.
Orice societate se bazează pe consensul membrilor săi.	Orice societate se bazează pe constrângerea unor membri de către alții.

* *ubicuu*: un lucru ce se află concomitent în mai multe locuri

⁵² *Vezi la: Rusu Horațiu, Op. cit.*

Tratate în ansamblu, modelele sistemice⁵³ presupun:

- analiza schimbării în compoziție – de exemplu: migrație sau depopulare;
- analiza schimbării în structură – de exemplu: apariția inegalităților, emergența legăturilor de prietenie;
- analiza schimbării funcțiilor – de exemplu: specializarea și diferențierea specialităților, declinul rolului economic al familiei, atribuirea de noi funcții școlii;
- analiza schimbării granițelor – de exemplu: unirea grupurilor, încorporarea unui grup în altul;
- analiza schimbării relațiilor dintre sisteme – de exemplu: ascendența politicului asupra economicului, controlul vieții private și al familiei de către guverne totalitare;
- analiza schimbării mediului – de exemplu: deteriorări ecologice, pandemii, catastrofe naturale.

În sensul cercetării noastre configurată în proiect este esențial să identificăm problemele inter-relaționate⁵⁴ în cadrul schimbărilor ce survin în domeniul educațional, și anume:

- identificarea direcțiilor schimbării: toate dezvoltă stadii ce apar într-o anumită ordine;
- identificarea legilor schimbării: globalizarea duce la apariția conglomeratului de valori;
- determinarea formelor schimbării: schimbare continuă, ciclică, discontinuă etc.;
- identificarea cauzelor schimbării: valorile, modurile de relații, comportamentele etc.

Cu toate că din perspectivă sistemică schimbarea presupune o modificare ce apare între două stări, sau presupune momente de stabilitate, ea este și trebuie înțeleasă ca un proces permanent, continuu și nefragmentat⁵⁵, pentru că *realitatea socială este interindividuală, relațională, dinamică, și se prezintă ca un flux continuu al schimbărilor de diverse viteze, intensități, ritmuri și pe diferite nivele.*

Schimbarea se produce prin diseminarea prin intermediul mișcărilor sociale a ideilor unor mici comunități de persoane cu gândire critică (T. Rochon, 1998)⁵⁶. Toate acestea semnifică de fapt că societatea stă sub semnul lui *Panta rei* (Totul se schimbă) / *Omnia fluit, omnia cuīt* (Topul curge), deci ea există doar atâta vreme cât există procese în cadrul ei.

⁵³ Roth A., *Modernitate și modernizare socială*. Iași: Ed. Polirom, 2002.

⁵⁴ Bauman Z., *Globalizarea și efectele ei sociale*. Filipeștii de Târg: Ed. Antet, 1999.

⁵⁵ Durkheim Em., *Regulile metodei sociologice*. Iași: Ed. Polirom, 2020.

⁵⁶ Rochon T., *Culture movis – ideas, activism, and changing values*. Princeton: Princeton University Press, 1998.

Un principiu fundamental al abordărilor procesuale este așadar *recuperarea actorului și a potențialului său de acțiune și includerea sa în ecuația schimbării*. Atare recuperare și includere sunt configurate în *modelul agențial* al schimbării⁵⁷ ce sintetizează următoarele asumții procesuale:

- a) Societatea este un proces și se află în continuă schimbare;
- b) Schimbarea este în general de natură endogenă și ia forma auto-transformărilor;
- c) La baza schimbărilor sociale stă capacitatea sau potențialul și puterea de acțiune ale indivizilor și ale colectivităților;
- d) Direcția, viteza și obiectivele schimbării sunt contestabile și devin sursă a conflictelor;
- e) Structurile sunt în același timp modelate și modelabile, iar actorii sunt simultan producători și produs;
- f) Interschimbul acțiune-structură are loc în timp, prin alternarea fazelor de creativitate agențială și determinare structurală.

Perspectiva procesuală asupra realității se pretează la dualitatea agenților și structurii – nici una nu există fără cealaltă, agenții și structura sunt inter-relaționați în așa fel încât în momentul în care produc acțiunea, produc și reproduc structura, ei sunt produs al relației actor-structură⁵⁸.

Sociologia reprezintă știința ce studiază fenomenele ce apar numai la oameni, singurele ființe vii care au o viață socială organizată, deci știința ce se află pe cea mai avansată treaptă a scării, iar construirea ei semnificând desăvârșirea evoluției cunoștințelor umane, deci omul și societatea, omenirea și omenescul⁵⁹. În acest sens se prefigurează *sociologia comunicării* cu relevanța dinamică a *tactului comunicativ și comportamental* al membrilor societății, care este fundamentat de *factori etici*, dat fiind că astăzi, în *contextul provocărilor societale*, aceste entități semnifică una dintre cele mai acute și încă neexplorate necesități sociale privind *promovarea culturii morale* în comunitățile societale și în cele socioprofesionale. Problemele de *esență social-politică* (regimuri politice, totalitare, conflicte intra- și interstatale etc.), de *esență culturală* (criza valorilor), de *esență individuală* (criza identitară), acestea persistând chisr și în secolul al XXI-lea, determină configurarea comportamentului uman în domeniul cunoașterii științifice și praxiologice. Astfel, comportamentul uman este considerat fundamental în soluționarea problemelor multiple economice, politice, sociale, culturale, educaționale, interumane etc., fiind vorba aici de practici comportamentale ce provoacă atare probleme.

⁵⁷ Iluț P., Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Ed. Polirom, 2004.

⁵⁸ Giddens A., Sociologie. București: ALL, 2002.

⁵⁹ Aron R., Les étapes de la pensée sociologique. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber. Paris: Gallimard, 1967, în: Bădina O., Introducere în sociologie. Cimișlia: „TipCim”, 1993.

Investigarea comportamentului uman devine importantă într-un domeniu atât de esențial în societate privind *edificarea personalității umane calitative, active și creative*, care se identifică în *profesionalizarea cadrelor didactice*, fie aceasta desfășurată în procesul de formare inițială, fie în cel de formare continuă. De aceea, investigarea științifică și cunoașterea praxiologică a comportamentului uman semnifică un spectru variat al disciplinelor de specialitate (antropologia, psihologia, pedagogia, sociologia, psiholingvistica, culturologia, neurolingvistica, lingvistica, neurofiziologia, medicina comportamentală, științele limbajului etc.). Astfel, comportamentul uman este studiat în întreaga lui complexitate și diversitate:

- antropologia studiază comportamentul uman în perspectivă culturală,
- sociologia studiază comportamentul uman la nivel de grup și al factorilor ecologici, politici, geografici, administrativi, instituționali etc. care îl influențează în funcționalitatea lui,
- psihologia studiază comportamente atât complexe normale sau patologice cât și procese mentale implicate în generarea sau menținerea lor,
- neurofiziologia studiază substratul material, biologic, biochimic al comportamentelor normale sau patologice,
- medicina comportamentală are drept scop dezvoltarea și integrarea cunoștințelor comportamentale, psihosociale și biomedicale în promovarea sănătății și în prevenirea bolilor⁶⁰.

Comportamentul, în plinătatea și în specificitatea lui, semnifică dinamismul și interferențele relațiilor umane într-o anumită societate care sunt consolidate în trei componente situaționale, și anume:

1. comportamentul omului cu aspectele sale biologice și psihosociale în comunitatea socială și profesională;
2. comunicarea prin formarea unui stil specific social și profesional;
3. moralitatea avansată prin comunicarea pentru schimbarea comportamentului individual cu risc pentru societate.

Perspective societale în dezvoltarea umană. Sociologia demonstrează că omul își apropie subiectiv nu numai realitatea fizică, ci și realitatea socială, istoria unui individ izolat neputând fi ruptă de istoria aceluia care l-au precedat sau a contemporanilor săi. Istoricii sociologiei atrag atenția asupra unității umane prin *etica sociologică* ce se construiește în trei forme și parcurge trei momente principale:

⁶⁰ Ojovanu V. (coord.), Comunicare și comportament în medicină (cu elemente de bioetică). Chișinău: CE-P „Medicina”, 2016, pp. 12-21.

- a) societatea este ansamblul umanității angajată pe calea avangardistă;
- b) istoria umanității este istoria spiritului ca devenire a gândirii pozitive și ca antrenare a pozitivismului la ansamblul umanității;
- c) istoria umanității este dezvoltarea și înflorirea naturii umane⁶¹.

Modurile cum oamenii s-au deprins să trăiască și să muncească înseamnă moravurile lor și ele depind de ideile oamenilor despre lume, în general, idei care sunt foarte diferite de la un om la altul, de viața lor proprie, în special.

Însă marea *criză politică și morală a societăților contemporane* depinde în ultimă analiză de *anarhia intelectuală*. Răul cel mai profund de care suferim stă în divergența ce există astăzi în toate spiritele cu privire la toate principiile fundamentale a căror fixitate e prima condiție a unei *adevărate ordini sociale*. Cât timp inteligențele individuale nu vor fi admis, printr-un acord unanim, un anumit număr de idei generale care să poată forma o *doctrină socială comună*, starea națiunilor va rămâne esențial revoluționară, și, cu toate paleativele ce se vor încerca, ele nu vor putea să aibă decât instituții provizorii⁶².

Pentru a lichida „starea națiunilor... esențial revoluționară”, A. Comte propune o reorganizare socială bazată pe o „doctrină socială comună”. Pentru a se putea ajunge la acest stadiu este nevoie — în opinia sa —, de a fi înlăturată *anarhia intelectuală*, ce s-ar putea obține dacă avem în vedere cauzele acestei anarhii. Și A. Comte consideră că aceste cauze ar consta în:

– *direcțiile în care progresează intelectual omenirea și efectele acestui progres*. A. Comte consideră progresul ca fiind diferențiat de la o clasă la alta și din această pricină în fiecare perioadă a civilizației omeniești există un amestec de concepții diferite, aparținând unor timpuri diferite. Asemenea concepții – crede el – împart oamenii între ei, împiedică realizarea unității intențiilor și convergența eforturilor în vederea realizării celor mai firești scopuri sociale;

– *diviziunea muncii*, care, deși este o condiție indispensabilă a progresului, împinsă prea departe, poate deveni dăunătoare progresului;

– *schimbările politice constituie o sursă a cauzelor de anarhie intelectuală* și aceasta semnifică un impediment de construire a unui *sistem politic pozitiv*, iar soluția ar consta în fundamentarea politicii pe un *corp de adevăruri pozitive*, desprinse din studiul fenomenelor sociale cu ajutorul metodelor pozitive⁶³.

⁶¹ Bădină O., Introducere în sociologie. Cimișlia: TipCim, 1993.

⁶² Uta M., La loi des trois etats dans la philosophie d'Auguste Comte. Paris: Librairie Félix Alcan, 1928.

⁶³ Uta Michel, Op. cit.

Descoperirea *legii de dezvoltare a spiritului omenesc*, stabilirea unei ierarhii a științelor și construirea sociologiei sunt cele trei mijloace cu ajutorul cărora poate fi înlăturată starea anarhică a intelectului și a contribui la o nouă organizare socială conform oamenilor. Astfel, menționează A. Comte, spiritul omenesc a trecut de-a lungul întregii sale evoluții prin trei stări (legea celor trei stări: întemeierea științei pozitive despre societate care să fundamenteze politica pozitivă)⁶⁴:

1. în *starea teologică sau fictivă*, scrie A. Comte, spiritul omenesc, îndreptându-și cercetările în mod esențial spre natura intimă a lucrurilor, spre cauzele prime și finale ale tuturor efectelor care îl izbesc, cu un cuvânt, spre cunoștințele absolute, își reprezintă fenomenele ca produse prin acțiunea directă și continuă a unor agenți supranaturali mai mult sau mai puțin numeroși, a căror intervenție arbitrară explică toate anomaliile aparente ale Universului;
2. în *starea metafizică sau abstractă*, ce nu este în fond decât o simplă modificare generală a celei dintâi (progresul intelectual), agenții supranaturali sunt înlocuiți prin forțe abstracte, adevărate entități (abstracțiuni personificate) inerente diverselor lucruri ale lumii și concepute ca fiind capabile să producă prin ele însele toate fenomenele observate, a căror explicație consistă deci în a fixa pentru fiecare entitatea corespunzătoare;
3. în *starea pozitivă sau științifică* spiritul uman, recunoscând imposibilitatea obținerii noțiunii absolute, renunță să mai caute originea și destinația Universului și de a mai cunoaște cauzele intime ale fenomenelor, legându-se numai să descopere prin folosirea adecvată a raționamentului și a observației legile lor efective, adică relațiile invariabile ale succesiunii și ale similitudinii lor.

Astfel, conchide A. Comte, în faza științifică sau pozitivă omul în general, și omul de știință în special, caută explicitarea fenomenelor în fapte concrete, ce pot fi observate și verificate experimental, or, mintea omenească a parcurs un proces îndelungat și complex. În ultima fază, pentru a putea explica fenomenele, trebuie mai întâi să stabilim *raporturile* între acestea, fie ele *de coexistență sau de succesiune*, iar aceasta înseamnă căutarea legilor fenomenelor. Ele se referă la;

- *etica proiectelor demografice*. Prognoza social-economică rezidă în atributele unui instrument de conducere științifică a societății, a unei populații în viitor și în proiectările demografice (prognoză, predicție,

⁶⁴ Uta Michel, Op. cit.

perspective privind evoluția posibilă a populației în viitor)⁶⁵. Acestea se datorează dezvoltării fără precedent pe care au cunoscut-o proiectările demografice în deceniile postbelice și reprezintă indubitabil rezultatul profundelor modificări politice și social-economice care au avut loc în lume. Bioetica și ecologia sunt domenii care se inspiră din planificarea demografică. Astfel, populația apare în demografie într-un rol dublu, acela de producător și în același timp de consumator – evoluția fertilității, mortalității și migrației pornind de la populația inițială (populație pe medii, sexe, vârste, număr de gospodării, populație activă, școlară etc., precum și fluxuri, anuali, de obicei, de nașteri, decese, emigrări, imigrări – emigrație externă, plecări, sosiri – migrație internă). Numărul populației va reprezenta un parametru pentru planificarea consumului, numărul de gospodării va fi luat în considerare pentru planificarea construcției de locuințe și a producției de bunuri de folosință îndelungată, populația în vârstă de muncă va servi la planificarea necesarului de locuri de muncă;

• *etica dezvoltării și cooperării instituționale și organizaționale*. Istoria contează, menționează Douglass C. North, și ea contează nu numai pentru că putem învăța din trecut, dar și pentru că prezentul și viitorul sunt legate de trecut prin continuitatea instituțiilor societății⁶⁶. Alegerile de astăzi și cele de mâine sunt determinate de trecut. Trecutul poate fi înțeles numai ca o istorie a evoluției instituționale. Evoluția instituțiilor care creează un mediu primitor pentru soluțiile cooperante la schimbul complex sunt motorul creșterii economice. Fără îndoială, nu orice cooperare umană este productivă din punct de vedere social, dată fiind dezvoltarea și schimbarea instituțiilor și organizațiilor, noțiuni considerate adesea echivalente, chiar și de către specialiști. În timp ce organizațiile constituie o structură, o entitate distinctă, instituțiile reprezintă un set de legi, de practici și de organizații și se referă la regulile formale și la normele informale ce guvernează și modelează interacțiunea umană. Așadar, *toate teoriile științelor sociale se construiesc, implicit sau explicit, pe concepte ale comportamentului uman*. Unele analize se bazează pe premisa utilității așteptate din teoria economică sau pe o extensie a acelei premise comportamentale spre alte discipline din științele sociale, discutabil denumită *teoria alegerii raționale*. Trebuie menționat că numai dacă se conștientizează modificările de comportament al actorilor, putem înțelege existența și structura instituțiilor și organizațiilor și putem explicita

⁶⁵ Ghețău V., Perspective demografice. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.

⁶⁶ North D.C., Instituții, schimbare instituțională și performanță economică. Chișinău: Ed. Știința, 2003.

direcția schimbării instituționale și organizaționale⁶⁷. Or, schimbarea instituțională reprezintă un proces complicat, incremental și doar rareori discontinuu, puternic condiționat de constrângerile culturale. Astfel se menține legătura profundă dintre instituții și mentalități.

În societate instituțiile reprezintă regula jocului sau, vorbind convențional, ele sunt constrângerile create de oameni, de comportamentul uman, pentru a da formă interacțiunii umane. Prin urmare ele furnizează stimulente în schimburile interumane, fie ele politice, sociale sau economice. Schimbarea instituțională conturează felul în care societățile evoluează de-a lungul timpului și constituie, astfel, cheia de înțelegere a dezvoltării istorice.

Instituțiile reduc nesiguranța oferind o structură vieții cotidiene. Ele sunt un ghid al interacțiunii umane: instituțiile includ orice formă de constrângere pe care omul a creat-o pentru a contura interacțiunea umană. Constrângerile instituționale includ atât ceea ce indivizii nu au voie să facă, dar și, uneori, în ce condiții unii indivizi pot să îndeplinească anumite activități. Constrângerile instituționale sunt perfect analoage regulilor jocului în competițiile sportive de grup. Adică, ele *constau din reguli oficiale și din coduri de conduită specific nescrise*. Luate împreună, tipul și eficiența impunerii definesc întregul caracter al jocului.

Ca și instituțiile, organizațiile oferă o structură pentru interacțiunea umană. Într-adevăr, dacă examinăm costurile care apar ca o consecință a cadrului instituțional, observăm că ele sunt rezultatul nu numai al acestui cadru, ci și al organizațiilor care s-au dezvoltat ca urmare a cadrului instituțional. Organizațiile reprezintă organe politice (partide politice, Senatul, consilii locale, agenții de control), economice (firme, sindicate, ferme familiale, cooperative), sociale (biserici, cluburi, asociații sportive) și educaționale (școli, universități, școli de meserii). Acestea sunt grupuri de indivizi având scopul comun de a atinge anumite obiective. Modelarea organizațiilor înseamnă analizarea structurilor ce le guvernează, a aptitudinilor și a modului în care învățarea prin practică activă va determina succesul lor de-a lungul timpului. Cadrul instituțional influențează în mod fundamental asupra organizațiilor ce apar și asupra dezvoltării lor. La rândul lor, organizațiile influențează evoluția cadrului instituțional.

Rolul principal al instituțiilor în societate este de a reduce nesiguranța prin stabilirea unei structuri stabile (nu neapărat și eficiente) a interacțiunii umane. Dar stabilitatea instituțiilor nu exclude în nici un fel faptul că ele se transformă. De la convenții, coduri de conduită și norme de comportament până la jurisprudență și drept cutumiar sau contracte

⁶⁷ North Douglass C., Op. cit.

între indivizi, instituțiile evoluează și, astfel, modifică permanent alegerile care ne stau la dispoziție.

Problema teoretică fundamentală a cooperării este felul în care indivizii dobândesc cunoștințe despre preferințele fiecăruia și despre posibilul lor comportament. Mai mult, problema este aceea a cunoștințelor comune, deoarece fiecare individ trebuie nu numai să aibă informații despre preferințele celorlalți, dar și să se asigure că ceilalți cunosc preferințele și strategiile sale.

Teoria jocului subliniază problemele cooperării și cercetează strategiile specifice care modifică beneficiile pentru jucători. Dar există o distanță mare între lumea relativ curată, precisă și simplă a teoriei jocului, și modul complex, imprecis și incoerent prin care oamenii s-au ocupat de structurarea interacțiunii umane.

Comportamentul uman este, evident, mult mai complicat decât poate fi cuprins într-o premisă comportamentistă atât de simplă. Comportamentul uman poate fi abordat în formarea / în dezvoltarea lui în cadrul instituțiilor și organizațiilor socioculturale și educaționale prin configurații etice, și anume:

- *etica valorizării și culturalizării.* Educația semnifică un fenomen sociocultural. Conform postulatului kantian *omul este singura creatură capabilă de educație*, și de aceea, deosebit de toate celelalte ființe, care sunt naturale în sensul propriu al termenului, *omul este o ființă – altfel*, și anume o ființă culturală, iar o ființă culturală este și una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincrasii culturale. Educația semnifică o artă a cărei practică are nevoie de a fi perfecționată de generații care succed. Fiecare generație, înzestrată cu seturile de cunoștințe, cu experiențele și cu valorile celor precedente, este totdeauna în măsura de a ajunge la o educație ce se dezvoltă într-o adecvată proporție și potrivit scopului acelei generații de a-și satisface nevoile și idealurile. Așadar, o generație face educația alteia transmițând experiențele celei următoare, care, la rândul ei, le crește și le lasă astfel sporite aceleia ce urmează; atare proces este desfășurat cu mijloace și cu instrumente care provoacă *influențe corective*, transformatoare, civilizatoare și culturalizatoare;

- *etica ontologiei umanului* ce se pretează la existență, la realitatea obiectivă și subiectivă. Profesorul Vitalie Ojovanu menționează că ea analizează acea parte a realității aflată în strânsă corelație cu omul, reflectă unitatea naturii și omului, trebuințele și interesele sale, unitatea lumii materiale și a spiritului uman⁶⁸;

⁶⁸ Ojovanu V. (coord.), *Filosofia medicinei (Cu elemente de bioetică)*. Suport de curs. Chi-

- *etica omului de calitate* se referă la personalitatea cadrului didactic sub aspectul extinderii statutului de persoană care exercită influențe educative, în esență acestea având forma de *educație corectivă*. Atare ipostază educativă se identifică în contextul a ceea ce am punctat mai sus, și anume în unirea diferitelor părți într-un om și a diferiților oameni în societate, identificând armonia și starea bună, dar și corectând, cizelând verbal sau cu alte instrumente, lacune și devieri în atitudini și în comportamente. Cum se identifică atare tratament de *unire prin corectare sau corectare prin unire* și cum se realizează ea? Răspunsul rezidă în influențe modificatoare, de extindere a potențelor intelectuale și ale valorilor individuale, și care urmăresc *perfectiunea naturii omenesti* izvorâte din coeficientul ei de nouitate și de actualitate, de inedit din starea ideală a epocii respective, fie pentru că s-au schimbat ori au evoluat domenii socioculturale, fie pentru că a evoluat capacitatea de cunoaștere și de informare a omenirii. Anume educația corectivă prin extinderea acestor facultăți ale personalității îl pune pe om să-și arate toate talentele sau toate viciile într-un mod cuviincios ori într-un mod necuviincios.

- *meloeticul* (determinații filosofico-etice ale muzicii), care tratează tema „frumuseții morale a muzicii” (în termenii lui Platon) sau a „puterii morale a muzicii” (în termenii lui Aristotel) și care semnifică un domeniu esențialmente axiologic înviața omului; conceptul reprezintă o simbioză a determinațiilor filosofico-etice ale muzicii, ale metafizice și ale hermeneuticii fenomenologice, ale fundamentului etic, ale frumosului artistic-muzical în raport cu idealul etic, ale utilitarismului (ale creativității), ale hedonismului și ale eudaimonismului etic, ale relației esențiale între creația muzicală și valorile muzicale, ale limbajului muzical și muzica-limbajului, ale unității „conținut-formă” muzicală în perspectiva eticului, ale demersului semiotico-pragmatic în orizontul culturii muzicale, ale melosului popular și cult⁶⁹. Este cunoscut din științele despre limbaj că ceea ce recunoaște copilul de la nașterea sa nu sunt cuvintele ca atare, ci muzica acestora, ceea ce semnifică prozodia, deci el clasifică rudimentar limbile după caracteristicile lor melodice și ritmice. Astfel predominarea eticului ce se prefigurează semeț în fiecare epocă semnifică actul de libertate a omenirii. În acest proces sunt angajați, ca exponenți culturali, intelectualii, care au funcții esențiale ale societății de a lua poziții critice față de normele existente.

șinău: CE-P „Medicina”, 2017.

⁶⁹ *Vezi*: 1. Mureșan V., *Trei teorii etice – Kant, Mill, Hare*. Accesibil la http://unibuc.academia.edu/V_Muresan/Books/108990/Trei_teorii_etice; 2. Gagim I., *Muzica și filosofia*. Chișinău: Ed. Știința, 2009.

EDUCAȚIA CORECTIVĂ: CONTEXTE EPISTEMICE ȘI ARGUMENTĂRI

„A educa nu înseamnă a repeta cuvinte,
ci a crea idei și a produce o stare de încântare”
(Augusto Cury, *Părinți străluciți, profesori fascinanți*)

Precizări terminologice. Schimbările societale din ultimii ani au impact asupra calității vieții și siguranței psihosociale, dar și asupra aspectelor de integrare socioculturală a persoanelor. Actualmente sunt de valoare cercetările ce atestă principalele schimbări socioculturale și impactul acestora asupra dezvoltării personalității umane. Extrem de importantă, într-o lume fundamental schimbată, este modificarea situației de dezvoltare și de funcționare a personalității în ansamblu. Tendințele societale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor științifice în aspect sociopsihopedagogic, orientate spre resursa umană și valorificarea abilităților de personalitate.

Sistemul educațional de la noi, ca orice alt sistem de educație din lume, nu poate evolua ca unul închis, inflexibil la cerințele în avansare ale beneficiarilor acestuia, la provocările actuale, dar și la evoluțiile specifice spațiului european, în domeniul educației.

În acest context este imperios necesară implementarea unor *procese de îmbunătățire și identificarea unor oportunități corective*, bazate pe idei, concepte, strategii, metodologii, modele, mecanisme și reguli stabile, validate și general acceptate, ținându-se cont, în același timp, de condițiile reale și specifice în care evoluează educația și învățământul, cu destinație precisă și corectivă în ceea ce privește asigurarea *reală* a calității educației furnizate. O asemenea abordare va permite sistemului de educație național să se poată racorda din „mers” la solicitările și la provocările societății actuale și, în același timp, fără să piardă *valorile reale* câștigate de-a lungul timpului. Nu putem *ignora* și nici nu putem *întârzia* implementarea recomandărilor instituțiilor europene în domeniul de asigurare a calității în învățământ și în educație.

În contextul acestor transformări reformatoare se identifică și *oportunități corective*, dată fiind realitatea că pe lângă un patrimoniu de bază⁷⁰, mereu necesar, limbajul pedagogic evoluează în raport cu dezvoltarea teoriei și practicii educaționale europene. Astăzi, în vremuri de reformă, *codul verbal al pedagogiei* încearcă să se acomodeze noilor rea-

⁷⁰ Ștefan M., *Lexicon pedagogic*. București: Ed. Aramis Print, 2006.

lități ale învățământului, iar clarificările conceptuale se realizează grație consensului între specialiști privind valorificarea conceptelor și a valorilor educaționale. Un efect al consensului este *THESAURUS*-ul educației, conceput și publicat de UNESCO, lucrare în care mulți termeni derutați își câștigă claritatea și delimitarea coerentă⁷¹.

Avalanșa de termeni străini este determinată de internaționalizarea învățământului⁷², fiind un fenomen social natural. Astfel, diferiți pedagogi, specialiști și teoreticieni în pedagogie utilizează adesea *același concept aplicându-l unor lucruri deosebite* (G.F. Kneller, *Logica și limbajul educației*). O serie de *calificative noi sunt atașate unor termeni tradiționali*⁷³, cum ar fi educație sau pedagogie: Astfel, sunt „pașaportizați” astăzi termenii:

- educație pentru comunicare, educație comunitară, educație pentru dezvoltare, educație prospectivă, educație corectivă, educație extracurriculară, educație financiară/economică/fiscală/antreprenorială, educație funcțională, educație integrală, educație iterativă, educație globală, educație holistică, educație în spiritul toleranței, educație culturală, educație interculturală, educație virtuală, educație funcțională, abordare cognitivistă;
- pedagogia acțiunii, pedagogia colaborării, pedagogia proiectelor, pedagogia succesului, pedagogia valorilor, pedagogie trans-formațională, pedagogia atitudinilor, training (seminar), workshop (atelier sau grup de lucru), cluster, coaching (pregătire); școala șanselor egale etc.;
- cognitivism operațional, competențe de integrare, competențe transversale, competență de sensibilizare la cultură, cunoștințe dinamice, cunoaștere dinamică, noțiune-nucleu, temă transversală, centru de interes, învățământ tematic pluridisciplinar, socluri de competențe, itinerar cognitiv, parcurs didactic, ancoraj didactic etc.

Referitor la binomul educativ-educațional⁷⁴, trebuie menționat că adjectivul *educațional* este un anglicism ce are un conținut semantic mai larg decât *cvas-sinonimul* său *educativ*, el referindu-se la educație în general, la învățământul ce urmărește dezvoltarea capacităților și formarea

⁷¹ *Vezi:* <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/ibe-education-thesaurus.html>

⁷² Druță I., Considerații privind terminologia actuală a științelor educației, în: *Cercetări lingvistice. Omagiu doamnei profesoare Adriana Stoichițoiu Ichim*. Craiova: Ed. Sitech, 2017, pp. 83-90.

⁷³ Ștefan Mircea, *Op. cit.*

⁷⁴ Druță Inga, *Op. cit.*

aptitudinilor; adjectivul *educativ* se referă la situații, acțiuni, influențe ce răspund cerințelor educației, având valoare formativă (caracterul educativ / funcția educativă a învățământului). Or, aceste două adjective au valențe combinatorii sau colocații specifice:

- *educativ*: curs educativ, program educativ, proiect educativ, text educativ, film educativ, joc educativ, site educativ, platformă educativă, consilier educativ, traseu educativ, acțiune educativă, atelier educativ etc.;
- *educațional*: sistem educațional, plan educațional, servicii educaționale, centru educațional, instituții educaționale, marketing educațional, model educațional, ideal educațional, politică educațională, reformă educațională, pachet educațional, program educațional, modul educațional, soft educațional, portofoliu educațional, tehnologie educațională, comunitate educațională, competență educațională, platformă educațională, alternativă educațională, comunicare educațională, produse educaționale, resurse educaționale, cerințe educaționale ș.a.

Majoritatea dintre ele sunt vizibile și în Codul Educației și în alte documente normative și legislative ale educației. În Programul de Guvernare 2013-2016, la capitolul „educație”, figurează varia concepte noi: educație rutieră, educație pentru dezvoltare durabilă, personalizarea educației, învățământ digitalizat, campus școlar etc.

În aceeași suită terminologică, pentru meseria dascălicească în școală circulă și următorii termeni:

- mobilitate profesională/academică (stagiul de studii sau de cercetare în altă țară), master (ciclu de învățământ intermediar între licență și doctorat, cu familia lexicală masterat, masterand (după modelul doctorat, doctorand); profesor animator, profesor antrenor, profesor catalizator, piață educațională de formare continuă, schimburi de studenți, schimburi de cadre didactice, sistemul creditelor profesionale transferabile, stagii de practică de specialitate / internship, regiuni proactive ale cunoașterii, brokeri ai cunoașterii, provocări-cheie, competențe de integrare, competențe transversale, contract didactic.

Michel Minder⁷⁵ menționează că la nivelul clasei contractul didactic este un sistem de așteptări reciproce, care descrie comportamentele scontate ale profesorului și elevilor, în legătură cu achiziționarea cunoștințelor. Un astfel de contract este sesizat în următorii termeni:

⁷⁵ Minder M., Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Ed. Cartier, 2003, p. 13, 21, 22, 31.

- cunoaștere dinamică (competența înseamnă cunoștințe dinamice), enciclopedismul școlii identificat în noile concepte de noțiune-nucleu ori curriculum-nucleu, temă transversală, câmp de acțiune, centru de interese, învățământ tematic pluridisciplinar, socluri de competențe / soclu de competență (un ansamblu de referințe ce determină noțiunea de nivel al studiilor și în jurul căruia se articulează programele elaborate de autorități, *competențe-socluri*).

Michel Minder recurge la metafora aisbergului în caracterizarea conceptelor de competență, capacitate și performanță⁷⁶.

De fapt mulți termeni semnifică o metaforă-traducere. *Metaforizarea*⁷⁷ este o modalitate mai puțin întâlnită în terminologia științelor educației⁷⁸. Putem încadra în categoria de termeni-metaforă și sintagmele insulite de cunoaștere, itinerar cognitiv, parcurs didactic. Așadar, o serie de concepte didactice/pedagogie actuale sunt verbalizate prin termeni preluați din alte limbaje specializate, de exemplu:

- acroșator (cognitiv), ancoraj, ambreaj de legătură, amorsare, balizare, devoluțiune (didactică), elagaj, focar, izomorfism, relee intermediare, tabel de consacrare etc.

Termenii citați sunt integrați în metalimbajul didactic/pedagogic prin metaforizare, fiind receptați corect doar în contexte relevante, circumscrise domeniului. Astfel utilizăm de multe ori termeni pe care nu îi putem defini, în schimb definim alte lucruri cu ajutorul lor. Menționăm că natura metaforică a termenilor este semnalată explicit prin referiri textuale.

Pledoarie pentru cunoașterea frumuseții umane. Precizăm pentru cititori că *educația corectivă nu semnifică altceva decât ipostaze temporale și spațiale de intervenții educative și formative în viața omului prin provocări transgeneraționiste, socio-istorice și de transmitere culturală, dat fiind că viața omului nu poate evolua inflexibil la cerințele și la nevoile de dezvoltare individuală și psiho-socio-profesională.*

Este necesară aici și o altă precizare privind *procesul de transmitere culturală*, care, în mod esențial, semnifică educația însăși, și derulează temporal și spațial, pe două axe⁷⁹:

⁷⁶ Minder Michele, Op. cit.

⁷⁷ Marcu F., Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum I.O., 2000.

⁷⁸ Hermans A., Vansteelandt A., Neologie traductive, în: Terminologies Nouvelles (Nouveaux outils pour la neologie), 1999, n° 20, pp. 37-43.

⁷⁹ Antonesei L. (coord.), Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Ed. Polirom, 2009, pp. 15-24.

1. verticală – între generațiile succesive dintr-o comunitate, și atunci este vorba despre educația propriu-zisă a copiilor și a tinerilor;
2. orizontală – între personae și comunități culturale indiferent de vârstă, acest al doilea context fiind acela care se referă la educația adulților sau la deschiderea către educația interculturală.

Este important să mai precizăm că transmiterea culturală se realizează în toate sistemele educative, indiferent de nivelul lor de structurare, în funcție de valorile central ale culturilor ce le-au dezvoltat. În acest context derulează procese modificatoare și anumite corecții oportune bazate pe modele, mecanisme, concepte și reguli ce sunt validate și general acceptate, luându-se în considerare, de la o generație la alta, condițiile reale specifice în care evoluează omul și cu destinație precisă în ceea ce privește asigurarea reală a calității vieții umane.

Anume educația corectivă prin extinderea acestor facultăți ale personalității îl pune pe om să-și arate toate talentele sau toate viciile într-un mod cuviincios ori într-un mod necuviincios.

În tratatul său despre educația estetică profesorul universitar Constantin Cucuș precizează că educarea și înnobilarea spiritului nu se încadrează în categoria unui „mofet sau a unui accesoriu gratuit” în evoluția culturală și socială a omului pe parcursul dezvoltării sale istorice. În acest proces se identifică nevoi ce probează gradul și esența expectanțelor indivizilor și ale societăților la un moment al istoriei lor. Astfel, *nevoile omului și ale societății se rafinează, se corectează pentru a fi depășite cele bazale și pentru a atribui expresie idealurilor sociale, culturale, morale, de libertate și de viață fericită*, și cu cât o societate face loc unor atare aparențe și le promovează, cu atât ea este mai evoluată, deoarece „relieful și profunzimea spiritului definesc omul, setea și puteința lui de transcendență a obișnuitului, a necesarului, a obligatorului”⁸⁰. Or, metaforic vorbind, omul nu este un arbore fără pădure...

Așadar, omul trebuie să iasă din „casa” lui lăuntrică, să fie lucid a renunța la o astfel de viață, să spargă învăluirea sa în amestecul confuz de „ura de sine”, să renunțe și să nu se dea bătut, să fie ambiționat chiar dacă totul pare să-i fie potrivit. Deci, el trebuie să decidă: rămâne „static” ori crede în sine, poate să își construiască atitudinile?; deci, el trebuie să se afirme ca om care luptă pentru ceea ce vrea, nu renunță niciodată, crede în sine însuși. Omul trebuie să știe, să fie conștient de condiția sa și să fie complet sincer cu sine însuși, în special cu aspectele sale nefaste ale personalității; el are nevoie ca să învețe să iasă din circumstanțe nefaste și să învețe să transforme „evoluții negative” în evoluții pozitive.

⁸⁰ Cucuș C., Educația estetică. Iași: Ed. Polirom, 2014, p. 9.

Dezvoltarea personală și succesul survin adesea simultan în viața omului. Dar atare ipostază nu le situează ca fiind egale, la același nivel. De ce?, s-ar întreba omul. Răspunsul rezidă în *contextul culturii* sale, mai ales, al acelei contemporane; el se concentrează obsesiv pe expectanțe nerealiste de esență pozitivă:

- să fie mai fericit;
- să fie mai sănătos;
- să fie mai bun;
- să fie mai isteț, mai rapid, mai bogat, mai popular, mai productiv, mai ingenios, mai invidiat, mai admirat, mai sus...

Nu mai continuăm șirul cu „mai...mai”, deoarece, când omul ia o pauză și reflectă cu adevărat, atunci atare „sfaturi convenționale de viață”, ele însele fiind chestii pozitive și vesele de dezvoltare personală pe care le aude la tot pasul și la tot timpul, se concentrează, în cea mai mare parte a vieții, pe ceea ce îi lipsește lui; deci, el se orientează în reflecțiile despre viața sa spre aceea ce el percepe că majoritatea timpului semnifică deja defecte și eșecuri, pe care, voluntar sau involuntar, le accentuează și mai mult în „dezvoltarea sa personală”⁸¹. Însă deseori o atare fixație pe aspectele pozitive (ce este mai bine, ce este mai superior, ce este mai primordial...) nu face decât să îi amintească omului aproape pe întreg parcursul vieții *ceea ce nu este el*, ceea ce îi lipsește, *ceea ce nu a reușit să devină* (în „dezvoltarea sa personală”). Aici, în atare conglomerat al vieții, omul sigur pe el sau omul bogat nu simte nevoia să demonstreze că este sigur pe el sau că este bogat.

Realmente, această stare a dezvoltării personale îl plasează în ipostaza „este sau nu este”; atunci când omul are experiențe în viață, el nu face altceva decât alimentează această realitate a sa de „visare”, de „așteptare”, de „expectanță” subconștientă că *nu este* ceea ce vrea să fie. Această *stare de a fi mai mult*, de a-i păsa de toate și de orice și oricând, semnifică oare ea omul fericit?! Răspunsul se identifică în ideea că să-i pese de prea multe lucruri dăunează sănătății sale mentale; „alergarea” încoace și încolo, „frăsuirea” pentru orișicine și pentru toți, starea de a fi oriunde și oricând au devenit „a fi la modă”, sunt ca un mod excesiv de atitudine, însă esența unei vieți bune, *fericite*, nu rezidă în a-i păsa omului de mai

⁸¹ În acest sens, Mark Manson scrie: „Înveți cum să faci bani mai mulți, *fiindcă* simți să nu ai suficienți bani. Te așezi în fața oglinzii și-ți repeți tot felul de încurajări cum că ești frumos *fiindcă* simți că nu ești suficient de frumos. Accepți sfaturi despre întâlniri romantice și relații *fiindcă* simți că nu te poate iubi cineva. Faci tot soiul de exerciții caraghioase de vizualizare a succesului *fiindcă* simți că n-ai parte de mult succes” (vezi: Manson Mark, Arta subtilă a nepăsării. O metodă nonconformistă pentru o viață mai bună. Trad. din engleză de Florin Tudose. București: Lifestyle Publishing, 2017, p. 10).

multe lucruri, ci de mai puține, de ceea ce ste adevărat, urgent, important și util. În esența acestora, omul fericit este în mod normal *fericit*⁸². Așadar, există oare ceva ciudat în legătură cu creierul uman, ceva ciudat, enervant și insinuant, care, când este lăsat în voia lui, poate să-l înnebunească definitiv pe om? O atare „prezențialitate” și o atare „nepăsare” îl plasează pe om în cercul său vicios de stări și de evenimente în viață. Extremele „să fie cât mai mult, cât mai mult prezent oriunde și oricând” și „nepăsarea, neglijența față de viața proprie” îl plasează pe om în a fi prezent în toate și în a nu fi prezent în viața proprie.

Dar..., dar acest cerc vicios face parte din splendoarea și frumusețea de a fi o ființă umană, dat fiind că omul se bucură de luxul capacității sale de *a se gândi la propriile gânduri, de a atribui gândurilor o anumită logică, de a-și apropia (și de a-și apropria) lucrurile prin gânduri*. Și excesul activității, și furia, și fobia, și rușinea, deci experiențe negative, fac parte din viața și din cotidianul omului, alături de experiențele pozitive. Ar trebui să se îngrijoreze omul oare să fie nepăsător, ca ciobanul moldovean din balada „Miorița” (să ne amintim: „...de-ar fi să mor/ ...pe câmp de mohor...etc.”)?! De ce îi este omului atât de greu să decidă ce va face cu viața lui?, de ce această stare structurală de indecizie, de fobie? Credem că ceea ce a ales până la un moment dat s-a dovedit a-i aduce dezamăgire sinelui. Deci, problema se află în ființă, mai degrabă, decât în ceea ce a fost sau ar putea fi ales. Așadar, omul trebuie să se descopere mai întâi pe sine și să determine care este obiectul adorației sale, dat fiind că *mintea este aceea care construiește conștiința sinelui spiritual și dat fiind că ceea ce manifestă ființa oglindește idealul său. Prin urmare, datoria cea dintâi a omului este de a-și cunoaște, a-și stabili, a-și imagina și a deveni conștient de idealurile sale*⁸³.

Într-o astfel de ipostază omul trebuie să facă un efort constant pentru a vedea *ceea ce se vede* și pentru a auzi *ceea ce se aude* și pentru a simți *ceea ce este palpabil și senzorial*. *Criza pe care o traversează omul nu mai este de esență materială, ea este de natură existențială, spirituală și culturală*. De ce? Din cauză că există o diversitate de lucruri pe care le poate vedea și le poate cunoaște omul, de asemenea se confruntă cu varia modalități prin care descoperă că nu este la nivelul respectiv, că nu este suficient de bun, că situația sa nu este atât de gravă și toate acestea îl macină în interiorul său, provocându-i senzații dureroase.

⁸² *Vezi mai detaliat:* Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadru-ului didactic. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019, pp. 282-286.

⁸³ Cayce Ed., Suflet și Spirit. Înțelege pe deplin viața și propria ta persoană. Brașov: Adevăr Divin, 2009, pp. 85-92

Atare efort constant rezidă în comportamentul și în atitudinile omului (vezi textul din Anexa 1) ce semnifică valorile sale etice, dat fiind că omul este purtătorul acestor valori ce vizează acte, atitudini și sentimente, care sunt liber consimțite și omul are libertatea manifestată prin faptele sale; astfel, valoarea etică este un „reglor” al vieții practice a omului; *esența valorii etice este de factură psihică, ea fiind rezultatul constituției sufletești a omului*⁸⁴. În acest context, etica reprezintă formularea în judecări a ceea ce este sedimentat în cunoașterea morală, și *anumerelația axiomatică între valoare și obligativitate*, dată fiind trăirea valorii ce semnifică și fundamentează *conferirea sensului de valoare valorii*, deci valoarea naște valoare.

De fapt omul traversează viața sa cu o expectază uimitoare ce îi potențializează energiile, dat fiind că și experiențele de expectanță sunt vise și proiecte. Astfel, o atare dorință de a avea multe experiențe pozitive este prin esența ei o experiență negativă; curajul, entuziasmul și perseverența se construiesc prin confruntarea suferinței provocate de fobii și anxietăți, ea, suferința, semnificând „legea efortului inversat” (Alan Watts): cu cât omul caută să simtă bine timpul, cu atât va fi mai puțin satisfăcut, deoarece, atunci când caută cu tot efortul ceva, aceasta nu face decât să-i intensifice senzația că lucrul respectiv îi lipsește; cu cât caută omul să se ilumineze spiritual, cu atât devine mai absorbit de sine și mai superficial, deci trebuie să facă ceva ce poate cu adevărat și să exceleze în domeniul pe care îl percepe, îl conștientizează și în care se adevărește că este competent; or, tot ceea ce este important în viață se adună și se acumulează prin depășirea experienței negative aferente.

Albert Camus a punctat că omul nu va fi niciodată fericit dacă tot caută să afle din ce este compusă fericirea și că la fel cum nu va trăi dacă încearcă să descopere sensul vieții. În acest sens care poate fi antidotul? Credem că omul trebuie să redescopere vechile adevăruri (la Eminescu: „Unde e cuvântul care spune adevărul?!”) și valori ce îl poate ajuta, în plină epocă relativistă, să ducă o viață mai bună, mai luminoasă, mai chibzuită⁸⁵, aici încadrându-se și clasicile virtuți (disciplină, curaj, onestitate, prietenie etc.) prin care omul își asumă răspunsuri la întrebări și responsabilitate pentru existența lui dramatico-tragică, în care există, totuși, un sens ce așteaptă să fie adevărat și adevărat (Anexa 1).

⁸⁴ *Vezi*: 1. Capcelea V., *Etica și comportamentul civilizat*. București: Pro Universitaria, 2016; 2. Capcelea V., *Etica și conduita umană*. Chișinău: Ed. Arta, 2010; 3. Cozma C., *Introducere în aretologie. Mic tratat de etică*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004; 4. Callo T., *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Ed. Litera, 2014.

⁸⁵ Joe V., *Manual pentru viață. Un ghid pe care trebuie să îl primești la naștere*. Trad.: Viorica Horga. București: Meteor Publishing, 2015.

Un atare demers al omului semnifică un *examen critic* al trecutului prezent și al prezentului viitor⁸⁶, *aceste ipostaze ale vieții fiind transmise în context transgeneraționist*. Ipostazele temporale respective au funcția de a concorda și de a se completa reciproc în viața omului. Doar un exemplu extras din introducerea „Portraits de l’Histoire”⁸⁷: „Un physicien, à qui l’on demande comment la physique se fait, répond:

– Je mesure!

– Et puis?

Humblement, il répète:

– Je mesure!

– Et puis?

– Je compare les résultats, je cherche la représentation mathématique la plus simple qui en rend compte et qu’on appelle loi!

– Et vos théories?

– Nos théories ne sont rien de plus qu’un arrangement de lois concordantes et complétées les unes par les autres. Dans l’ordre de choses auxquelles elles s’appliquent, exclusivement.

Cum se produce atare concordanță?

Dacă facem „o ochire” retrospectivă a timpului, putem să identificăm *ancorajul educației în unirea tradiției serviciului public cu cea a studiului în cadrul instituțiilor* care s-au format prin asocierea într-o comunitate a profesorilor și a studenților, *ce asigură drepturi legale* membrilor în timpul studiilor și după absolvire (o organizare similară cu cea a breslelor profesionale). În comuniunea aceasta relația educator–educat, ținând seama de caracteristicile celor două personalități care intră în legătură una cu alta, este complexă, multinivelară și distinctă atât în raport cu alte situații interpersonale din viață, cât și prin forme specifice de la caz la caz.

Așadar, trecutul prezent și prezentul viitor îl afișează pe om într-un etalon, într-o unitate și într-un număr anumit transgeneraționist; timpul acesta se măsoară, însă nu în kilometri în lung și în lat de rute parcurse. Omul este aici iremplasabil în drama vieții sale. Să reflectăm împreună cu R.Perron în introducerea „Portraits de l’Histoire”: „Le nez de Cléopâtre et la face du monde... qu’ont-ils donc de commun? Peu de chose, si peu que rien, mais...?”⁸⁸. Astfel, tot ceea ce este important în viață se câștigă prin depășirea experienței negative aferente, aceasta fiind un fir în țesătura vieții și încercarea de a rupe un fir din întreg destramă țesătura. Or,

⁸⁶ *Vezi și*: Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019, pp. 187-196.

⁸⁷ Perron R., Genèse de la personne. Paris: P.U.F., 1985.

⁸⁸ Perron R., Genèse de la personne. Paris: P.U.F., 1985.

omul trebuie să învețe să se concentreze și să ierarhizeze eficient gândurile, deci modalitateacum să selecteze și cum să aleagă ceea ce contează și ceea ce nu contează pentru el în baza *valorilor personale atent cizelate, corectate*. Aceasta îi solicită omului o viață de practică și de disciplină ca să poată ieși din starea de psihopatie de a nu simți nici o emoție și de a nu vedea nici un sens în nimic, deci din starea de nepăsare, de indiferență⁸⁹. Însă ce semnifică „a nu-ți păsa”? Nuanțele acestuia sunt:

1. a nu-ți păsa nu înseamnă să fii indiferent, ci a te simți confortabil cu starea că ești diferit. Adevărul perfid al vieții: nu se poate să nu-ți pese de nimic – *trebuie să-ți pese de ceva*, deoarece biologic suntem creați să ne pese mereu de ceva, să nu fim indiferenți față de ceea ce se află în jurul nostru. Deci, omul trebuie să fie de genul care se poate pune pe sine pe primul loc deoarece trebuie să simtă în mod simplu că astfel este corect. Deci, omul trebuie să simtă că nu-i pasă de obstacolele ce îi stau în cale și că este dispus să facă ceea ce simte că este corect, că este important sau că este nobil, chiar dacă prin aceasta supără unii oameni. *Puterea de a privi eșecul direct îl face pe om admirabil!*

2. ca să nu-i pese omului de obstacole, trebuie să-i pese de ceva mai important decât obstacolele pe care le confruntă. A identifica și a găsi un lucru important și semnificativ în viață este cea mai productivă modalitate în care omul își poate coordona timpul și energia; dacă el nu identifică lucrul acela important și semnificativ, va ajunge să se consume din lucruri ne semnificative și inutile;

3. omul întotdeauna alege lucrurile de care să-i pese și cele de care să nu-i pese, fie că își dă sau fie că nu își dă seama. Deci, el devine mult mai selectiv cu lucrurile de care îi pasă. Astfel, omul ajunge la maturitate în momentul în care învață să se îngrijoreze doar pentru lucrurile care merită. Așadar, omul își consolidează identitatea, știe cine este și se acceptă așa cum este. Or, acest sentiment este unul de eliberare, viața lui este ceea ce este; omul își rezervă îngrijorările pentru lucrurile cu adevărat importante în viață și aceasta este de ajuns și această semnificare îl face fericit!

Ca omul „să concentreze” atent valorile personale și ca să le cizeleze prin „a-i păsa” de ceea ce este esențial și să simtă binele și fericirea în viața personală, familială, amicală și socială, aducem un exemplu de a medita asupra a ceea ce menționa Victor Hugo într-un extras al unei scrisori pe care i-a adresat-o la 24 iunie 1862 lui Alphonse de Lamartine cu ocazia apariției romanului „Les Misérables”:

„Mon illustre ami, si le radical, c'est l'idéal, oui je suis radical. Oui, à tous les points de vue, je comprends, je veux et j'appelle le mieux; le

⁸⁹ *Vezi: Manson Mark, Op. cit., pp. 22-30.*

mieux, quoique dénoncé par un proverbe, n'est pas l'ennemi du bien, car cela reviendrait à dire: le mieux est l'ami du mal.

Oui, une société qui admet la misère, oui, une religion qui admet l'enfer, oui, une humanité qui admet la guerre, me semblent une société, une religion et une humanité inférieures, et c'est vers la société d'en haut, vers l'humanité d'en haut, et vers la religion d'en haut que je tends; société sans roi, humanité sans frontières, religion sans livre”.

În context, este sesizabilă poziția și viziunea scriitorului față de procesul deturnării culturii și a esteticului de la funcțiile lor, care, cu regret, sunt vădite și sesizabile și în zilele noastre, cele din mileniul III. Astfel, se pune în fața omului *problema proeminenței eticului*, ca principiu de organizare, de creație și de selecție culturală și ca funcție socială alocată culturii și artei, deci anumite „căutări” spirituale în configurația faptelor, lucrurilor și evenimentelor lumii. În cadrul acestor principii și funcții axate pe „căutări” spirituale și culturale *se identifică intelectualul epocii, al timpurilor, al umanității* cu rolurile ce îi revin:

- intelectualul ca voce a conștiinței;
- intelectualul ca voce a rațiunii;
- intelectualul ca voce a imaginației.

Trebuie menționat că intelectualii devin modele ce sunt „voci” ale epocii, ale timului lor, alegând „cultul trăirii”, fie benefică, fie periculoasă, în dependență de experiențe estetice și spirituale, de fenomene politice, economice, educative etc. Deci, un intelectual este mai responsabil decât un individ obișnuit: intelectualul are puterea de a influența spiritul public prin „legitimare” și prin „integrare” în planul realului sociocultural⁹⁰. Or, dezvoltarea culturii și transmiterea culturală nu are efecte automate asupra moralei iar activitatea spiritului poate să conducă la opulența materială: ea nu împiedică fragilitatea noastră morală. De aici,

⁹⁰ Levy Bernard-Henry consideră că angajarea intelectualului semnifică o adevărată imagine a auto-pedepsirii. Autorul susține că există mai multe tipologii ale intelectualului „angajat” (după termenul lui Sartre), care dublează intelectualul „penitent”: acela care visează să dispară și a cărui angajare este, prin urmare, o formă de suicid. Mai există intelectualul unealtă: acela care știe ce datorează lumii; acesta își va privi angajarea ca pe o datorie de achitat. Mai există și intelectualul megaloman: acela care își închipuie că lumea este el, că toată lumea este vinovată de toată nefericirea, de toate mizeriile lui. Și mai este intelectualul paranoic: acela care visând că Roma lui Virgiliu era și Roma scavilor, că treptele templelor maișe erau scăldate în sânge omenesc și că el, intelectualul de azi, trăiește în epoca lagărelor de concentrare, este înnebunit de gândul că întotdeauna artistul va fi dator să țină socoteala tuturor nenorocirilor lumii. Mai este și intelectualul care se angajează din prudență pentru a-și asigura spatele, pentru a-și furniza garanții sieși și aceluia care s-ar putea interesa de activitățile sale clandestine și îndoielnice, iar angajarea este alibiul său, tributul pe care trebuie să-l plătească unei societăți pe care o disprețuiește (vezi: Milea Doinița, Op. cit., p. 35).

nenumerate gesturi mărunte de nepăsare, de adaptare comodă, de justificare a nedreptății sau de tacită tactică în promovarea ei, de participare la crearea unei opinii confuze, care face posibil răul, toate acestea favorizează *culpa politică și morală pentru anumite situații și evenimente*, ele fiind sesizabile în liantul estetică-etică.

Aici este cât se poate de elocventă ideea avansată de J. Delors⁹¹ că, în această stare și în această situație, se pune problema *re-gândirii locului și rolului educației* în viața individuală și socială sau *re-gândirea conceptului de educație*. Subscriem la această idee dat fiind că în mileniul al treilea se accentuează *prologul executiv despre om și despre neom în societatea compartimentală* în caste, religii, clase, grupări de partide antagoniste etc. ce provoacă revoluții, revolte, războaie, incultură, invidie, dușmănie, prejudecăți, distrugere, dezumanizare. Dacă vom medita la statutul pedagogiei, în general, și al conceptelor pedagogice, în special, în contextul contemporan, vom putea să fim derutați, cel puțin la prima reflecție, de varia opiniilor și dezbaterilor ce există. Unii autori afirmă că pedagogia / conceptele pedagogice se află în impas, că nu pot să se ralieze la problemele complexe și urgente pe care le avansează viața socială.

Alți exegeți cred că pedagogia semnifică una dintre științele esențiale despre edificarea personalității umane și are menirea de a contribui la formarea / la dezvoltarea comportamentelor individului în creșterea sa. Or, disputele sunt purtate asupra funcțiilor educative și sociale ale pedagogiei, care sunt fie diminuate, fie amplificate sau chiar exagerate. De aceea re-gândirea educației va produce schimbarea prin *re-construcția personalității membrilor societății/comunității pe noi coordonate și pe o nouă paradigmă a devenirii ființei umane, deci pe făgașul umanizării, pe făgașul cunoașterii frumuseții umane*. Așadar, achiziționarea de cunoștințe și de competențe specifice domeniului sau ariei profesionale trebuie să fie suplimentat și cu dorința / cu motivarea pentru învățare, cu încrederea de sine, conștientizarea schimbării și a siguranței atât personale, cât și profesionale în situații de incertitudine.

Educația semnifică o artă a cărei practică are nevoie de a fi perfecționată de generații care succed. Fiecare generație, înzestrată cu seturile de cunoștințe, cu experiențele și cu valorile celor precedente, este totdeauna în măsura de a ajunge la o educație ce se dezvoltă într-o adecvată proporție și potrivit scopului acelei generații de a-și satisface nevoile și idealurile. Astfel se realizează și se perindă *transmiterea transgeneraționistă* a educației, a culturii și a valorilor. În acest context este potrivit

⁹¹ Delors J. (coord.), Cunoașterea lăuntrică. Raportul către UNESCO al C.I.E. în secolul XXI. Iași: Ed. Polirom, 2000.

să abordăm *metoda biografică*⁹² ce vizează acumularea a cât mai multor informații despre principalele evenimente parcurse de individ în existența sa, despre relațiile prezente între ele și despre semnificația lor, în vederea cunoașterii „istoriei personale” a fiecărui individ, dar și „istoriei colective” a unei generații, atât de necesare în stabilirea profilului personalității indivizilor, cât și pentru explicitarea comportamentului actual individual și colectiv; această metodă este prin excelență *evenimentială*, semnificând în concentrația sa *varia succesiuni de evenimente din viața individului și a generației, a relațiilor dintre aceste evenimente-cauză și evenimente-efect, dintre evenimentele-scop și evenimentele-mijloc*.

Biografia, în esența sa, oferă o imagine unitară asupra omului și a generațiilor, facilitând cunoașterea lor concretă și contribuind la *descifrarea specificului individual și colectiv*, în baza analizei datelor cantitative/selective și calitative/integrale⁹³, acestea avansând *cursul vieții*, în înțelegerea ei, și microunități biografice. Astfel autorul citat menționează că datele obținute se analizează în contextul următoarelor grupe:

1. categorii formale (uniformitate–schimbare; armonie–perturbare);
2. categorii cognitive (închis–deschis; prietenos–dușmănos);
3. categorii existențiale (aflate în legătură cu motivația: tematica reglatoare și corectivă, tematica creativă);
4. categorii reacționale (adaptare, mecanisme de adaptare).

Toate acestea se includ în variantele de cauzometrie sau cauzograma în baza cărora sunt surprinse mai exact relațiile dintre diferitele tipuri de evenimente trăite de individ sau de generație de-a lungul vieții lor. În acest sens interpretarea cantitativă⁹⁴ se realizează prin tabelarea relațiilor dintre evenimente (cauzometria) și prin prezentarea lor garfică (cauzograma). Astfel, pentru a pătrunde în esența vieții unui individ sau a unei generații și a o explicita, este necesar să se urmeze *traseul adâncirii, al imersiunii treptate, deci trecându-se de la momentele și evenimentele externe, formale, superficiale, la cele interne, psihologice, de conținut*⁹⁵; deci, mai întâi se procedează la reprezentarea întregului drum de viață parcurs de un individ sau de o generație și după aceasta marcarea pe el a momentelor semnificative ce vor căpăta sens în raport cu întregul

⁹² *Vezi*: Zlate M., Introducere în psihologie. Ediția a III-a. Iași: Ed. Polirom, 2007, pp. 118-147.

⁹³ Cosmovici A., Metode de investigare a personalității, în Zorgo B. (coord.), Probleme fundamentale ale psihologiei. București: Editura Academiei, 1980, p. 118.

⁹⁴ Головаха Е., Кроник А., Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.

⁹⁵ *Vezi*: 1. Mare E., O variantă a metodei biografice în studiul personalității, în: Revista de Psihologie, 1987, Nr. 3, pp. 198-206; 2. Логинова Н., Биографический метод в свете идеи Б.Г. Ананьева, în: Вопросы психологии, 1986, №5, с. 104-112.

(surprinderea integralității vieții și a intimității). Aici se poate discuta și despre *metoda povestirilor de viață* reprezentând un specific aparte: „povestirile de viață” semnifică relatarea/descrierea istoriei (obiective și subiective) realmente trăite.

În acest context psihologul cercetător Daniel Bertaux⁹⁶ menționează că, punând în relație mai multe mărturisiri asupra experiențelor trăite ale unei situații sociale, putem depăși singularitatea lor, ajungând, prin construcție progresivă, la o *reprezentare sociologică a componentelor sociale ale situației*; deoarece *povestirea de viață este structurată în jurul unei succesiuni temporale de evenimente și situații* (structură diacronică și sincronică), rezultă că suita evenimentelor și situațiilor constituie *coloana vertebrală sau linia unei vieți*, ce nu este neapărat arminoasă, ci balansată de forțe colective ce îi reorientează parcursul într-o manieră impredictibilă și în general incontrollabilă cauzată de anumiți mediatori, aceștia fiind percepția, memoria, reflexivitatea subiectului, a generației, capacitățile narative ale acestora, parametrii situației de întreținere. Astfel, studiind mai multe povestiri de viață se poate degaja *nodul lor central, corectiv*, ce corespunde dimensiunii sociale, valorificată în următoarelor funcții:

- *funcția exploratorie* (contribuind la descoperirea unui întreg univers de viață);
- *funcția analitică sau explicativă* (reprezentând o tehnică importantă de cercetare ce permite analiza materialului recoltat, compararea lui cu alte informații, obținute prin alte metode);
- *funcția expresivă* (dobândită atunci când „povestirile de viață” sunt publicate).

Este cât se poate de necesar a preciza că în contextul educației corective sunt vizualizate și anumite demersuri comprehensive, descriptive, explicative, interpretative ce se interferează reciproc dând naștere cunoașterii frumuseții umane. Astfel de raporturi necesare, esențiale, repetabile, generale, specifice și obiective se încadrează în noțiunea de legi ale educației, ale altor discipline conexe acestui sistem de pregătire a generației tinere pentru viață. De ce le-ar considera uzitare în viața proprie, s-ar întreba omul? Deoarece el trece prin anumite momente nodale, când simte necesitatea în prezența aproapelui, fiind așteptată, și care se dovedește a fi confirmatoare, tonifiantă, valorizantă: o astfel de structură acțională semnifică nu doar un context sau un eveniment analizabil sub raport sociologic, ci și un *marcător axiologic*, o ocazie de etalare a frumuseții interioare, a bunătății, a deschiderii, a iubirii aproapelui, a ex-

⁹⁶ Bertaux D., *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997, pp. 32-37.

pansiunii afective pe care o posedăm și pe care dorim să o exprimăm. Or, ciclul existențial, menționează Constantin Cucoș⁹⁷, adună atât elemente funcționale, psihosociale, socioculturale, cât și elemente expresive, comportamentale, explicit modulate de parametrii esteici ai vieții. Atare ipostază – *de la frumusețea individuală la cunoașterea frumuseții umane* – se încadrează în educația corectivă pe care înșiși oamenii și instituțiile o conștientizează, și *această educație corectivă se fundamentează pe sensibilitatea și pe reactivitatea individuală în raport cu semenul nostru, cu evenimentele sociale, cu mediul comunitar pe care îl căutăm, îl adulăm, îl valorizăm și în care ne integrăm, prin legile învățării*. În tabelul de mai jos prezentăm comparativ esența legilor învățării și trebuințelor (conform clasificării Claparède–Thorndyke)⁹⁸:

Tabelul 4. Esența comparativă a legilor și trebuințelor învățării

Legile învățării (E.L. Thorndyke)	Legile psihologieifuncționale (E. Claparède)
<p>Legea efectului:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozitiv: când conexiunea este urmată de succes ori satisfacție, atunci forța ei crește; – negativ: când conexiunea este urmată de eșec sau de insatisfacție, atunci forța ei scade. 	<p>Legea trebuinței:</p> <p>orice trebuință tinde să provoace reacțiile proprii pentru a o satisface.</p>
<p>Legea exercițiului:</p> <p>stabilește corelația dintre intensitatea conexiunii și numărul de asociații S – R și se identifică în:</p> <ul style="list-style-type: none"> – legea utilizării: când se stabilește o conexiune modificată între o situație (S) și un răspuns (R), atunci forța acelei conexiuni este întărită, celelalte condiții fiind egale; – legea neutralizării: atunci când se stabilește o conexiune modificabilă, forța acelei conexiuni slăbește. 	<p>Legea extensiunii vieții mentale:</p> <p>dezvoltarea vieții mentale este proporțională cu distanța existență între trebuințe și mijloacele de a le satisface.</p>
<p>Legi subordonate:</p> <p>acestea sunt explicitate mai jos, în cele 7 legi.</p>	<p>Legea conștientizării:</p> <p>individul devine conștient de un proces, de o relație sau de un obiect cu atât mai târziu cu cât conduita sa a implicat mai devreme și timp mai îndelungat folosirea automată, inconștientă, a acestui proces, obiect sau a relației.</p>

⁹⁷ Cucoș Constantin, Op. cit., pp. 40-41.

⁹⁸ *Vezi:* Zlate Mielu, Op. cit., pp. 163-164.

Legea răspunsurilor multiple la una și aceeași situație: exprimă căutarea prin „încercare și eroare” a răspunsului corect la situația problematică.	Legea anticipării: orice trebuință care, prin natura ei, riscă să nu se poată satisface imediat, apare cu anticipație.
Legea setului: răspunsul la o situație depinde nu doar de natura situației, ci și de condiția individuală.	Legea interesului: orice conduită este dictată de un interes.
Legea activității selective: ea postulează posibilitatea selectării elementelor esențiale ale problemei.	Legea interesului momentan: în fiecare moment un organism acționează urmând linia interesului său major.
Legea analogiei: la o situație nouă se reacționează cu răspunsul eficient din alte situații similare.	Legea de producere a asemănătorului: orice trebuință tinde să repete conduita prin care a fost satisfăcută într-o împrejurare similară.
Legea transferului asociativ: situații diferite evocă unul și același răspuns.	Legea tatonării: când situația este nouă, trebuința declanșează reacții de căutare, de tatonare.
Legea apartenenței: pentru ca două elemente să se asocieze, trebuie să aparțină unul altuia.	Legea compensației: când echilibrul tulburat nu poate fi restabilit printr-o reacție adecvată, el este compensat printr-o reacție antagonistă față de deviația pe care o suscitase.
Legea vivacității: o reacție apare mai ușor la un stimul puternic decât la unul slab.	Legea autonomiei funcționale: în fiecare moment al dezvoltării sale, un animal constituie o unitate funcțională; capacitățile sale de reacție sunt ajustate la trebuințele sale.

Aceste legi, calitative, reușesc să surprindă diverse relații într-o gamă variată de fenomene psihice în domeniul învățării și al motivației pentru învățare.

Așadar, o generație face educația alteia transmițând experiențele celei următoare, care, la rândul ei, le crește și le lasă astfel sporite aceleia ce urmează; atare proces este desfășurat cu mijloace și cu instrumente ce provoacă influențe corective, transformatoare, civilizatoare și culturalizatoare; astfel, *relația de interinfluențare* este prezentă cu intensivitate maximă datorită comunicării verbale dintre indivizi și dintre generații sau datorită unor subtile fenomene de percepție socială, de comunicare nonverbală, de contagiune sau influență psihosocială și pot intui sau pot anticipa ce anume se așteaptă de la ei. În fond, individul manifestă o se-

rie de *conduite și comportamente repetabile* atât în propria sa existență, cât și în existența altora din cadrul generației sale. Astfel se instituie și se creează *axa cronologică*, „rupând monotonia existențială” și „întronând timpuri aurorale, semnificativi”, și „adăugând o nouă valoare temporalității și ritmicității umane” la nivelul mai multor ipostaze comportamentale în contextul frumosului relațional, al frumosului comunitar⁹⁹, și anume:

- la nivelul conduitelor cotidiene, de zi cu zi: e un nivel de grad zero, ce ține de „cei șapte ani de acasă”, de educație, de moralitate, de civilitate, este un strat comportamental de primă instanță ce dă consistență întregului edificiu cultural al personalității; este stilul fiecăruia de a-l viza, a-l respecta, a-l valoriza pe acela de lângă tine, este o formă de respect de sine;
- la nivelul etosului grupal: este un nivel de încurajare sau de promovare a unor ceremonii prin coparticipare și animare ce activează bucuria viețuirii laolaltă;
- la nivelul de valorizare a muncii: este un nivel de promovare a responsabilității sportive privind calitatea activităților obligatorii sau opționale, prin exemplaritate profesională, prin promovarea lucrului bine și oportun făcut;
- la nivelul transformării activităților rutiniere în muncă inovativă și creativă aducătoare de împlinire și de bucurie a muncii;
- la nivelul de promovare a comportamentului social demn, prin rectitudine morală și prin promovarea și păstrarea valorilor personale și grupale;
- la nivelul de manifestare a activismului comunitar și a comportamentului prosocial, prin menținerea unei stări de conștiență și reacție socială și prin sociabilitatea ridicată;
- la nivelul criticii, reactivității imediate și amendării deraierilor comportamentale, a destructurărilor valorice, a anomaliilor societale.

În contextul respectiv se profilează atât o anumită legitate¹⁰⁰ (distribuția, frecvența conduitelor și comportamentelor, variabilitatea individuală raportată și comparată cu variabilitatea grupului), cât și o anumită disciplinaritate¹⁰¹ a zonelor de confort în spiritul epocii respective, de aceea disciplina îl împiedică pe om să se lase abătut de la destinația sa,

⁹⁹ Cucuș Constantin, Op. cit., pp. 40-41.

¹⁰⁰ Zlate M., Cine sunt eu? – o probă de cercetare și cunoaștere a Eului și personalității, în: Zlate M., Eul și personalitatea. București: Ed. Trei, 1999.

¹⁰¹ În viziunea lui Immanuel Kant, disciplina semnifică partea preparatoare a educației care înlătură influențele negative exterioare și care eliberează sufletul de acestea și îl face capabil de adevărata moralitate.

de la umanitate: disciplina, menționează Immanuel Kant, îl impune pe om să respecte legile umanității și îl face să conștientizeze forța și valoarea lor în propria sa viață (être vivant¹⁰²), în propriul său mediu vital (din latină: *vivere; vivus*). Or, nu este nimeni care, neglijat în tinerețe, să nu fie în stare a vedea, când a ajuns deja matur, în ce anume a fost neglijat, fie în disciplină, fie în cultură; *lipsa de disciplină este un rău mai mare decât lipsa de cultură*, căci aceasta din urmă se poate corecta, se poate cizela și se poate repara mai târziu, pe când *lipsa disciplinei și de cultivare a ei conduce la starea de brut a omului*. De aici, omul est nevoit, este hărăzit să găsească mijloace și instrumente ca să atingă atare disciplinaritate.

În literatura folclorică și cea ludică identificăm exemple ce denotă opoziția între stadiul primar, aproape static, al unei atare stări, și stadiul corectiv, transformator, cu elemente de extensiune, de expectanțe și de conștientizări în avansarea către disciplinaritate, către instruire, către perfecțiune, către oportunități. În diverse texte găsim pagini întregi de povestiri și de poeme în care se descrie atitudinea părinților care stăruiesc excesiv prin îngrijiri față de copii, ele semnificând anumite precauțiuni pe care le iau spre a-i împiedica să dea o întrebuințare vătămătoare puterilor lor. Iată câteva exemple:

1. „*De ce m-ați dus de lângă voi?/ De ce m-ați dus de-acasă?/ Să fi rămas fecior la plug,/ Să fi rămas la coasă...*” (Octavian Goga, poemul „Bătrâni”);

2. „*Mama însă era în stare să toarcă-n furcă, și să învâț mai departe. Și tot cihăia mama pe tata să mă mai dea undeva la școală, căci auz ise ea spunând la biserică, în Parimei, că omul învățat înțelept va fi și pe cel ne-învățat slugă-l va avea. Și afară de aceasta, babele care trag pe fundul sitei în 41 de bobi, toți zodierii și cărturăresele pe la care căutase pentru mine și femeile bisericose din sat îi băgase mamei o mulțime de bazaconii în cap, care de care mai ciudate: ba că am să petrec între oameni mari, ba că-s plin de noroc, ca broasca de păr, ba că am un glas de înger, și multe alte minunății, încât mama, în slăbăciunea ei pentru mine, ajunsese a crede că am să ies un al doilea Cucuzel, podoaba creștinătății, care scotea lacrimi din orice inimă împietrită, aduna lumea de pe lume în pustiul codrilor și veselea întreaga făptură cu viersul său.*

– *Doamne, măi femeie, Doamne, multă minte-ți mai trebuie! zicea tata, văzând-o așa de ahotnică pentru mine. Dacă ar fi să iasă toți învățați, după cum socoți tu, n-ar mai avea cine să ne tragă ciubotele. N-ai auzit*

¹⁰² „Le fait d'être vivant est une caractéristique présente dans une majorité de types de réalités répertoriées notamment sur Terre, bien qu'à l'échelle de l'univers, la quasi-totalité des réalités existantes ne dépasse pas le stade minéral” (Branstein Jean-François, Phan Bernard, Manuel de culture generale. Paris: Armand Colin, 1999, p. 397).

că unul cică s-a dus odată bou la Paris, unde-a fi acolo, și a venit vacă? Oare Grigore a lui Petre Lucăi de la noi din sat pe la școli a învățat, de știe a spune atâtea bongoase și conocăria pe la nunți? Nu vezi tu că, dacă nu-i glagore-n cap, nu-i, și pace bună!

– Așa a fi, n-a fi așa, zise mama, vreau să-mi fac băiatul popă, ce ai tu?

– Numai decăt popă, zise tata. Auzi, măi! Nu-l vezi că-i o tigoare de băiat, cobăit și leneș, de n-are pereche? Dimineața, până-l școli, îți stupești sufletul. Cum îl școli, cere demâncare. Cât îi mic, prinde muște cu ceaslovul și toată ziulica bate prundurile după scăldat, în loc să pască cei cârlani și să-mi dea ajutor la trebi, după cât îl ajută puterea. Iarna, pe gheață și la săniuș. Tu, cu școala ta, l-ai deprins cu nărav. Când s-a face mai mărișor, are să înceapă a-i mirosi a catrință, și cu astă rânduială n-am să am folos de el niciodată” (Ion Creangă)¹⁰³.

Aceste exemple confirmă starea și spiritul de educație în timpuri și în epoci diferite în care omul nu conștientiza că trebuie să iasă în lume, să își extindă potențele intelectuale, să își corecteze comportamentele și atitudinile, viziunile și înțelegerea lumii sale în care își duce viața, aidoma unui personaj din „Amintiri din copilărie”: „– Las’, mamă, că lumea asta nu-i numai cât se vede cu ochii...”.

Despre răspândirea științei de carte chiar din cele mai străvechi perioade de existență a poporului (Anexa 5) putem accede la informații identificate în cultura și în civilizația acumulată în pedagogia populară¹⁰⁴, în cadrul căreia educația generațiilor tinere este tratată ca o sarcină complexă, complicată și de răspundere asumată, care impune mult tact, răbdare și efort privind educarea copiilor în spiritul și în cultul muncii, pregătindu-i pentru a putea să înfrunte viața.

Conținutul educației populare include o serie de învățăminte și îndrumări, adresate tineretului cu privire la călirea voinței, educarea curajului, hotărârea, vrednicia, îndrăzneala. Metodica de instruire în pedagogia populară e strâns legată de două activități de bază ale copilului: jocul și activitatea de muncă. Principiile pedagogice și mijloacele metodice sunt aplicate în practica educațională a poporului în mod adecvat vârstei copilului și multiplelor situații concrete. În pedagogia populară nu este aplicată lecția ca formă de bază a instruirii și nici distribuirea conținutului educațional pe discipline. Realitatea obiectivă e prinsă aici în mod concret și integral, iar cunoștințele se achiziționează în aspectul lor complex, aplicându-se, de regulă, în procesul muncii, în care accentul se

¹⁰³ Creangă I., Amintiri din copilărie 1. Accesibil la <http://www.povesti-pentru-copii.com/ion-creanga/amintiri-din-copilarie-1.html>

¹⁰⁴ *Vezi:* Silistraru N., Etnopedagogie. Chișinău: C.E.-P. USM, 2003.

pune pe hărnicie, străduință, vrednicie, atitudine cinstită față de muncă, eroism în muncă etc. În acest scop sunt folosite materiale din diferite genuri folclorice: cântece, povești, ghicitori, proverbe etc.

În context, în mod necesar trebuie să menționăm și anumite *virtuți formative și corective ale creației folclorice* în discursul/metodologia privind *educația transgeneraționistă*. În curricula disciplinare actuale conținuturile creației populare sunt „strecurate” doar pestrîț, „cu mare atenție”, ca să nu ne abatem de la „metodologii moderne” în instruire și să urmăm „tranziții paradigmatiche moderne” ca fiind „conjuncturi oportune” educației moderne etc.etc. și care, de cele mai multe ori, nu prind rădăcini în „solul nostru educațional”.

Unii exegeți ai educației chiar au curajul „să combată” cu „argumente” pedagogice conținuturile creației populare în educarea tinerei generații și opinează că a pretinde prezența creației populare în școală poate fi calificată ca o preocupare superfluă și că nu este oportun să introducem conținuturi revoluționale, ce nu mai reprezintă semnificație pentru tânăra generație de astăzi și, cu atât mai mult, astăzi, când se solicită ca școala să educe și să cultive noul, să se alinieze cu vremurile noi, și de aceea nu este oportun și actual să ne cantonăm în vechi și în insignifiant, când sunt deschise atâtea preocupări și atât de moderne!... Nu mai punctăm că unele genuri ale creației populare au devenit oarecum „moarte”, fiind ca relicve și elemente prețioase ori piese de muzeu ce nu mai sunt reclamate de practicile socioculturale și educaționale, având doare o valoare istorică, memorativă, aproape exotică.

Oricum ar fi atare „discuții și opinări”, totuși virtuțile formative, educative și corective ale creației populare deschid elevilor ocazii să se raporteze la cumulul cultural și le suscită interesele față de bagajul străvechi de spiritualitate, dat fiind că folclorul, creația populară, se definește printr-o origine ancestrală și transcendențială, printr-o îmbogățire și cizelare în timp, prin extensie și „amprentare” regională și ea este relaționată de *mentalul colectiv* fiind o emblemă identitară pentru o anumită colectivitate. Aceasta funcționează ca o sursă de *conturare a profilului cultural*, de recunoaștere, de valorizare și de motivare a indivizilor și colectivităților la diverse experiențe prin sensibilizare și exprimare culturală, prin împărtășirea valorilor și modelelor de comportament semnificând *complexe culturale de milenii de istorie spirituală a omenirii* teaurizate în formule simbiotice și integrative de expresivitate ce au jucat roluri atât artistice, cât și extra-artistice de natură etică, sociologică, practică, luminează și personală.

Conținuturile creației folclorice au polarizat și au condensat experiențe afective și reflexive profunde, *validate milenar prin spirite, suflete și minți* care, progresiv, cumulativ, au cizelat, au corectat, au animat, au îmbogățit formulele respective ajungându-se la un înalt *rafinament expresiv-comportamental sau ideatic*, nefiind lipsit de relief și profunzime, de fondul afectiv, de ingeniozitate și de forță spirituală inegalabilă. În acest context, profesorul ieșean Constantin Cucuș¹⁰⁵ menționează că toate culturile populare ale lumii conțin bogății care, din perspectivă antropologică și estetică, merită să fie scoase la lumină; cultura populară cuprinde motive modulare mai târziu decât „marea” artă, ascunzând încă filioane ce trebuie cercetate, actualizate, exersate; însă a rămâne imuni față de un astfel de complex spiritual trădează o *miopie valorică* față de o „vârsta” semnificativă și densă a evoluției culturii umanității, ceea ce o face să devină un referențial interesant pentru învățare și pentru formare a personalității.

Originalitatea ei formativă este dată de *caracterul transversal și integrat* al valorilor stratificate și a o „învia”, inclusiv în spațiul educațional, constituie nu numai un efort restitativ, ci și o bine-venită ocazie de *lărgire a paletelor ofertelor de formare* ce ajută la creionarea și potențarea identității și solidarității sociale, manifestată în varia ipostaze¹⁰⁶:

- la nivelul vieții curente sau al structurilor de acțiuni din unele arealuri în care tradițiile folclorice sunt deocamdată viabile, autentice, funcționale (hora satului, de exemplu la sudul republicii noastre, obiective ocazionale de botezuri, nunți, decese etc.);
- la nivelul unor obiecte materializate ce pot fi recuperate și valorizate atât lucrativ, cât și funcțional, profitabil (obiecte casnice, unelte, locuințe, complexe arhitectonice, structuri tehnice etc.);
- la nivelul arhivelor sau al structurilor de conservare muzeistică, printr-o teaurizare tehnică profesionistă ce poate fi inspectată relativ ușor (fonoteci sau filmoteci virtuale accesibile, gratuite);
- la nivelul unor activități instituționalizate sau formalizate, tutelate de organisme de cultură specializate, persoane calificate, în care elementul proiectiv și deliberativ este pregnant (ansambluri artistice, orchestre profesioniste, instituții culturale, concursuri, festivaluri etc.);
- la nivelul școlilor de masă ori vocaționale în care studiază, aprofundează, performează diferite forme ale creației folclorice (muzical și coregrafic, nivel general, profesional tehnic și universitar sau academic în canto popular, instrumente populare etc.);

¹⁰⁵ Cucuș Constantin, Op. cit., pp. 183-185.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 41.

- la nivelul unor instanțe mediatice profilate pe încurajarea, procesare și transmiterea culturală a unor evenimente centrate pe creația folclorică (emisiuni sau posturi radio și televizate, proiecte și filme radiotevizate etc.);
- la nivelul protecției personale și vitale (medicina populară, descântece, tratamente etc.).

În sensul acestor ipostazieri, să aducem creația folclorică¹⁰⁷ nu pentru a o dezvolta și a o crea, ci pentru a o înțelege, a învăța din ea, a o reproduce, a o re-crea ca să devenim tot mai înțelepți prin înțelepciunea acesteia prin scopuri explicite ale comunităților ce țin la particularitate, individualitate națională, prestață și demnitate spirituală.

Pentru a minimaliza ori chiar pentru a exclude atare „miopie valorică”, în proiectarea și în exercitarea conținuturilor curriculare ale procesului educațional, este necesar să se amplifice și să se fundamenteze abordarea și prezențialitatea complexului valoric și formativ al creației folclorice în scopul descoperirii de către elevi a bagajului cultural „natural”, ingenuu prin studierea deliberată a creației folclorice transformându-se într-o ocazie de educație corectivă rară și privilegiată, sesizabilă în diverse acțiuni dezirabile, și anume¹⁰⁸:

- sensibilizarea și instrumentalizarea cadrelor didactice de diferite specialități cu competențe apreciative privind creația folclorică, prin stagii de formare profesională continuă, prin participare la atelire sau proiecte tematice;
- identificarea, la nivelul curricula disciplinare, a ocaziilor sau a structurilor de conținut ce se pretează prin raportarea la creația folclorică și a valențelor ei educaționale pentru a asigura, la nivelul educației corective, a spațiului și a timpului unor activități suplimentare;
- includerea unor discipline opționale centrate pe cultura populară și creația folclorică, prin valorificarea sau referința la tradiții populare reprezentative pentru spațiul cultural în care elevii învață;
- inițierea și derularea unor activități cu caracter nonformal în care să fie valorificate ipostaze ale creației folclorice locale prin

¹⁰⁷ Cuvântul *folclor* provine din engleză: *folklore*, fiind compus din cuvintele *folk* (oameni, popor) și *lore* (tradiție sau cunoaștere). Termenul a fost inventat de anticarul britanic William John Thoms (1803-1885), pentru a înlocui termenul „Popular Antiquities”, utilizat până atunci. La 22 august 1846 el scria în revista *Athenaeum*: Ceea ce în Anglia este desemnat ca „antichități populare” sau „literatură populară” ... ar putea fi descris mai adecvat printr-un cuvânt compus saxon „*Folk-Lore*”, adică tradițiile/cunoașterea poporului. În România inserția și statornicirea conceptului îi este atribuită lui B.P. Hasdeu.

¹⁰⁸ Cocoș Constantin, Op. cit., pp. 109-155.

implicarea unor persoane-sursă din zonă care performează în diferite direcții artistice (interpreți, pictori, culegători de folclor, colective de dansatori etc.);

- recuperarea, prin intermediul unor activități practice directe, a unor experiențe populare relevante pentru spațiul etnofolcloric (crearea ansamblurilor folclorice, organizarea unor cercuri profilate pe artă sau meșteșuguri populare, prin concursuri, tabere de creație etc.);
- organizarea unor exerciții ori stagii practice în mediul extrașcolar (asociații ale meșterilor populari, organisme specializate la nivelul comunității locale, festivaluri sau expoziții), sub tutela unor performeri emblematici ai artei populare, în perspectiva cultivării gustului pentru frumosul purtat de creația folclorică (activități demonstrative, ateliere practice, conferințe tematice etc.);
- reactivarea sau revitalizarea unor secvențe ale folclorului copiilor atunci când este posibil, dat fiind că la nivelul convingerilor a existat un etos specific (materializat în activități ludice, ritualuri specifice vârstei, limbaje particulare), cu caracter inițiator și formator ce poate fi valorizat din perspectiva educației corective.

Sub aspectul finalităților, educația corectivă se va centra cu prioritate pe formarea publicului pentru a recepta și a respecta frumosul ipostaziat în aceste modalități de expresie a creației folclorice.

Iată de ce omul nu poate deveni om decât prin educație; el nu este decât ceea ce îl face ea, însă este adevărat că omul nu poate primi această educație decât de la alți oameni care și ei au primit-o în ipostazele dezvoltării intelectuale. Ca fenomen antropologic complex, educația este un proces asemănător cu alte procese, cum ar fi munca, jocul, schimbul economic, sacrul, cotidianul, personalitatea etc. În acest sens filosoful german citat preciza că providența a vrut ca *omul să fie silit a scoate binele din sine însuși* și anume omului îi este hărăzit să îl dezvolte, iar fericirea sau nefericirea lui depinde de el însuși (*Omnia mea mecum porto*) (spiritul constituie unica bogăție a înțeleptului, un bun care-l însoțește peste tot și de aceea viața înțeleaptă este și frumoasă, înțelepciunea fiind plasată printre lucrurile frumoase!). Dar a se face pe sine mai bun, a-și corecta și a-și revizui atitudinile și comportamentele, a se cultiva pe sine și a dezvolta în sine moralitatea, aceasta semnifică datoria omului pe parcursul întregii sale vieți, de aceea educația este problema cea mai mare și cea mai anevoioasă ce îi este dată omului.

Or, educația are o veritabilă istorie de transmitere culturală, urmărind metamorfoza idealurilor educative care începe de la greci și ajunge în (post)modernitatea actuală.

Toate acestea semnifică *fondul (pattern-ul) cultural* pe care îl transmit și îl moștenesc generațiile, succesiv, una după alta, care este format din *tipurile structurale decisive*, și anume: (1) logice, (2) lingvistice, (3) psihologice, (4) axiologice și (5) simbolice. Prin filtrul acestor structuri culturale decisive se formează orice persoană ca fiind ființa în care există convingerea libertății, care, deși a făcut un lucru, simte că știe perfect că ar fi putut să facă și altfel, ceea ce înseamnă că persoana are putere duală, adică are puțință de a face un lucru sau a alege ceva, dar în același timp are și puțință de a alege alt lucru sau de a face altceva. Aici procesul de transmitere culturală îi oferă persoanei perspective de descoperire și de construcție creativă a vieții în contextul provocărilor socioistorice și profesionale. Trebuie înțelese aici ipostazierile temporale privind desăvârșirea vieții fiecărei generații, și anume: trecutul ei (a ști cum a luat naștere); prezentul ei (a ști cum este); viitorul ei (a ști cum se va înfăptui).

Ce putem sesiza, așadar? După cum menționa și Immanuel Kant, „copiii nu trebuie crescuți doar după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică după ideea omenirii și a întregii sale meniri” (p. 22). Înțelegem aici și adevărul că educația se fundamentează pe principiul binelui, pe principiul intervenției pozitive în viața omului.

NEVOIA DE LIMBAJ ȘI DE COMUNICARE ÎN EDUCAȚIA CORECTIVĂ

Construirea cunoașterii individuale culturale și sociale. *Totul este limbaj pentru cineva apt să surprindă orice efort expresiv.* Omul a fost hărăzit de natură să scape de gheare, de disproporții și de înfățișări fizice bizare și bestiale, de craniu și creier mic, de sunete bizare (urlete, miorlăituri, cotcodăcit, țipete, necezat, mornăituri etc.), de mers disproporțional. Însă aceeași natură l-a hărăzit cu limbaj articulat, acesta dezvoltându-i gândirea și smulgându-l din lumea bestială, din starea lui deplorabilă, stupidă¹⁰⁹ (Anexa 3). Astfel, tot ceea ce a fost atins deja de om a devenit, oricum, limbaj, și acesta, *limbajul, este un instinct, un instinct genetic programat* (conform formulei lingvistului american Steven Pinker). Instinctul acesta cere un *proces de învățare*, ca toate sau aproape toate *competențele cognitive și motrice ale omului*¹¹⁰. Ceea ce nu a fost încă atins este *limbaj potențial*, mai exact materie brută pentru limbaj. Pare că astfel se gândește limbajul într-un cadru prea larg, deci, eventual, neproductiv și nespecific. O asemenea viziune are, însă, cel puțin *trei aspecte pozitive, utile și apte să îndrume adecvat cercetările adresate sferei cunoașterii însăși*, ca domeniu ținând, pe de o parte, de educație, de estetică și de etică, și, pe de altă parte, de epistemologie, semantică și de alte discipline (discipline

¹⁰⁹ Însă limbajul și gândirea au și o altă fațetă a vieții omenești. În acest context istoric italian Carlo M. Cipolla precizează că umanitatea s-a aflat mereu într-un stadiu deplorabil...: suferința și necazurile pe care oamenii trebuiau să le îndure, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății, sunt, practic, rezultatul modului lipsit de noimă – aproape imbecile –, în care viața le-a fost structurată încă de la origini... și ei sunt nevoiți să îndure zilnic chinuri și grutăți...; oamnei au privilegiul de a duce o povară în plus – o doză suplimentară de necazuri de zi cu zi, din cauza unui anumit grup de indivizi care fac, la rândul lor, parte din neamul omenesc. Acest grup, menționează autorul, este mai influent decât mafia, decât complexul militar-industrial, decât comunismul, este vorba despre un grup neorganizat, neconstituit, care nu are nici conducător, nici președinte, nici reguli, și care reușește totuși să opereze în perfectă armonie, ghidat parcă de o mână nevăzută, de așa natură încât activitatea fiecărui membru consolidează eficacitatea activităților celorlalți membri..., aceștia semnificând una dintre cele mai puternice și întunecate forțe ce împiedică fericirea și progresul omenirii și care au instaurat legi fundamentale ale imbecialității umane (Cipolla Carlo M., *Legile fundamentale ale imbecialității umane*. București: Ed. Humanitas, 2018, pp. 15-16).

¹¹⁰ „La naștere, puilul de om deosebit de imatur și întristător de puțin performant – abia dacă știe să respire și să sugă -, trebuie să învețe să vorbească așa cum învață să meargă. Numai că, dacă toată lumea mergeaproape la fel, există mii de limbi diferite vorbite pe suprafața planetei, ca să nu mai vorbim de cele dispărute...” (Cécile Lestienne, în: Picq P., Sagart L., Dehaene G., Lestienne C., *Cea mai frumoasă istorie a limbajului*. București: Ed. Art, 2010, pp. 5-12).

ce parțializează cunoașterea și care adesea încercând să o definească și să o descrie, să o fragmenteze). Dar să explicităm cele trei aspecte pozitive.

Mai întâi trebuie știut că orice lucru real sau imaginar *este amenințat* de limbaj, dar, în egală măsură, *poate fi salvat* prin limbaj. Nu este aici vorba că se poate argumenta prin expresie împotriva sau în favoarea a orice, că se pot spune la nesfârșit și lucruri bune și lucruri mai puțin bune despre orice –, este vorba de posibilitatea de a încorpora orice lucru (el însuși, imaginea sa ori numele său) într-o expresie în sensul cel mai general. Această expresie se situează într-un ansamblu, într-o suită a expresiilor, participând la un limbaj. În acest fel *orice poate fi compromis sau reabilitat de limbaj*; poate fi împins înspre dispariție sau insignifianță ori înființat, adus către existență, către valoare și sens. În legătură cu orice lucru, în orice loc și în orice timp, în orice perspectivă, rămâne mereu limbajul drept încă o șansă, încă un drum al încercării, cu toată ambivalența sa dar și cu noblețea inseparabilă de riscuri și îndrăzneli.

În al doilea rând, știind că în lumea umană totul este limbaj, omul nu poate fi neglijat ca ființă, ca sensibilitate și ca voință. *Adevărul umanism nu poate exista fără această constatare, că totul în om este limbaj, sau este și limbaj.* Interacționând cu un alt om, dacă se scapă din vedere o clipă *calitatea de limbaj a acestei interacțiuni*, se comite *un act inuman și dezumanizant*. Astfel apare *suferința legăturilor omenești – neînțelegând glasurile care îți vorbesc prin nenumărate modalități ale limbajului articulat, prin limbajul faptelor, gesticii, suferințelor, vieții corporale conștiente și inconștiente, entuziasmelor, muncii – pe scurt – prin manifestările și experiențele umane.*

Corpul este un organ de expresie, menționează, de exemplu, Victor von Weizecker. Corpul aceluia de lângă tine este un organ de expresie al lui și al tău. Cea mai bună vindecare de solipsismul care este tentația primordială (cea mai gravă, din toate cele ascunse în conștiința noastră) vine din sesizarea că existăm într-o lume impregnată de limbaj, că toți aceia din jurul nostru ne vorbesc și așteaptă exprimarea noastră.

În al treilea rând suntem chemați să ne exprimăm într-o lume a exprimării și astfel trebuie să cunoaștem, să percepem, să adoptăm deci o metodă a cunoașterii, *să existăm pentru expresie*. Ni se cere să facem pasul de la existență la vitalitatea progresivă – tot mai mult și mai mult expresivă și vie. Din ființa care trăiește propria sa vitalitate inconștientă, undeva între viață și moarte, devenim o ființă care elaborează și amplifică propria-i vitalitate. Ajungem să trăim pentru exprimare. *Limbajul este adaptare pentru toți oamenii, fiind, chiar mai mult, natură a omului.* Ființa umană nu are cum să nu se exprime, întrucât omul este om,

tot ceea ce face este interpretat sau este interpretabil ca expresie. Drept urmare nu are decât o speranță pe calea aspirației sale vitale, aceea *de a se exprima adecvat, de a nu se dezice de sine, de a nu fi confundat, nici compromis printr-o exprimare* care să nu fie întru nimic a sa și care totuși să treacă prin sine.

Neputând să scape de exprimare, omul nu poate scăpa de cunoaștere, în indiferent care dintre variantele acesteia. Doar proporțiile implicării într-o modalitate sau alta a cunoașterii mai pot fi întrucâtva controlate. Practic, omul își începe exprimarea cu lucrurile, cu o conștientizare a lucrurilor îndreptându-se astfel spre conștiința gândurilor, ea fiind de fapt „minele psihologic”, o conștiință a gânditorului. În context, Anthony de Mello¹¹¹ reflectează așa: lucruri, gânduri, gânditor: ceea ce căutăm noi cu adevărat este gânditorul; gânditorul se poate cunoaște pe sine însuși; pot să știu eu ce este „eu”?; sunt eu același cu gândurile mele, cu gândurile pe care le gândesc?. „Eu” este altceva și mai mult decât trupul meu, este o parte schimbătoare și continuă să se miște, continuă să se schimbe; îl numim mereu cu același nume, dar el se schimbă în permanență; noi folosim același nume pentru o realitate mereu schimbătoare; acela care se schimbă constant este „mine”; prin acest „*mine psihologic*” omul se identifică pe sine, se identifică în exprimare.

Care sunt modalitățile exprimării? Orice exprimare, spre a fi exprimare, trebuie să utilizeze un cod, să intre într-un sistem, fie și minimal, de reguli – altfel nu are cum să fie expresie. *Expresia este reacția îmbrăcată într-un limbaj, aparținând unui limbaj și astfel căpătând o calitate nouă* – aceea de a inocula, în chip intențional într-un alt receptor (într-un alt subiect) ceea ce în chip direct, fizic se percepe de către acela care se exprimă. Delimitarea cadrului exprimării este și nu este la latitudinea subiectului. Perceperea, reprezentarea, intuiția sunt complexe de senzații, actuale sau actualizate, corelabile unui limbaj, oricare ar fi el. Corelația cu limbajul revine la faptul că realului i se adaugă o *intenționalitate expresivă*, deci extraobiectivă și totuși supraindividuală.

Se caută în complexul de senzații ceea ce le face transmisibile. Se poate vedea în aceasta un principiu al *coerenței interindividuale*? Cu siguranță da, însă mai este aici totodată și un principiu al *coerenței intraindividuale*. *Spre a fi o singură persoană, o singură individualitate, individul trebuie să-și poată vorbi sieși coerent și inteligibil*. Se aplică la structura vieții reflexive *principiul ergociclic*: ceea ce se relevă printr-un număr mare de cazuri se relevă și printr-un număr mare de stări ale aceluiași caz. Acest principiu poate dobândi o mare aplicabilitate, de asemenea,

¹¹¹ Mello Anthony de, Op. cit., pp. 37-42.

în morală și în multe alte domenii ale *cunoașterii și defnirii omului*, dar nu acest lucru interesează aici. Să remarcăm, pe încă o cale, că totul este limbaj, că viața psihică în ansamblul ei este exprimare pentru sine sau pentru altul, pentru sine și pentru altul de fapt, că *exprimarea pentru sine pregătește exprimarea pentru celălalt dar și exprimarea exterioară o pregătește pe cea interioară*; astfel, *limbajul este unicul instrument intelectual având istoria sa incitatntă și frumoasă*.

În procesul de cunoaștere limbajul se manifestă prin:

- inducerea anumitor combinații de idei în creierul altcuiva;
- generează și proiectează imagini în mintea altuia;
- potențializează omului procesul de „rechemare”, când și cât vrea, a frânturilor din trecut, a visurilor de viitor, a realităților indivizibile sau a ființelor imaginare¹¹²;
- organizarea ideilor;
- împărtășirea/diseminarea ideilor (visurilor, speranțelor, aspirațiilor);
- manipularea conceptelor, argumentarea și transmiterea cunoștințelor pe care se fundează culturile omenești;
- unificarea, identificarea și diversificarea oamenilor prin identitate și prin relații sociale¹¹³.

Până aici nu am făcut decât referiri indirecte la gândire. *Gândirea este, în mod cert, limbaj interior*. Totuși, analizându-se elementele gândirii și limbajului, se separă conceptul de nume și pe bună dreptate. *Gândirea este dialectică interioară, exprimată în planul conștiinței prin limbaj interior, dar sensul ei nu este discursul, expresia, ci dezvoltarea dialectică a problemelor și verificarea intuițiilor*. Așa cum s-a notat anterior, prin reflectare și paralelă în exprimare interioară, adevărul reflectării se verifică, se stabilește coerența reflectării la un triplu nivel:

- acela al reprezentărilor (deci al intuiției),
- acela al conceptelor (deci al logicii) și
- acela al limbajului (al unui cod simbolic ce trebuie să fie adecvat atât reprezentării cât și conceptului).

Între aceste nivele primar este cel al intuiției; pe aici au loc intrările în sistemul reflectării; pe aici au loc intrările referitoare la lume, așa cum este aceasta.

Nu se reduce însă totul la atât. Există sistemul de control al reacției subiective în fața obiectului. Acest sistem spune subiectului în ce măsură,

¹¹² *Vezi*: Picq P., Sagart L., Dehaene G., Lestienne C., Cea mai frumoasă istorie a limbajului. București: Ed. Art, 2010.

¹¹³ *Vezi mai detaliat*: Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadru-ului didactic. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019, p. 141.

reflectând astfel, el realizează o reflectare asemenea celei a tuturor subiecțiilor, sau cel puțin a majorității lor. Pe de altă parte, același sistem spune subiectului dacă el însuși reflectă lumea în momente și stări diferite în același mod. Acest sistem este limbajul, în calitate de sistem al numelor.

Numele este al doilea mod al manifestării cunoașterii. Ca și complexul perceptiv, el nu este încă deplină cunoaștere, dar se probează a fi o entitate mai primordială cu mult decât conceptul, mai esențială și necesară decât acesta. *Numele este mijlocul prin care se verifică lumea și receptarea ei.* Un anumit complex senzorial apare. Lui i se dă un nume. Apare un alt complex perceptiv. Lui i se încearcă același nume. Dacă îl suportă, dacă asocierea este recunoscută de un alt subiect, sau de același subiect într-un alt moment, cele două complexe de senzații, cele două percepții, cele două intuiții sunt asociate. *Fără nume, fără actul de a numi, nimic esențial nu ar fi putut apare, oricum nimic cu totul nou în planul reflectării, al acestui proces care în chip elementar precede cu mult omul, dar care devine uman doar prin limbaj.*

În limbajul numelor (numele fiind nume, sau numire a acțiunii, semnalare a unui atribut sau condiții) *concretul este sărăcit dar varietatea comunicării este mult sporită.* Comunicarea devine dialectică interioară sau exterioară, fapt important, deși astfel *expresia se impregnează mai mult de voință decât de real.* În schimb (și lucrul acesta este fundamental), *în limbaj ajunge să fie cuprinsă condiția ontologică a obiectului reprezentat în intuiție.* Un nume numește egal o serie de reprezentări și un concept comun pentru toate acestea (mai exact al acestora). *Numele nu admite nici singurătatea reprezentării și nici singurătatea conceptului.* Fuga reprezentării de concepte este însă adesea practică, precum trăirea unei eliberări; este o mare necesitate eliberatoare în numeroase momente ale vieții și în numeroase episoade ale evoluției cunoașterii. Reprezentarea nouă nu mai este supusă normei, normă adusă de către concept ca o reprezentare de altădată, prin intermediul numelui. Normele conduc și orientează, dar la un moment dat, în cunoaștere, ele deformează, distorsionează, torturează noul. Se cer din când în când înlocuite, dar, încă mult mai frecvent, verificate. Lucrul nu se poate desfășura decât într-o receptare mai indistinctă, prin eliminarea numelor și astfel prin nesuprapunerea sistemului conceptual-logic peste fluxul viu al reprezentărilor.

Am menționat mai sus că asupra cunoașterii autentice, reale, adevărate, trebuie să opereze sisteme de verificare, dând, toate, rezultate congruente: acelea ale asociativității reprezentărilor, acelea logice și acelea lingvistice. Dar o astfel de cunoaștere garantată și supragarantată riscă să eșueze în rigiditate, în non-creativitate. Atunci *marele rezervor al me-*

moriei trebuie să se reîmprospăteze nu cu reguli, cu algoritmuri de care, tocmai este din ce în ce mai plin, ci cu experiențe receptive directe, preintuitive aproape, care pot rezulta doar prin excluderea din experiență a numelor și a tuturor proiecțiilor pe care acestea le aduc.

Ce rămâne atunci din ele? *Rămâne experiența numirii, posibilitatea aplicării simbolului sau doar a semnului peste o realitate și pentru o serie de realități, rămâne în plus faptul că numirea, caracterul nominal, nominalitatea acestor realități, acestor reprezentări, se aplică egal și unei realități abstracte, respectiv conceptului. Comunitatea nominală este resimțită deosebit de primar, într-un mod ce apare direct, care oricum implică un mecanism, profund inconștient.* Cunoașterea se situează în referențialul numelor și limbajului la limită, le presupune sau se dedică expres înlocuirii lor. Aspectele sociale¹¹⁴ ale limbajului se concentrează în cuvânt, în nume / în numire pentru că în utilizarea curentă există o varietate între subculturile din cadrul comunității lingvistice. Multe din problemele limbajului (această realitate care leagă lumea reprezentată și cea a conceptelor, legând astfel lumea recepției intuitive, estetice, cu lumea științei) se plasează în zona logicii limbajului. În sensul cel mai important care poate fi adoptat, *realitatea fundamentală, primordială, a oricărui domeniu este realitatea cea mai complexă a aceluși domeniu.*

Vorbim de un limbaj al semnelor, de un limbaj al corpului, al chipului; vorbim de un limbaj al artelor plastice, al muzicii, al saloanelor, al științelor, al matematicii, de limbaje electronice, artificiale etc. În toate aceste cazuri utilizarea termenului de limbaj este corectă (de altfel, într-un anume sens, așa cum s-a mai arătat, totul este limbaj). Este necesar a afirma că limbajul, în deplinătatea puterii sale de a comunica, trebuie socotit a fi *limbajul care utilizează numele și astfel el este limbajul articulat al omului modern.* Limbajele mai simple, sau care îl preced, sau cele ce în mod expres nu apelează la nume nu fac decât să tindă a se supune parțial cerințelor limbilor vorbite, chiar dacă sub raportul a foarte multor aspecte pot reuși să satisfacă aceste cerințe într-un mod extrem de amplu și poate chiar mai complex decât o face limbajul curent.

Limbajul vorbit și scris de către omul civilizată este sistemul suprem de expresie. El este și limbajul logicii. La el va trebui să ne referim și atunci când vrem să facem analiza relațiilor dintre reflectarea intuitivă și cunoașterea bazată pe concepte. Dacă se întâmplă așa, faptul nu se bazează pe o suprație de principiu a unui anumit instrument expresiv ci pe simpla relație a numelui cu conceptul. *Caracteristicie omului nu sunt numai un limbaj anume ci și faptul de a manevra o multitudine de*

¹¹⁴ McQuail D., Comunicarea. Iași: Institutul European, 1999, p. 74.

limbaje, practic o infinitate de limbaje. Tipică omului este capacitatea de a exprima totul (mai bine sau mai rău) și de a transforma totul în limbaj, în scopul extensiunii maxime a exprimării.

Pentru ca limbajele să fie limbaje, deci în ele să se dovedească a fi metodă (ceea ce înseamnă să existe în ele metodă recognoscibilă și reproductibilă), acestea trebuie să fie traductibile. Traductibilitatea se poate manifesta prin multiple posibilități de traducere diversă, dar în mod clar este avantajoasă existența unui gen de limbaj, central, prin intermediul căruia să se realizeze translația dintr-un limbaj oarecare într-un alt limbaj oarecare. Toate traducerile se fac prin intermediul așa-zisului limbaj central. Limbajul central este însă tocmai limbajul vorbit. Tendința acestuia, pozitivă și negativă totodată, este aceea de a împinge orice alt limbaj către concept, mai exact către o prevalență (fie și relativă) a acestuia.

Limbajul care utilizează nume și deci denumiri, care implică puternic și expres conceptele, trebuie să poată adăuga realului actual întreg contextul său ontologic și existențial, trebuie să încadreze acest real în ambianța sa imediată și accidentală și în cadrul său absolut. Aceasta înseamnă a se dobândi o obiectivitate logică pentru limbaj. *Tot ceea ce realitatea logică poate conține, trebuie să găsească în limbaj un substrat lingvistic fidel.* Astfel, limbajul trebuie să fie apt să noteze caracterul universal, particular sau singular al constatărilor, afirmațiilor, gândurilor, ca reflectare a unui real caracterizat prin variații ale cantității. Limbajul trebuie să vorbească în termeni afirmativi sau negativi sau să releve calitatea infinită a observației. Același limbaj trebuie să exprime relațiile în ceea ce au acestea categoric, ipotetic sau disjunctiv. În sfârșit, el trebuie să releve modul de a fi problematic, asertoric sau apodictic al unui adevăr, nefiind suficient doar ca acesta să fie adevărat. Un limbaj flexibil trebuie să poată exprima toate relațiile logice din judecăți și să încadreze un concept în funcție de ansamblul categoriilor intelectului.

Limbajul, prin modalitățile uzitării sale, poate participa intens la eroare, la adevăr sau la orientarea mai realistă sau mai puțin realistă a cunoașterii. *Cunoașterea ghidează adaptarea individului și speciei și exprimarea lor vitală. Limbajul, în calitatea sa de realitate extraindividuală, determină amplu cunoașterea și în egală măsură exprimarea vitală a ființei umane.* Așadar, ce semnifică limbajul în viața omului? Este un proces complex în care este suficient ca omul să facă zgomot cu gura, să vorbească. De aceea limbajul reprezintă o aptitudine atât de naturală încât, deseori, omul uită cât este de extraordinară. Limbajul este apanajul neamului omenesc, este o istorie a specificității omului, a unei excepții din lumea

viului, este, potențial, ultima graniță a umanului¹¹⁵, dat fiind că omul nu este singurul animal care gândește, însă este singurul care gândește că nu este animal din sălbătăcie. Limbajul este o facultate fascinantă deoarece subliniază *noțiunile de înnăscut și de dobândit* și în același timp profund înscrisă în biologia noastră de ființă omenească și eminentamente culturală. Cu certitudine, acest instinct solicită un proces de învățare, ca aproape toate competențele cognitive și motrice ale omului: de la naștere puiul de om trebuie să învețe să vorbească astfel cum învață să meargă, însă dacă toată lumea merge aproape la fel, există mii de limbi diferite vorbite de oameni. Limbile, însă, nu au nimic genetic, ele sunt produsul unei culturi, semnul prin excelență de recunoaștere identitară și socială.

Totodată, orientarea prin limbaj înseamnă crearea unui echivoc, sau oricum a unui spațiu vag, dincolo de adevăr sau eroare, chiar atunci când folosirea limbajului este făcută în cunoștință evidentă de condițiile care promovează adevărul sau eroarea. *Prin manipularea relației dintre limbaj și logică se impregnează atât cunoașterea cât și limbajul de voința indivizilor și a speciei.* Cum se constituie eroarea, ca eroare exprimată? La nivelul tuturor formelor exprimării, în toate limbajele, ea apare în două moduri: (1) se stabilește o legătură falsă, incompatibilă sau ireală între părți, sau (2) se stabilește o relație care este încadrată necorespunzător în modelul supraordonat, existențial, de relație. Enunțurile „Culoarea normală a pielii omului este verdele” sau „Cercul are colțuri” sunt exemple de judecăți incorecte din prima categorie. *Marele joc al orientării voluntare a cunoașterii prin limbaj este jocul între problematic și asertoric/adevărat sau apodictic/indiscutabil, dar nu sunt lipsite de importanță și jocurile dintre universal și particular sau singular, dintre infinit și finit, dintre ipotetic și categoric sau disjunctiv. Nu relația reciprocă a conceptelor este problema centrală a limbajului și expresiei în general ci jocul fabulos al încadrării unei relații, a elementelor reflectării (percepții dar mai ales concepte) într-un model general de relație.* Aici se încadrează existențial un adevăr după nevoi sau voință și nu după experiența însăși a realului.

Întreaga istorie spirituală și practică a umanității stă sub semnul unei neclarități, uneori neintenționată, dar mai ales intenționată, cea a distincției dintre ceea ce este problematic și ceea ce nu mai este problematic, dintre infinit și finit, dintre universal și particular.

Modalitățile diferite de receptare și de exprimare ale spiritului uman au tins la un gen de transmutare a unei categorii sau a unei varietăți a judecății în alta. În felul acesta s-a construit după voință un model al lumii, un model al cunoașterii.

¹¹⁵ Vezi: Picq P., Sagart L., Dehaene G., Lestienne C., Cea mai frumoasă istorie a limbajului. București: Ed. Art, 2010.

Este acesta un lucru condamabil? Cătuși de puțin. *Voința este ea însăși un fapt al lumii și în ea se reflectă, de asemenea, lumea.* Cunoașterea este determinarea interrelațiilor concretului, determinată fiind, ea însăși, de acestea, atunci când este cunoaștere intuitivă. Se cuprind aici *interrelațiile spațiale, temporale și de acțiune.* Atunci când cunoașterea ia un caracter conceptual, aceste interrelații stau sub semnul condiției ontologice a relației real-cunoaștere. Logica aduce în planul cunoașterii atribute existențial-ontologice și elementul existențial-ontologic va fi sugerat cu mijloacele specifice limbajului în care se trece direct de la intuiție la expresie. Care sunt aspectele categoriale ce se cer sugerate? Acestea sunt:

- a) *de esență cantitativă*, expresia trebuie să vorbească despre unitatea, multiplicitatea sau despre cuprinderea totalității în cadrul exprimatului;
- b) *de esență calitativă*, expresia trebuie să se pronunțe cu privire la realitate, negativitate sau limităție;
- c) *de esență relațională*, unde vor fi implicate inerența și subzistența, cauza și efectul sau comunitatea acțiunii și a reacțiunii;
- d) *sub aspectul modalității*, expresia va trebui să plaseze exprimatul undeva la axul posibilității sau imposibilității, în cel al existenței sau non-existenței, ori în funcție de necesitate sau contingță.

Cea mai concretă expresie, precum și cea mai abstractă judecată trebuie să spună ceva anume, precum și să propună sau să ofere o încadrare categorială a aceluia ceva. În ce mod face educație această propunere de situare a realului considerat în planul realităților ultime? Limbajul intuitiv – și astfel, limbajul educațional, – ierarhizează concretul, lumea perceptivă printr-o adecvată plasare în restul experienței posibile a subiectului. Cum reușește omul, în general, sau acela care se exprimă, să facă o încadrare potrivită a unei noi intuiții (devenită, desigur, expresie) în ansamblul experienței intuitive a subiectului care va recepta intuiția fie, eventual, chiar el însuși acela? Sunt trei modalități:

1. printr-o perfectă cunoaștere a acestui subiect;
2. printr-o cunoaștere intimă, directă (așa cum nu este posibil să apară decât în trăirea în comun a două ființe legate prin iubire);
3. printr-o mișcare simultană a aceluia care se exprimă și a aceluia care receptează comunicarea înspre maximul experienței intuitive posibile.

De aceea *expresia actuală se cere mereu corelată cu ansamblul experienței*, iar cunoașterea directă, intuitivă nu se transmite cu pierderi și distorsiuni enorme. Așa-zisa incomunicabilitate a oamenilor este toc-

mai absența iubirii, absența educației, lipsa talentului, sau absența tuturor acestora. Altminteri, încadrând corect obiectul experienței intuitive actuale în ansamblul acestei experiențe, subiectul poate sesiza dacă se află în fața unei unicități, a unei multiplicități ori i se relevă totalitatea ființării a ceva, dacă acest ceva aparține sferei posibilului, existentului sau necesarului etc. Mai exact, nu are loc încadrarea la una sau alta din aceste categorii ale cantității, modalității, calității sau relației, ci asocierea reprezentărilor din această intuiție cu reprezentările ce stau pentru respectivele categorii, reprezentându-le cel mai bine ori mai pregnant, pentru subiectul respectiv. Se cere gândit însă dacă disciplinele spiritului urmăresc doar atât, să stabilească expresii adecvate sau exacte, despre real?. Răspunsul la această întrebare ar fi mai curând negativ. Ceea ce urmăresc disciplinele principale ale spiritului (cunoașterea, intuitivă și deci arta, reflectarea prin concepte, deci știința sau filosofia) este să realizeze un maxim de expresii universale, infinite, categorice și apodictice despre real. Fiecare din aceste discipline încearcă să-și atingă obiectivul cu mijloace specifice sieși.

Universalitatea înseamnă atingere a legității: încadrarea pe o direcție sau alta, sub autoritatea unora sau altora dintre legi, în funcție de obiectul observat, acela de la care se pleacă. *Legile omului se află în geniu, în martir, în inventator, în cel mai neastâmpărat inventator, în cel mai neobosit muncitor, în inreprezibila cutezanță și, de ce să nu o recunoaștem, din nenorocire, și în criminal.* Toți aceștia reprezintă extreme, dar și o tendință sau alta dintre cele majore ale omului.

La fel se trece și de la afirmativ și negativ la infinit. Nimic mai limitat, mai finit, prin însăși natura sa, decât proporția, măsura, armonia. Și iată că proporția și armonia, ca forme ale echilibrului, ale netulburării reciproce și simetriei tuturor formelor existenței, implică și totodată reflectă puterea de a dăinui. Ele reprezintă o deschidere înspre infinitul de timp și înspre acela constând în multitudinea fără sfârșit a lucrurilor care pot conține armonii identice, care își pot baza existența pe ele: armonia, simetria, proporțiile excluse din lucru sunt o altă infinitate de condiții incompatibile cu primele. Finitudinea absolută a lucrului, prin ea însăși, creează un infinit al perspectivei posibilului ca și un infinit la inexistență. Platon a afirmat: „orice formă conține multă ființă și o cantitate infinită de neființă”. Maximum de particularitate, de singularitate, – ea și maximum echilibrării, – înseamnă concentrarea ființării și astfel mai înseamnă câștigarea spațiului pentru o aureolă de universal și infinitate.

Sub raportul relației și al modalității, limbajul încearcă o ascensiune mai puțin măreață, mai discretă și adesea mai elegantă. Pe planul can-

tității și calității educația dorește și pretinde maximumul în planul relației și modalității, caută să se plaseze într-o zonă mijlocie. Ce înseamnă, exact, aceste lucruri? *Reflectarea pornește de la ipoteze și de la ceea ce este, de fapt, problematic.* Nu există certitudine și nu există perfecta conservare a identității de sine a ceea ce este reflectat; el, reflectatul (și exprimatul) este perisabil, mereu altul. Orice intuiție nu conține de fapt lucrul, o realitate, o lume, ci o ipoteză asupra acestora. Problematicul devine dacă nu dat obligatoriu, apodictic, cel puțin o stare de fapt, o determinare asertorică. *În această metodă amplificatoare stă esența cunoașterii (cunoașterea fiind, ne putem aminti, reflectarea metodică).*

Totuși, care este însă statutul acestei transformări, al zborului cunoașterii înspre superior – universal, infinit, – către mai multă certitudine? Poate fi ușor observat că această ascensiune (întregul proces al ascensiunii) este dată de adoptarea ipotezei, a relației problematice drept aproape certă. Mai mult: o ipoteză ce trebuie să fie recognoscibilă ca atare, cel puțin atunci când subiectul reflectă în sinea sa nu doar lumea ci și pe sine însuși (în acțiunea de cunoaștere), este tratată drept un adevăr direct și demonstrat.

Iată deci care sunt tendințele din cadrul limbajului. *Educația, în totalitatea ei, este ipoteză asupra lumii.* În chiar natura ei incontestabilă, educația nu are cum să se pretindă o oglindă adevărată a lumii. Privită detașat, este un domeniu al posibilului, în fiecare constatare totuși, în fiecare intuiție, în fiecare expresie, atitudinea subiectului este aceea de a exclude ipoteticul și de a plasa reflectarea pe terenul realului incontestabil.

Omul nu poate să evadeze din cercul perfect închis al propriei personalități, etnic determinate deplin prin atâtea și atâtea înclinări inconștiente. În acest context trebuie să înțelegem *fondul etnic* ce există într-un vorbitor (într-un om); acest fond etnic, punctează Lucian Blaga, are putere de destin, iar vorbitorul sau utilizatorul limbii nu scapă de poruncile scrise cu sânge în *anatomia lirică a ființei sale*. Din toate acestea putem conchide în mod axiomatic următorul fapt: *spiritul național și naționalitatea limbajului* nu trebuie căutate, fiindcă ceea ce este profund etnic se înfăptuiește de la sine. Manifestările omului în viața socială sunt datorate naturii vocabulelor utilizate de el. În context social și elevii, și profesorii, folosesc în activitățile și în manifestările psihosociale ale lor *trei tipare de vocabulare* ce țin de psihicul acestora: (1) verbal; (2) muzical; (3) spațial-cromatic sau figurat¹¹⁶. Acestea, fiind *coduri informaționale*, numite și *coduri psihice*, sunt argumentate sau demonstrate în/de

¹¹⁶ Culda L., Omul, cunoașterea, gnoseologia. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.

situațiile-limită în care se află locutorul. În atare proces al manifestării umane există o corespondență între vocabularul și gramatica (sistemul virtual gramatical) specific fiecărui cod psihic. Cele două coduri psihice, figurativ și muzical, dezvoltă și cristalizează, prin cooperare, *codul psihic verbal*, acesta rămânând dominant în manifestările, în comportamentul comunicațional, cu toate că acest cod este ulterior celorlalte două (textele au apărut mult mai târziu decât imaginile sau desenele ori construcțiile masive din piatră – statui, piramide, însemnări pictografice, ideogramele – ca desene ale imaginilor și acțiunilor, însă toate acestea sunt sisteme de comunicare umană), deci *ornamentarea*, „*vizualizarea*” este efectuată pentru „a aproviziona” comunicarea cu o anumită informație: semnul verbal „semnifică”, iar cel figurativ – „se semnifică”. Însă codul verbal s-a constituit și s-a restructurat prin supremația lui în *reglarea relațiilor individului uman cu mediul său*, câștigând în avans posibilități și funcții mai mari și vaste privind prelucrarea unei game largi de mesaje în continuă extindere. Codul verbal, având posibilități interne tot mai mari, a devenit mai util omului, a favorizat *variante de comunicare între oameni tot mai eficiente*, chiar *extinderea spațiului de comunicare*. Avansul acesta edifică transparența semnului verbal (lingvistic) la semnificație prin *triada semn-sens-semnificație*, fiind astfel mai mari și posibilitățile combinatorii ale limbajului, ce decurg din caracteristicile și însușirile semnelor sau elementelor incluse în repertoriul / actul de comunicare.

Ca esență a relațiilor umane și a codurilor psihice, comunicarea reprezintă ansamblul proceselor fizice și psihice prin care se efectuează operația de punere în relație cu una sau mai multe persoane în vederea atingerii unor anumite obiective. În sens restrâns, *comunicarea interpersonală*¹¹⁷ implică schimbul de mesaje orale, scrise ori de altă natură, sub forma cărora informația trece de la emițător la receptor în cadrul unor secvențe de comunicare (convorbire, lecție, scrisoare etc.). Altfel spus, o anumită persoană – A, sursa, transmite un anumit mesaj printr-un canal unei alte persoane – B, receptorul, cu un anumit efect recunoscut și interpretat de A; emițătorul A oferă un mesaj conform, la care receptorul B răspunde la rândul său. Această *interacțiune reciprocă este tranzacțională*, iar *comunicarea respectivă semnifică tranzacția de mesaje între participanți*. Acceptând noțiunea de proces al comunicării interpersonale, presupunem existența unei interacțiuni în derulare la un moment dat între o persoană-sursă și o altă persoană-receptor, rolurile fiind interșanjabile. Astfel *comunicarea implică stabilirea prin limbaj a unei corespondențe univoce* între un univers spațio-temporal – A (emițător) și un uni-

¹¹⁷ Chiru I., *Comunicarea interpersonală*. București: Ed. Tritonic, 2003.

vers spațio-temporal – B (receptor) care include noțiunea de înțelegere, transfer și care se desfășoară de la câmpul fenomenal până la câmpul de simboluri legate într-o structură. *Un rol esențial al comunicării interpersonale revine reciprocității bazată pe feedback. Întreținerea psihosocială și psiholingvistică a persoanelor care participă în procesul comunicării interpersonale accentuează dimensiunea de influențare în vederea menținerii sau modificării comportamentului celuiilalt.* Astfel comunicatorul transmite stimuli, de obicei, verbali, cu finalitatea/scopul deliberat de a schimba comportamentul altor indivizi. Sunt transmise și primite semnificații, sunt codificate și decodificate mesaje, acestea modificând informația celui care le primește și, eventual, comportamentul său, iar reacția comportamentală a receptorului poate influența emițătorul în mod perceptibil.

Variantele de comunicare interpersonale a elevilor evidențiază *anumite modéle de limbaj* ce configurează specificul comunicării lor. Aceste „năzdrăvăniile verbale”¹¹⁸ confirmă că elevii sunt divizați între *două varietăți de limbaj*, între *două registre lingvistice ale comunicării interpersonale*. De aici și *ilegitimitatea lingvistică* a lor, ce se manifestă în peisajul lingvistic existent prin aceea că elevii nu sunt fundamentalmente utilizatorii acestei exprimări, ci, mai curând, ei manifestă în procesul comunicării un tip de *neofobie lingvistică* într-un mediu bilingv și multilingv, mediu ce a favorizat apariția locutorilor insecuriști, fictivi în comparație cu cei reali ai românei standard. În sensul enunțat, limbajul comunicării interpersonale a elevilor deviază perturbând semnificația de simptom, simbol și semnal într-o *patologie verbală* pe care o numim *embolofazie* sau *parafonie* în opoziție cu *ortofonia*. În comunicarea interpersonală a elevilor persistă alteritatea relațiilor dintre diferite sisteme secundare teritoriale (regionale): limbajul unui grup social influențează limbajul altor grupuri, imprimând prin aceasta o anumită comoditate și un minim efort în pronunția standard. Putem vorbi așadar de *fonostilul specific* al comunicării interpersonale a elevilor. În sensul respectiv mulți profesori din învățământul general sunt „surzi” la exprimarea limbajului elevilor pe care îi educă în școli; unii dintre ei, predând limba română în școlile alolingve, nu manifestă respectul cuvenit acestei limbi evaluând răspunsurile elevilor alolingvi cu note de “9” și “10”. Aceștia, prezentându-se la concursul de admitere la facultățile universitare, nu pot iniția un simplu dialog în limba română (afirmăm această situație cu toată responsabilitatea fiind membru al Comisiilor respective de concurs, începând cu anul 2000). De aici și lipsa de respect al acestora privind limba română,

¹¹⁸ Mihăescu Gib I., Rusoaica. Chișinău: Ed. Litera, 1998, p. 276.

cultivată de înșiși profesorii lor, care a atins apogeul prin a se cere expulzarea limbii române din învățământ. Un exemplu concludent îl reprezintă „Apelul către tineret”, enunțat de „comsomoliștii din satul Unguri, județul Edineț”: „Pe noi ne românizează insistent, pregătind viitori argați pentru viitorii moșieri români. Se încearcă a ni se cultiva noțiuni denaturate despre trecutul colosalei noastre țări [ex-U.R.S.S. – *n.n.*: N.V.] și despre mica noastră republică... Cât se vorbește despre unionismul târâtor?... Noi chemăm tineretul studios ca din semestrul doi să boicoteze predarea istoriei românilor și a limbii române până atunci, până când în programe va fi inclusă istoria Moldovei și limba moldovenească. Excepție pot face numai elevii sau studenții din clasele și anii de absolvire, altfel ei nu vor putea primi documente despre terminarea studiilor¹¹⁹. Or, chiar și în școlile alofone este diminuat rolul limbii române, încadrându-se în această „campanie” lingvistică și mulți profesori, subiecți ai învățământului la toate nivelele.

¹¹⁹ Unioniștilor – boicot! Hebdomadarul „Comunistul”. Chișinău, 23 decembrie 2000.

CADRUL DIDACTIC: CONTRICIPANT AL EDUCAȚIEI CORECTIVE

Vocație și misiune apostolică. În acest capitol personalitatea cadrului didactic este vizualizată sub aspectul extinderii statutului de persoană care exercită influențe educative, în esență acestea semnificând parcursul de *educație corectivă*. Atare ipostază profesională se identifică în contextul a ceea ce am punctat mai sus, și anume în unirea diferitelor părți într-un om și a diferiților oameni în societate, *identificând armonia și starea bună, dar și corectând, cizelând verbal sau cu alte instrumente, lacune și devieri în atitudini și în comportamente*. Cum se identifică atare tratament de *unire prin corectare sau corectare prin unire* și cum se realizează ea? Răspunsul rezidă în teoria și praxiologia *influențelor modificatoare*, de extindere a potențelor intelectuale și ale valorilor individuale, și care urmăresc *perfectiunea naturii omenești* izvorâte din *coeficientul ei de nouitate și de actualitate, de inedit din starea ideală a epocii respective, fie pentru că s-au schimbat ori au evoluat domenii socioculturale, fie pentru că a evoluat capacitatea de cunoaștere și de informare a omenirii*.

Anume educația corectivă prin extinderea acestor facultăți ale personalității îl pune pe om să-și arate toate talentele sau toate viciile într-un mod cuviincios ori într-un mod necuviincios.

Să luăm explicitările și interpretările de la esența transformării educației într-un proces corectiv permanent.

Comunitatea pedagogică, deci resursele umane, consemnează o contribuție originală și valoroasă în dezvoltarea educației, deoarece fiecare societate simte nevoia tratării unor chestiuni privind învățătorul, profesorul, elevul, relația învățător-elev. Acest demers semnifică, în fiecare etapă și epocă, intervenții constructive și corective în procesul de profesionalizare și de perfecționare, anumite elemente principiale de *reformă sufletească, de echilibru sufletesc, interior*, acestea însemnând și anumite construcții teoretice și practice ale ieșirii din criza identității profesionale a cadrelor didactice și de conducere școlare. Comunitatea pedagogică valorează pentru sistemul de învățământ ca o forță de *construcție a școlii active*, ce stimulează și dezvoltă pe scară națională spiritul colectiv al învățătorilor, al elevilor și al părinților și nu promovează localismul educativ¹²⁰ (Anexa 4).

¹²⁰ Vicol N., Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 15-23.

Speranța lumii noastre, asigurarea viitorului umanității se întrevăd în copii; astăzi devine tot mai clară și pregnantă nevoia condițiilor adecvate în favoarea și pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a copiilor. *Prin adecvare, este necesară și nevoia condițiilor adecvate în favoarea activității cadrelor didactice.* Or, mulți întrebă: care este viața pedagogilor, care sunt idealurile lor? Însă foarte puțini știu despre pedagogi că ei reprezintă persoanele care sunt bogate în responsabilități și îndatoriri, în iubire de neam, de moșie și de oameni, de cultură, deoarece sunt cei mai apropiați de sufletul oamenilor pe care îl înalță la rang de vrednicie și de valoare supremă – cea a intelectualului, dat fiind că funcțiile pedagogului sunt în totul intelectuale, în totul morale, iar relațiile totdeauna sociale, căci învățarea vieții pentru un copil începe din școală și ceea ce îl învață cuvântul profesorului este pentru dânsul baza viitorului său.

Profesia didactică¹²¹ evoluează pe fondul calității educației și semnifică o construcție pe care UNESCO dorește să o fundamenteze în funcție de cinci piloni importanți: *a învăța să știi*, *a învăța să faci*, *a învăța să trăiești împreună cu alții*, *a învăța să fii* și *a învăța să partajezi*, *să distingi*. Ca agent al schimbării, cadrul didactic devine în conștientizarea acestor piloni un mediator în procesul cunoașterii, el devine un *contricipant*, atât prin contribuție, cât și prin participare în acest proces. Profesionalizarea sa evoluează între standardizare și creativitate. *Standardizarea* privește valorile aflate la baza curriculumului școlar și la baza formării continue a personalului didactic. *Calitatea* rezultă din necesitatea adaptării permanente a discursului didactic la un context pedagogic și social deschis, aflat în continuă schimbare. Așadar, astăzi procesul profesionalizării cadrelor didactice¹²² parcurge un travaliu constructiv, de sorginte reglementară, structurală și funcțională/acțională; acest travaliu a semnat și semnifică și astăzi centrarea pe resurse umane, materiale și pe mijloace de asigurare a procesului didactic de perfecționare / de formare și centrarea pe probleme și pe rezolvarea acestora în beneficiul școlii. Aceste centrări reprezintă *procesul de construcție a identității personale și profesionale* a personalului didactic de predare / de formare.

În contextul științelor despre profesionalizarea cadrelor didactice sunt avansate varia teorii, concepte, strategii și metodologii, norme și reglementări. Însă toate acestea nu au identificat o anumită paradigmă de profesionalizare a cadrelor didactice. Dacă vom sintetiza diferitele opinii

¹²¹ Pogolșa L., Tentația vremurilor, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 3-5.

¹²² Vicol N., Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 15-23.

emise asupra acestui concept de profesionalizare, putem să formulăm următoarele *esențe ale paradimei de profesionalizare a cadrelor didactice*:

- viitorul profesionalizării va fi modelat de prezentul și de trecutul ei, în așa măsură încât putem prevedea rezultatele ce sunt de așteptat; de asemenea, putem decela problemele care necesită să fie clarificate chiar dacă nu vedem încă drumul ce să conducă spre soluții¹²³; este, astfel, aproape imposibil ca varietatea de concepții, orientări și domenii existente actualmente să nu creze și în viitor dificultăți în privința unificării profesionalizării și, deci, va continua să crească diviziunea dintre observațiile din exterior și cele din interior, dar și convingerea unor domenii conexe;
- concepția despre om va modela în egală măsură viitorul profesionalizării: conștiința, spiritul, personalitatea omului vor fi termeni frecvent utilizați în teoretizările pedagogice; pedagogia trebuie să accepte existența umană integrală drept obiect de cercetare al educației și aplicarea acestuia în domeniul profesionalizării;
- viitorul profesionalizării va fi influențat de viitorul societății și chiar de viitorul întregii lumi; umanitatea se confruntă cu o serie de pericole:
 - suprapopulația (în țările în curs de dezvoltare);
 - lipsa resurselor naturale și distribuirea mediului ambient în lumea industrializată;
 - conflicte interetnice și aspirații geopolitice: acestea solicită implicit o îmbunătățire a comunicării între popoare pentru ca profesionalizarea să nu devină una doar „națională”, ci ea să devină un progres social și uman în dimensiuni internaționale și astfel cooperarea fiind absolut necesară¹²⁴. Așadar, știința pedagogică și profesionalizarea cadrelor didactice se pot dezvolta dacă profesorii din întreaga lume își vor acorda o mai mare atenție reciprocă;
- progresul realizat de alte științe își va pune amprenta asupra viitorului profesionalizării cadrelor didactice. Pedagogia a contribuit la dezvoltarea, reșezarea, amplificarea unor științe care, la rândul lor, o dată dezvoltate, își vor aduce contribuția în dezvoltarea științelor educației. Astfel, „influența inversă” a acest-

¹²³ Fraise P. (sous la direction de), *Psychologie de demain*. Paris: PUF, 1982, p. 11.

¹²⁴ Dogan M., Pahre R., *Noile științe sociale. Interpretarea disciplinelor*. București: Editura Academiei Române, 1993.

tora asupra redefinirii profesionalizării cadrelor didactice va fi extrem de frecventă, dat fiind că provocările sociopsihopedagogice și de altă esență vor afecta viața omului, iar pedagogia va trebui să cerceteze aceste influențe, construcțiile pe care ele le generează la nivelul profesionalizării și efectele produse în comportamentul cadrelor didactice. În acest context pedagogia va trebui să identifice soluții și să genereze idei novatoare;

- viitorul profesionalizării va fi modelat de progresul economic, dat fiind că evoluția pedagogiei în general, și a profesionalizării, în special, sunt dependente de sporirea cheltuielilor de finanțare a cercetării științifice. Dar pentru ca pedagogia și profesionalizarea să obțină suport economic, ele trebuie să se ocupe mai mult de problemele sociale ale oamenilor privind creșterea și educarea/formarea personalității generațiilor, să se aventureze în societate, în „laboratorul social”.

Unele dintre aceste esențe și probleme încep să prindă contur în realitate și putem afirma, doar printr-un singur exemplu, amplificarea și accentuarea cooperării internaționale a cadrelor didactice prin proiecte, granturi, stagii de profesionalizare etc.

Or, actualizarea problemei de profesionalizare a cadrului didactic, în contextul afirmării modelului cultural al societății informaționale, presupune optimizarea raporturilor dintre pregătirea de specialitate, pedagogică, metodică și practică, dat fiind că pregătirea pedagogică și psihologică este indispensabilă tuturor educatorilor, ea putând fi comparată cu tehnologia oricărei meserii fără de care meseriașul ignorant ar bâjbâi, ar pierde mult timp că să descopere lucruri deja știute.

Personalitatea educatorului este suportul actului educativ. Meseria de educator este o frumoasă profesie, ce nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara, o dată cu hainele de lucru. Este aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu e permisă, o meserie ce epuizează și înviorează, ingrată și plină de farmec deopotrivă. Meseria de profesor nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate: profesie intelectuală, respectată, nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare, ci conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesii.

Chemat prin vocație la misiuni apostolice (cât de mult prefer să readuc în discuție această sintagmă!), pedagogul valorifică la rang de conștiință împlinirea misiunii sale sublime, deoarece numai conștiința de sine este aceea care înalță individul la valoarea de subiect de drept,

la persoană înzestrată cu toate atributele juridice și morale. De aceea misiunea lui este sublimă deoarece cuvântul pedagog/profesor/învățător/educator înseamnă o vocație aproape cerească, deoarece pedagogul școlii noastre naționale se consideră prezent în avanpostul și în falanga dascălească angajată într-un proces de echilibrare funcțională a învățământului național, favorizând prin educație conștientizarea valorilor comune culturii naționale și europene prin a căror răspândire adulții și tinerii învață să trăiască împreună, într-o societate democratică și multiculturală. Deci, care este misiunea pedagogului? René Hubert considera că principala calitate a profesorului este vocația pedagogică, exprimată prin a te simți chemat și a te simți ales pentru această sarcină și a te simți apt pentru a o îndeplini, acestora corespunzându-le trei elemente caracteristice: (1) iubirea pedagogică, (2) credința în valorile sociale și culturale, (3) conștiința responsabilității față de copil. Astfel, profesorii sunt ca niște poduri, pe care elevii sunt invitați să le treacă; iar după ce i-au ajutat să le treacă, se dau cu bucurie la o parte, încurajându-i pe elevi să își creeze propriile lor poduri.

În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață lecții de viață! Acest postulat își are vestigiile sale în teoria condiționării operante, în teoria modelării și învățării sociale, în teoria gestaltistă a învățării, în teoria umanistă a învățării, care, fiecare în parte, au contribuit la modelul imperativ paideic al lui A. Maslow, acela de *a învăța să fii persoană*¹²⁵.

În bună măsură, viața noastră, a tuturor, stă sub semnul anilor de formare, când ne-am aflat sub păstoria învățătorilor noștri. Avem certitudinea că, fiecare dintre noi, cei maturi deja, răscolinindu-ne interiorul, în tăcere, vom găsi argumentele incontestabile ale muncii profesorului în sensul enunțat, deoarece cheia cu care pedagogul deschide poarta succesului în activitatea educațională este găsită atunci când el se regăsește în elevii săi. De aceea, ca să fie pedagog, au fost alți pedagogi, și ca să fie alți pedagogi, sunt astăzi pedagogi!

Munca profesorilor este aceea care influențează destine. Profesorii au puterea de a schimba mentalități, de a influența modul în care elevii și studenții se vor raporta la viață, pe tot parcursul viitorului lor. Este munca ce pune temelia fiecăruia dintre noi, fiindcă nicicând formarea unui om nu va putea fi concepută fără implicarea profesorilor, aceia care, alături de părinți, sunt parte din viața copiilor noștri, și „domniile lor” înseamnă „noi toți”.

¹²⁵ 1. Walker M., PISA 2009, Plus. Rezultate. Consiliul Australian pentru cercetări în educație, 2011; 2. Joiță E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Ed. Polirom, 2020; 3. Hadîrcă M., Abordarea funcțional-pragmatică a învățării versus analfabetismul funcțional al elevilor, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 1 (65), pp. 112-119.

Așadar, multe dintre expectanțele și răspunsurile la problematica lumii contemporane (PLC) se identifică în activitatea cadrelor didactice, în valoarea și prestanța admirabilă a personalității lor, și, finalmente, în educație și în modalitatea în care fiecare dintre noi înțelegem provocările și influențele ei asupra personalității umane. Astfel, în acest context se prefigurează și se înalță pe pedestalul educației cadrul didactic – măreț și admirabil!

Activitatea cadrului didactic, în esența sa măreață și admirabilă, se califică prin *demersul corectiv* ce presupune educarea elevilor în procesul de adaptare la schimbările permanente din lumea noastră umană, cea de astăzi și cea de mâine. Pentru cadrul didactic educația corectivă nu semnifică doar o anumită pregătire școlară, ci el o înțelege și o desfășoară ca un flux continuu de influențe modelatoare și transformatoare exercitate pe parcursul vieții omului, deci reflecția cadrului didactic se pretează la asigurarea continuității culturii și civilizației umane. Măreția activității cadrului didactic rezidă în modelarea și dezvoltarea personalității umane prin deschiderea actualei culturi și civilizații umane către spiritual; atare șansă favorizează starea oamenilor să viețuiască în armonie și în înțelegere în situația când ei dețin capacitățile psihice, morale și spirituale dobândite prin experiență și prin efort personal și concretizate în traseul și în actul de învățare și de educare¹²⁶.

În toate aceste orientări și influențe se întrevede problema afinităților, așteptărilor, percepțiilor reciproce și imaginilor pe care le produc unul asupra altuia – elevul și elevul, elevul și cadrul didactic – ele încurajând, într-o manieră sau alta, relațiile interpersonale în actul educativ. Or, cadrului didactic i se solicită aplicarea în perspectiva interrelațiilor atât a unor teorii despre învățare și despre educare, cât și a unor practici inovative, a unor intervenții socio-educative în activitatea școlară pe care el o exercită.

Este necesar a menționa că, în contextul provocărilor sociopsiopedagogice și culturale contemporane, pentru adulți mediul informal semnifică principalul mijloc de raportare la fenomenul educației corective, iar ceea ce s-a realizat în școală, în acest sens, reprezintă un fundament pentru o sporită și continuă educație pentru valorile socioculturale și profesionale. Astfel, pentru adult educația corectivă, deci permanentă, poate fi o oportunitate, un prilej de re-activare, de fortificare, de potențare a unei bucurii și fericiri existențiale, de prelungire a vieții într-un mod plăcut. *Educația corectivă în aceste ipostaze va fi centrată pe virtu-*

¹²⁶ Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017.

file compensatorii și recuperatorii ale naturii sale, realizate de instituții specializate și prin asumarea autonomiei și a responsabilității sporite ale aceluia care dorește să recepteze valorile educației corective.

Comparându-i cu alte categorii de persoane, adulții se raportează altfel la fenomenul educației corective, interesele fiind mult mai nuanțate și diferențiate și aici nu poate fi acreditat demersul educațional întotdeauna direcționat de o instituție sau de un alt factor decizional și nici un demers metodic sau eșalonat în timp, și nici activități asistate în mod obligatoriu de către o autoritate educațională. În acest context, subscriem la principiile enunțate de M. Knowles¹²⁷, însă, în corpusul conținutului al textului nostru, le contextualizăm la educația corectivă. Astfel:

1. adulții doresc să știe de ce trebuie să învețe un anumit lucru. Persoana adultă trebuie să considere importantă achiziționarea competențelor noi (cunoștințe, capacități, atitudini, valori). Palierul motivațional al adultului devine mai centrat și focalizat pentru anumite ținte, scopuri, expectanțe:

- a. fie pentru o re-orientare corectivă personală și profesională;
- b. fie pentru o extindere, o lărgire sau o completare și o corectare a activităților curente;
- c. fie pentru corectarea unor dorințe și nevoi care doar la un moment dat pot fi cultivate și realizate. Centrarea pe cunoașterea, pe receptarea sau chiar pe practicarea unor activități corective nu mai vine din exterior, ci semnifică un *scop autopropus* venind din interior și adultul descoperă că se poate realiza acest scop prin *re-atașarea corectivă și co-abitarea cu un anumit produs ori fenomen profesional*;

2. adulții doresc să fie autodidacți și să decidă ei înșiși programele educației corective la care doresc să participe. Ei dețin instrumente culturale suficiente pentru însușirea valorilor educaționale, sociale, profesionale. Ei învață singuri, în ritmuri și contexte diferite, dispunând de o maturitate a structurilor intelective și de valorizare a ideilor și a lucrurilor. Programul de învățare îl stabilesc ei, prefigurând ritmuri de antrenament sau de formare, etape sau oportunități de a se implica într-un anumit gen de activitate, nedepinzând de alții și fără să aștepte sugestii de la congeneri sau de la alte instanțe de influențare;

3. adulții dețin experiențe mult mai numeroase și variate decât tinerii, astfel încât *corectarea experienței din trecut și corelarea noului proces de învățare pot spori semnificația noilor situații de învățare și îi poate ajuta în achiziționarea noilor experiențe*. Adulții au un trecut cultural, dețin

¹²⁷ Knowles M., *The Adult Learner: A Neglected Species*. Ed. III. Huston: Gull Publishing, 1984.

experinețe intelectuale, procedurale, spirituale pe care le pot actualiza și le pot utiliza în noile contexte de învățare. Modelul învățării experiențiale, în teoria lui Kolb, devine deosebit de relevant pentru contextul educației corective, dat fiind că nimic nu este inventat, totul se realizează prin transmitere culturală, care le aduce adulților bucuria și plăcerea lucrului bine făcut¹²⁸, concretizând valențe ale viziunii holistice despre acumularea experienței personale și profesionale;

4. adulții sunt pregătiți să învețe din nou în momentul în care se confruntă cu o *situație de viață pentru care au nevoie de noi demersuri de corectare și de spijin: recursul la intervenții corective are un rol terapeutic*, de menținere sau de recâștigare a unei armonii interioare, de întremare existențială, de reorientare profesională, de redescoperire a fericirii profesionale și a gustului vieții. În astfel de situații atșamantul acestor persoane față de domeniul educației corective devine foarte strâns, dat fiind că *esența educației corective are darul de a-i induce individului un sentiment tonic asupra existenței, de a sparge monotonia vieții și de a aduce o plus valoare la fiecare act întreprins*. Educația corectivă conduce la o autoîmplinire personală și la înfrumusețarea existenței, imprimându-i noi sensuri și noi evoluții;

5. adulții se angajează în procesul de educație corectivă urmând rezolvarea sau asumarea unor sarcini concrete. Îmbogățirea experienței personale, profesionale și de viață se realizează prin activizarea acestora și prin asumarea de către ei a unor roluri foarte concrete: oportunități praxiologice, proiecte personale pe termen mediu și lung, activități specifice de pregătire etc. La un moment dat pot deveni ei înșiși antrenori sau actori ai formării pentru alții și se ajunge astfel la un alt nivel de împlinire, prin co-împărtășirea experienței personale și servirea semenilor cu care convinguesc. Astfel, solidaritatea socială se fundamentează și se consolidează cu acest prilej, iar integrarea în comunitate recuperează noi semnificații;

6. adulții sunt motivați să învețe atât extrinsec, dar și intrinsec. Trăsătura cea mai evidentă a învățării este autodeterminarea și responsabilitatea adulților cu care ei caută să-și achiziționeze competențe. Adultul se angajează într-o activitate de învățare dacă există un demers de corectare și de corelare a proiectelor sale și dorința de a le realiza¹²⁹.

În contextul celor precizate supra, principiile enunțate trebuie coroborate cu o serie de caracteristici și specificități ale educației corective, și anume:

¹²⁸ Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

¹²⁹ Wilson A.L., Hayes E.R., *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

- a) adulții au nevoie să știe de ce trebuie să învețe ori de ce trebuie să realizeze o anumită activitate;
- b) adulții învață mai bine făcând și experimentând atunci când sunt puși în situații;
- c) adulții învață eficient atunci când conținutul de învățare semnifică pentru ei o valoare cu utilitate evidentă și proximă/imediată;
- d) adulții trebuie implicați în planificarea și în evaluarea activității, prin consultarea și gestionarea programului de către ei înșiși;
- e) adulții sunt mai interesați de topici de formare ce se referă la profesia sau la viața lor personală.

Iată de ce aceste contexte solicită *resurse umane sau oameni devotați școlii* care să re-gândească și să se implice într-un *altfel de mod*, să acționeze pe noi dimensiuni de conștientizare și de valorizare a domeniului educativ și să fie *model al devenirii și al fințării umane*¹³⁰.

Re-gândirea locului și a rolului educației poate să fie abordată în perspectiva dimensiunilor interrelaționale, dat fiind că în actul educativ sunt necesare intervenții în dificultățile de învățare. Deci, se cere un răspuns la întrebarea a cui este școala: a profesorului?, a societății?, a părinților?, a elevului?

Portretul școlii, așa cum este ea, se vizualizează în prestanța și în portretul cadrului didactic, așa cum este el, admirabil, și care își desfășoară activitatea într-un spațiu de reflecție și de re-gândire, de certitudini/incertitudini, de orientare/dezorientare, de provocări, de paradoxuri și de contradicții. Cum reacționează cadrul didactic în atare semnificații? Astăzi portretul cadrului didactic este al unuia ocupat (sindromul „lipsei de timp”), care simte insuficiență de timp și care nu are timp suficient în modul de relaționare cu elevii, cu părinții, cu colegii și cu persoane din afara instituției. Lipsa cadrelor didactice în școli conduce la reticența specifică, la lipsa de entuziasm, la utilizarea unui vocabular pedagogic învechit, depășit de timp de științele educației, la postura cadrului didactic, la strategiile pedagogice utilizate, la comunicarea verbală/non-verbală și la limbajul didactic/educațional insuficient de semnificative transformând actul educațional în mixturi imprevizibile.

Totuși, atmosfera autentică a școlii îl induce pe cadrul didactic, el fiind una dintre vocile actorilor principali ai spațiului educațional – elevi, părinți, alți decidenți – să devină o sursă importantă de date din viața școlii, să fie un purtător de informații decantate prin propriile filtre de experiență și de competență; aceasta semnifică o anumită conștiință

¹³⁰ *Vezi și:* Vicol Nelu, Op. cit.

(*con+scientia*), un tip de memorie pedagogică (Tantum scimus quantum memoria tenemus, Știința noastră se măsoară după memoria noastră): memoria, menționa Immanuel Kant, nu trebuie să fie ocupată decât de lucruri pe care suntem interesați a le păstra și care au legătură cu viața reală, or școala este o realitate a vieții.

Schimbare comportamentală profesională prin schimbarea contextelor mentale. În contextele terminologice menționate circulă și sintagma *profesor mentalese*, derivând din cele trei curente fundamentale în pedagogie ce s-au succedat prin decenii, și anume: (1) educația funcțională; (2) curentul behaviorist; (3) abordarea cognitivistă contemporană, prin introducerea conceptului de cognitivism operant, identificat în unirea acestor trei curente¹³¹.

De fapt, problema abordată în acest text este subsumată incursiunii în identitatea provocată contextual de schimbările societale, care, ambele, presupun perspectiva profesionalizării psihopedagogice a cadrelor didactice. Astfel, identitatea și schimbarea¹³² sunt prezente și reliefate direct la nivelul fiecărui membru al societății, prin comportamentele efective pe care diferiți indivizi sau categorii de indivizi le angajează, atât pe plan economic, politic, cât și prin mentalități, sisteme de valori, atitudini și opinii. Deci, orice schimbare sau provocare societală este acompaniată de o acutizare a dezbaterilor privind amenințările aduse identității de orice tip (identitate rasială, etnică, lingvistică, profesională, personală, culturală etc.).

În procesul de eficientizare a profesionalizării psihopedagogice a cadrelor didactice se vizualizează în identitatea personală și profesională *componenta mentală*, evoluând odată cu psihologia comportamentală.

În activitatea didactică funcțională a profesorilor, conform observației lui Michel Minder, *componentă mentală* a comportamentului se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, în *imersiune*, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două sub-componente: competența și capacitatea;
- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestă o semnifică performanța, ce este partea în *emersiune* și vizibilă a aisbergului¹³³.

¹³¹ Minder Michel, Op. cit.

¹³² Rusu H., Schimbarea socială și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008, p. 13.

¹³³ Minder Michel, Op. cit.

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiuni umane între indivizi, grupuri și vârste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, care sunt numite *construcții mentale*. Or, școala *hic incipit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – *Magister ludi*, încadrat și angajat.

Componenta mentală a cadrului didactic identifică *activitatea sa mentală în actul didactic*, el construindu-și „regatul mental”, mentalitatea profesională, acel „la raison d’être”, acel „modus vivendi et sentiendi” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rar și organizațional, edificându-și identitatea profesională la rangul lui Homo Faber.

Referitor la „*didactica mentală*” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentales” nu este încă investigată, cel puțin la nivel teoretic. Profesorul universitar Tatiana Callo¹³⁴ menționează că dezvoltarea gândirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în mentales, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un efort conștient, ce se produce prin practică activă susținută de mentales.

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții”, la „deschiderea spiritului profesionist” și la „deschiderea orizonturilor profesionale” în construirea „regatului mental” al carierei didactice, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Aici nu putem ignora problematica domeniului de filosofie a minții ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esențial,

prin contrast cu ceea ce este pur și simplu¹³⁵.

Așadar, mentales, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice. Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de *profesor expert*

¹³⁴ Callo T., O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor, în: *Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională, 2005, Nr. 5-6 (33-34), pp. 49-51.

¹³⁵ Gheorghiu D. *Introducere în filosofia minții*. Curs universitar. Vol. I, București: Ed. Trei, 2015, pp. 12-19.

în problematica *didacticii mentale* și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie¹³⁶. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și transdisciplinar), care semnifică un proces extrem de riguros de raportare a psihicului la complexitatea menționată și de recompunere în mine a elementelor constitutive.

În context, este vorba de un spațiu mental într-un alt spațiu științific, creativ sau practic, după cum se vede în figura de mai jos:

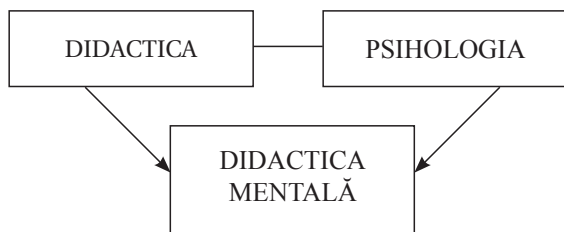


Figura 1: Spațializarea domeniilor științifice

Precizăm că disciplinele academice sunt structurate în așa măsură încât mult prea multe alunecă neobservate printre inserțiile câtorva discipline sau în spații/domenii de nișă. Deseori cadrele didactice ajung într-un anumit punct al activității unde se întrebă dacă ceea ce fac mai aparține domeniului didacticii sau dacă nu au trecut deja în spațiul / în studiul altei (al altor) discipline. Să ne amintim de varia proiecte ce sunt implementate sau experimentate în mediul educațional, ocupând spații/domenii tot atât de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluția lor ca formă și conținut, situația actuală și perspectivele pentru viitor, atât cele teoretice, cât și cele practice. De aici intervenim și cu denumirea de didactica mentală ce oferă o viziune adâncă, întregă prin imersiune și emersiune¹³⁷, în inima lucrurilor de care suntem preo-

¹³⁶ Vicol N., Educația: pregătire pentru veșnicie, în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp. 8-26.

¹³⁷ În sensul acesta aducem un exemplu ce relevă dialogul lui Socrate cu Harmide: „... Totuși, când mă întrebă dacă știu vreun leac pentru durerea de cap, îi răspunsei nu fără greutate, că știu. – Ce anume?, mă întrebă Harmide. – Eu îi răspunsei că e o buruiană, dar că pe lângă leacul ăsta, mai trebuie și un descântec; dacă ia cineva leacul pe când i se descantă, se vindecă cu desăvârșire, însă buruiana fără descântec nu e bună la nimic... descântecul ăsta nu vindecă numai durerea de cap, ci precum poate vei fi auzit despre vracii buni, că dacă vine cineva la ei să-i întrebe de dureri de ochi, ei spun că nu pot să se apuce de vindecatul ochilor, ci că e nevoie să caute întâi capul ca să poată vindeca ochii; tot astfel a-ți închipui, că poți să îngrijești numai de cap, nesocotind restul

cupați cel mai mult și îndeaproape¹³⁸. Ea cuprinde și elementul conciziei și noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul *minte* (mental, mental). Conform dicționarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gândi, de a judeca, de a înțelege, rațiune, intelect. La modul general, este vorba de filosofia minții¹³⁹ ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a ființei umane, dar și conținutul acesteia cu procesele și funcțiile aferente (relația minte-corp, elucidarea fenomenului conștiinței, problema existenței altor minți, explicitarea conținutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minții umane). În plus, filosofia minții cercetează mintea ajutându-se de contribuțiile înregistrate în domeniul științelor cognitive.

Prin urmare, didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spațiului didactic în mintea profesorului.

Este vorba, așadar, de o distribuție didactică perceptivă, mentală, a profesorului, deci domeniu ce se percepe și în ce mod se realizează percepția profesorului la nivel mental, ca mod de formare a acesteia și ca produse cognitive rezultate. Percepția este o formă superioară a cunoașterii senzoriale ce asigură conștiința unității și integrității obiectului și modul în care informațiile necesare realizării unor spații mentale, sunt adunate și organizate și că activitățile perceptuale stau la baza tuturor comportamentelor, percepția fiind, astfel, punctul de placare al oricărei activități mentale¹⁴⁰. Se menționează adesea despre noțiuni ca harta/carta mentală, imaginație, percepție asupra lumii, și toate acestea sunt construite de minte și de simțuri. Astfel, în domeniul educației totul se

trupului, ar fi o absurditate din cele mai mari. Prin acest cuvânt ei (tracii) întrebuițeau tratamente pentru tot corpul și încearcă să îngrijească, să caute și să vindece partea, odată cu întregul...; tot astfel nu se cade să încercăm a vindeca trupul fără să vedem de suflet și că tocmai din pricina asta sunt multe boli la care nu se pricep doctorii greci, fiindcă nu cunosc întregul de care ar trebui să se îngrijească, căci dacă aceasta merge rău, este peste putință ca partea să meargă bine. Toate relele și bunele trupului și ale omului îndeobște pornesc de la suflet, care înrăurește asupra trupului precum capul înrăurește asupra ochilor. Prin urmare, întâi de toate, și mai presus de orice trebuie să îngrijim de suflet, dacă vrem să fie în stare bună capul și trupul. Iar sufletul..., se caută prin anumite descântece și aceste descântece sunt cuvintele frumoase. Mulțumită lor, înțelepciunea prinde rădăcini în suflete, și o dată ce a prins rădăcina și trăiește, e ușor să dăm sănătate capului și întregului trup... Astăzi oamenii fac greșeala de a gândi că pot să fie doctori ai unei părți, fără să fie și a celeilalte" (Platon, Dialoguri. București: Editura Antet Revolution, 2012, pp. 112-113).

¹³⁸ *Prin comparare vezi: Ciobanu C., Studiu de geografie mentală în municipiul București. Lucrare de doctorat (coord.: prof. univ. dr. Ioan Nicolae). București: UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.*

¹³⁹ Negru T., *Introducere în filosofia minții*. Iași: Institutul European, 2008.

¹⁴⁰ Zlate M., *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Ed. Polirom, 2006, p. 85, 91.

măsoară cu mintea (*Mensura mentis*=Cu măsura minții, sau *Mens agitat molem*=Mintea mișcă masele, menționau latinii), dar și cu emoția¹⁴¹. Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică intervenționismul său.

De aici rezultă că principalul suport al activității didactice rezidă în abordarea unitară, integră a didacticii prin interferențe de elemente din alte domenii ce creează oportunități de diversificare și de completare a cunoașterii științifice, creative, practice a didacticii.

Astfel, activitatea didactică, la clasă, pe care o desfășoară cadrul didactic, pare să fie, deseori, insuficientă pentru o mai mare deschidere de observare a anumitor aspecte/elemente de „*finețe pedagogică*”¹⁴².

În discursurile despre școală și în politicile educaționale se vehiculează conceptul de „*profesorul bun sau profesorul ideal*”, deci conceptul de „*educație de calitate*”¹⁴³. Indubitabil, dincolo de curriculum, de baza materială, de manuale și materiale auxiliare, procesul educațional depinde, în mod principal, de resursele umane pe care le are școala, deci de cadrele didactice.

Calitățile profesionale și umanistice ale cadrelor didactice sunt vizualizate în cercetări multiple și ele evidențiază portretul profesorului de succes, al profesorului mentales, al profesorului entuziast, al profesorului maestru, al profesorului creștin, al neoprofesorului, al profesorului europaeus etc.etc.¹⁴⁴. Or, strategia de formare a cadrelor didactice propusă de Consiliul Europei prin modelarea *profesorului europaeus*, trebuie să aibă o nouă imagine, cea *integrală*; această imagine evidențiază rolul lui în educarea elevului atât în cadrul disciplinei predate cât și în contextul unei formări general globale în ritmul accelerat al secolului. De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de forma-

¹⁴¹ Vicol N., Actele educaționale se măsoară cu mintea și cu emoția..., în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii..., Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp. 27-46.

¹⁴² Școala așa cum este (coord.: Anca Nedelcu, Lucian Ciolan). București: Ed. Vanemonde, 2010.

¹⁴³ Pogolșa L., Dimensiunea umană a calității educației: cadrele didactice, în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp. 47-71.

¹⁴⁴ *Vezi*: 1. Callo T., Fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor: Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006; 2. Paniș A., Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009; 3. Mândăcanu V., Pedagogul creștin. Chișinău: Baștina Radog, 2011; 4. Andrișchi V., Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar: Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2012.

re și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, profesional și educațional nou*. În acest context, elementul nou atribuit profesionalizării îl semnifică accelerarea ritmului inovațiilor ce survin în educație și când cadrul didactic nu depune efortul (susținut) de înțelegere, de re-gândire și de direcționare a valorilor general-umane în activitatea sa, atunci el devine străin mediului educațional, el rămâne rezistent la schimbare și nu corespunde ego-ului profesional, iar spiritul său rămâne în urmă în raport cu evoluția structurilor socioculturale.

Un mediu educațional propice și orientat spre elev realizat de către cadrele didactice semnifică o *abordare umanistică* a dezvoltării omului bazată pe înțelegerea forțelor pozitive și pe capacitatea lui de autodezvoltare într-un context suficient de permisiv și de sprijinitor. Aici este cât se poate de important pentru cadrul didactic *să înțeleagă teoretic* această abordare ce demarează de la psihologia individuală, conform căreia fiecare om posedă tot ceea ce îi permite să se dezvolte, capacitatea de a evolua, să înțeleagă și să conștientizeze care sunt limitele realului și să se angajeze în acțiuni pe care le poate realiza. La școală copiii pot învăța unii de la alții și se pot sprijini reciproc în programele de depășire a dificultăților de învățare.

În consonanța celor expuse, o altă abordare, și anume cea *eco-sistemică*, își are originea în combinarea a două orientări: sistemică și ecologică. Or, ecologia dezvoltării umane semnifică o acomodare progresivă și reciprocă a individului la mediul său înconjurător, ce se schimbă permanent; această abordare pune în valoare diversitatea situațiilor de învățare și variabilele de care trebuie să țină seama cadrul didactic în actul educativ¹⁴⁵. Așadar, cadrului didactic astăzi i se solicită un *depozit de competențe modulare*, cu formele reflexive de cunoaștere științifică¹⁴⁶, deoarece ele

- rezidă în traseul/algorithmul *nu știi, dar știi cum să știi*,
- includ cunoașterea metodologică (cunoașterea despre procesele de dobândire, de prezentare și de comunicare a informației),
- includ cunoașterea reflexivă (cunoașterea modalității de a provoca, de a critica, de a justifica și de a evalua consecințele unui concept),
- includ cunoașterea personalității (abilitatea de a recunoaște participarea elevului și interpretarea consecințelor interacțiunii).

¹⁴⁵ Vrașmas E.A., Consiliere și educația părinților. București: Ed. Aramis, 2002.

¹⁴⁶ Drobot L., Pedagogie socială. București: EDP, R.A., 2008.

Punctăm că majoritatea instituțiilor educaționale din republică nu au demarat încă această schimbare la nivel de structuri fundamentale ale cunoașterii științifice și de aceea actul didactic (procesul de predare) se desfășoară predominant concret și nu în categoriile cunoașterii reflexive. Cu atât mai mult că în domeniul educațional „își face prezența” post-modernismul, un nou discurs care îmbină fragmente de analize diferite (sociale, culturale, istorice, filosofice), obiectul acestora fiind trăsăturile integrate și interdependente, modurile de conducere și relaționare¹⁴⁷.

Are nevoie astăzi școala de profesor cercetător? Răspunsul putem să îl identificăm în definiția educației¹⁴⁸, care semnifică un proces antropologic complex de formare a personalității umane prin activități de transmitere culturală. Educația este cercetată de o diversitate de discipline teoretice sau aplicative. Astfel, antropologia culturii și/sau antropologia educației cercetează procesul de transmitere culturală ca atare, de la mecanismele acestuia la criteriile de selecție ale conținuturilor selectate, încercând să descifreze cum în diferite comunități socioculturale are loc același lucru, construcția *omului ca ființă culturală*¹⁴⁹. Or, puține profesii solicită atâta competență, dăruire și umanism precum aceea de cadru didactic, pentru că doar în câteva se lucrează cu un material atât de prețios, de complicat și de sensibil precum *omul în devenire*.

Ancorat în prezent, întrezărend viitorul, valorificând trecutul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, cadrul didactic instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare *omului de mâine*¹⁵⁰. Un loc deosebit în această multiplă misiune îi revine dialogului. *Dialogul euristic* (de la grecescul „heuriskein” – a afla, a descoperi), cunoscut sub denumirea de *metoda socratică*, se bazează pe învățarea conștientă în vederea însușirii unor cunoștințe noi. Socrate a folosit dialogul euristic ca un proces de descoperire a noului, a adevărului, un proces de creație, de „naștere” a cunoștințelor. Metoda socratică este o tehnică interogativă și valoarea ei depinde de măiestria profesorului în formularea, selecționarea adecvată și înlănțuirea diverselor tipuri de întrebări.

Metoda socratică solicită inteligență productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor/studentilor mai multă libertate de căutare,

¹⁴⁷ Callo T. (coord.), Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro” SRL, 2010.

¹⁴⁸ Antonesei L. (coord.), Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Ed. Polirom, 2009.

¹⁴⁹ Antonesei L., Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Ed. Polirom, 1996.

¹⁵⁰ Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019.

de descoperire a adevărului. În domeniul didacticii metoda socratică fiind metodă de cunoaștere recomandă ca materia de învățământ să nu fie transmisă elevilor/studenților într-o formă total prelucrată, ci să ofere o orientare de natură să-l situeze pe elev/student, ca subiect cunoscător, pe o poziție de căutare, investigație și descoperire a noului, a adevărului. Conceperea și folosirea cu măiestrie a metodei socratice pot spori forța capacităților intelectuale și eficiența actului didactic. Punctăm că aici, în contextul acestei metode, se întrevăd și elemente ale educației corective.

Așadar, integrarea științei și educației este astăzi unul dintre obiectivele esențiale ale societății bazate pe cunoaștere, de aceea atragerea cadrelor didactice în activități de cercetare va condiționa progresul și calitatea educației, în primul rând, la nivelul elevului, al clasei, al instituției de învățământ. În acest context este cât se poate de rezonabilă crearea atelierelor științifice la nivel local și/sau regional cu genericul „Profesorul cercetător”, care vor aduce cercetarea în planul teoretic și academic în cel al managementului școlar și al activității decizionale la nivelul situațiilor de instruire, de reglare-autoreglare indispensabile demersului didactic, devenind astfel baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ¹⁵¹. Atelierul respectiv va reprezintă un model constructiv de organizare a cercetărilor efective, el va oferi un cadru de cercetare și de studiu organizat, va oferi cadrului didactic un statut de cercetător care va promova inovarea și optimizarea activităților educative, încurajând colaborările inter- și transdisciplinare și transformând școlile în organizații capabile de autoperfecționare.

Or, aceia care educă trebuie să se formeze, mai exact să fie formați, aici punându-se problema personalității educatorului profesionist (de profesie), ea nefiind nouă, deoarece în fiecare epocă s-au accentuat și s-au discutat calitățile imanente ale unui bun profesor/învățător sau educator. Însă fiecare epocă își conturează și își edifică un *ideal de personalitate* a educatorului pe care urmărește să îl realizeze, dat fiind că idealul respectiv nu poate fi atins de către o persoană cu aceleași calități imuabile și statice, deci constante în timp. Viorel Prelici menționează că, după cum în fiecare epocă educația este alta, cei formați răspunzând anumitor exigențe, tot astfel și aceia care educă trebuie să posede calități prin intermediul cărora să poată răspunde exigențelor pe care le incumbă un tip nou de educator¹⁵². Însă anumite calități ale persoanei care

¹⁵¹ *Vezi:* Pogolșa L., Cadrul didactic, așa cum este el – admirabil, în: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2019, pp. 3-8.

¹⁵² Prelici V., A educa înseamnă a iubi. București: EDP R.A., 1997.

educă rămân perene, printre care *componenta afectivă* a personalității educatorului este considerată una dintre acestea. De aceea, rolul afectivității, deci al iubirii față de educați, semnifică un liant în atare proces; în zorii culturii educația se sprijinea pe afectivitate și argumentul favorabil derivă din cuvântul grecesc *schola*, ce însemna inițial *plăcere*, sentimentul de comoditate plăcută ori zona de confort plăcut: „le plaisir est le commencement et la fin de la vie heureuse”¹⁵³. Valoarea, locul și importanța emoțiilor (inteligența emoțională, stabilitatea emoțională, reglarea emoțională) cuprinde un contur științifico-aplicativ tot mai evident, dat fiind că, fiind plasate la nivel sociocultural, menționează Raisa Cerlat¹⁵⁴, ele pot configura un rol adaptiv, energizând sau minimalizând, prin disfuncționalizare, activitatea de cunoaștere. În atare condiții, stabilitatea emoțională, ca indiciu al maturității afective, asigură armonizarea personalității și adaptarea ei eficientă și oportună la ambianța socială, constituindu-se ca factor de eficiență profesională și de productivitate acțională și contribuind la susținerea energetic-stimulatoare a activității¹⁵⁵. Prin această „susținere energetic-stimulatoare” personalitatea profesorului deține în acest sens un loc, un rol și o prestanță de prim ordin, dat fiind că, menționa Immanuel Kant¹⁵⁶, nu s-ar putea aștepta progrese în educația publică de la inițiativa demnitarilor decât dacă însăși educația lor ar fi mai bună.

În perspectiva de realizare și de organizare sistemică și procesuală a postulatului kantian că *omul este singura creatură capabilă de educație*, este necesar să precizăm cu toată certitudinea (confirmată pe parcursul secolelor) că anume universitatea formează inițial personalitatea educatorului (universitatea, din latinescul *universitas*, reprezintă o totalitate, o uniune, o comunitate de profesori și studenți într-o instituție de învățământ superior). Menționăm în acest sens, ca exemplu, Universitatea din Bologna fondată în 1088, Universitatea Oxford, cca. 1170, Universitatea din Paris, 1200, Universitatea Cambridge, cca. 1209, Uniuniversitatea din Salamanca, 1218, și multe altele. De aceea universitatea medievală a fost deosebit de populară: universitățile din Bologna sau Paris aveau fiecare câte 6000-7000 de studenți în perioada de înflorire din secolele XII-XIII. Astfel, de la dimensiunea educativă „*trivium*” („*tri*” – trei, „*via*” – cale, drum), și de la cea „*quadrivium*” („*quadr*” – patru, „*via*” – cale, drum),

¹⁵³ Branstein J.-F., Phan B., Manuel de culture generale. Paris: Armand Colin, 1999.

¹⁵⁴ Cerlat R., Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de adaptare. Ghid metodologic. Chișinău: Ed. Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018, p. 4.

¹⁵⁵ Chelcea S., Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Ed. Polirom, 2008, p. 13.

¹⁵⁶ Kant Em., Tratat de pedagogie (trad.: C.V. Buțureanu). București: Editura Librăriei Leon Alcalay, 1912.

universitatea, în sens fenomenologic, a ajuns la dimensiunea „*universālis*”, și în asemenea circumstanțe spiritul cultural al personalității și cel al universității sunt atât de concrete încât se poate vedea *a posteriori* ca un lucru în sine, ca un lucru bine făcut. Aducem doar un singur exemplu: când Hegel afirma că a văzut *spiritul lumii* călare pe un cal, nu folosea o figură de stil, ci semnifica o stare de lucruri, deoarece Napoleon a fost o personalitate exemplară pentru ideea de „*universālis*”, pentru ideea de universitate, de educație integrală. Iată de ce spiritul lumii devine concret, încât poate fi perceput în nemijlocirea sa, manifestat în personalitățile universității (profesori și studenți).

Omul are nevoie de propria sa rațiune ca să-și facă singur planul său de purtare, de comportare, însă dat fiind că vine pe lume nefiind capabil de aceasta, el are nevoie de ajutorul altora. Așadar, specia umană este angajată și forțată să-și însușească ea însăși, puțin câte puțin, prin propriile sale străduințe, toate calitățile esențiale ce aparțin umanității: „*l'homme, le microcosme, est l'image de l'ordre du monde, le macrocosme, qu'il résume. Il est un parvus deus, un petit Dieu (une double valeur, philosophique et esthétique). Érasme avance que l'homme est libre, maître de son destin. Son ignorance n'est que relative, il revient à lui de la faire reculer. L'homme est capable d'agir audacieusement sur le monde, en usant de sa vie „virtú”, son talent viril, qui lui permet d'infléchir son destin, en tentant compte des circonstances, et qui est le propre de l'homme*”¹⁵⁷. Or, trebuie, e timpul! să încercăm a trăi viața ca oamenii, deși am învățat să zburăm ca păsările și să înotăm ca amfiibiile...

Valorile spirituale, culturale, sociale nu se întind numai asupra destinului individual al omului modern, dar în același timp și asupra întregii societăți. În acest context, factorul de unificare a acestor valori îl semnifică spiritul universității, al educației universitare integrale, care iluminează și care deține puterea de a organiza, de a se focusa pe scopuri celebre și pe fapte teleologice, acest spirit semnificând principiul progresului spiritual comun și continuu, dat fiind că *viața istorică a omenirii înseamnă o însușire continuă de valori*, iar Universitatea poate și trebuie să fie prezentă în *edificarea armoniei sociale, a spiritualizării complete a raporturilor dintre oameni*. Aceasta înseamnă o muncă productivă cu rol pozitiv, corectiv și cu semnificație durabilă în societate (*pro bono*, pentru benele public), și în viața individuală. În acest sens Convenția de la Bologna din 1999 a definit *Zona Europeană în Invățământul Superior* (European Higher Education Area) în scopul de coordonare a educației universitare în statele participante și astfel universitatea semnifică un demers esențial: accesul

¹⁵⁷ Branstein Jean-François, Phan Bernand, Op. cit.

tinerilor la educație universitară națională și europeană, demers didactic modern, cadre universitare cu viziuni europene și exegete (*E fructu arbor cognoscitur* – Arborele se cunoaște după fructe), deci un „*Credendo vides!*” (Crezând, vei ajunge să vezi). Este vorba de *expansiunea modelului cultural european* în centrul căruia discernem „nucleul tare” al cadrului valoric alcătuit din cele opt valori fundamentale, patru prezervate și patru propuse de modernitate, ce dovedesc incontestabile *virtuți universaliste*. Acest sistem, punctează Liviu Antonesei¹⁵⁸, nu s-ar fi extins până la dimensiunile actuale și nu ar fi pe cale de a se universaliza dacă nu ar exista un specific anume al ființei umane. Deosebit de toate celelalte ființe, care sunt naturale în sensul propriu al termenului, *omul este o ființă-altfel*, și anume o *ființă culturală, iar o ființă culturală este și una educabilă*, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale.

Produsul universității îl semnifică absolventul ei, deci persoana care va extinde și va implementa demersurile științifice, teoretice și profesionale ale ei în instituții, în comunitate, în societate. Însă rolul esențial al cadrului didactic, pe care i l-a investit universitatea, este acela de cadru didactic, acela de educare și de formare a intelectualității unei țări, *o misiune de relaționare interumană ce rezidă în tentativa de a privi educația în mijlocul cetății*, dat fiind că educația semnifică un fenomen complex antropologic și cultural. Deci, misiunea universității rezidă în conservarea, expansiunea și transmiterea cunoașterii, cea a *savoir*-ului: „a neglija laboratorul universitar înseamnă a omorî cloșca cu ouăle de aur; universitatea slujește cultura și dă strălucire cetății; ea este, cu deosebire, factorul într-adevăr indispensabil al dezvoltării. Fără universitate nu există nici potențial, nici bunăstare, nici grandoare”¹⁵⁹.

Activitatea fascinantă a cadrului didactic este determinată de dominantele sociale și educaționale (de *Polis* și de *Paideia*: Societate și Educație), de modul în care domină accentul pe structuri și instituții ori pe politicile aferente.

Omul are nevoie de îngrijiri și de cultură; aceasta din urmă cuprinde educația și instruirea, deci omul trebuie să învețe ceva din experiențele anterioare ale generațiilor. Cei 7 ani de acasă și instrucția primită până în gimnaziu inclusiv, formează o etapă pregătitoare pentru asimilarea culturii. Cultura nu este o disciplină de „curriculum ministerial”. Cultura se absoarbe, câte o dată înainte chiar de a învăța gramatica, dat fiind că se produce procesul de transfer cultural în fiecare societate.

¹⁵⁸ Antonesei L., *Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educaționale*. Iași: Ed. Polirom, 2005, p. 21.

¹⁵⁹ Berger G., *Omul modern și educația sa*. București: EDP, 1976.

Cadrul didactic este format inițial în comunitatea elitelor universitare, iar prestața sa o putem identifica în funcția de iradiere culturale și care poate exercita un rol fundamental în difuzarea competențelor a valorilor modernității în educația tinerei generații. Însă presiunea tot mai mare și mai apăsătoare, ritmul de viață tot mai alert semnifică surse de stres și consecințele acestuia asupra activității profesionale sunt, deseori, nefaste: suprasolicitare zilnică, dezacord dintre consumul energetic-intelectual și recompense morale și materiale, responsabilitate sporită pentru elevi, conflicte de rol, schimbări frecvente ale standardelor educaționale. În context se prefigurează și dimensiunea ce rezidă în continuarea formării acelor care educă, a acelor care sunt încadrați în procesul de educație a tinerei generații. Deci, aceștia trebuie să urmeze cursuri, module și programe ce le vor furniza instrumente, modele, demersuri psihopedagogice și metodologice necesare în derularea carierei lor didactice. Este adevărat că mulți dintre aceștia își formează convingerea că ceea ce li se cere este să cunoască și să fie cât mai stăpâni pe meserie. Indubitabil că acesta este un principiu primar; însă *a ști și a face și pe alții să știe și să facă* nu este totuna, dat fiind că profesorul *nu este și nu poate fi* doar un simplu și ordinar manipulator de teorii, formule, numiri și nume seci; el este un *formator de caractere*, iar aceasta semnifică un *model cultural* ce dă prestață ansamblului/setului de valori fundamentale ale omenirii. Or, cadrul didactic este prezențial și esențializat prin „*altfelitatea*” sa în *pedagogia culturii*, promovată de școală și care derulează pe axa valorilor și pe axa modelelor culturale. Astfel, cadrul didactic parcurge *un traseu de pedagogie a recuperării și a reintegrării, deci una corectivă*, iar acest traseu ar trebui abordat pe *un generic generos „educația ieri – azi – mâine”*. Activitatea cadrului didactic este determinată de dominantele instituționale și sociale, de modul în care domină accentul pe structuri și pe instituții ori pe politicile aferente și în contextul acestora omul are nevoie de îngrijiri și de cultură; aceasta din urmă cuprinde educația și instruirea. Acestea semnifică o largă deschidere cultural-umanistică, sensibilizarea elevilor pentru receptarea, asimilarea și producerea valorilor. În ordinea de idei expuse, Vasile Pavelcu¹⁶⁰ punctează că noi nu suntem doar inteligență pură iar valoarea omului nu rezidă numai în gândirea logică și adevărată, în a fi savant („frunți pline de gânduri”, după cum scria Eminescu¹⁶¹), ci, mai ales, în *a fi om, în a fi în unison cu idealul nostru națio-*

¹⁶⁰ Pavelcu V., Reflecții pedagogice, în: Buletinul Seminarului Pedagogic, nr. 7. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, 1930.

¹⁶¹ „Iar colo bătrânul dascăl, cu-a lui haină roasă-n coate,
Într-un calcul fără capăt tot socoate și socoate
Și de frig la piept și-ncheie tremurând halatul vechi,

nal. Aici trebuie să înțelegem îndemnul la „umanizarea științei”, la arta de a face să se înțeleagă realitatea, ca fundament al dezvoltării tendințelor superioare, ne-egoiste, în sufletul elevului. Așadar, în activitatea sa educațională cadrul didactic trebuie să înțeleagă un adevăr notoriu că în școală știința nu este un scop în sine, ci un mijloc de a pune elevii în contact cu valorile umane, știința având o funcție socială, directă, deoarece:

- prin explicitare se desființează ura;
- prin înțelegere se provoacă iubirea;
- prin comunicare se creează solidaritatea;
- prin implicare se întemeiază personalitatea umană a elevului.

Așadar, se rezumă ideea că educația corectivă poate să ajungă mereu mai benefică, mai bună, mai calitativă, iar fiecare dintre generațiile ce se vor succeda va face un pas mai mult către perfecționarea omeniului, căci în *problema educației corective sălășluiește marele secret al perfecțiunii esenței omenești, luminile umanității*, și de aceea educația depinde de aceste lumini civilizatoare și culturalizatoare. Dar mai avem încă nevoie de un *cadru didactic înzestrat cu harul comunicării din inimă, pentru minte și suflet, cu puterea cuvântului, format sub semnul focului și al luminii, având ca principala calitate dorința de a produce și de a re-produce valori și iubind cu încăpățănare oamenii, angajat plenar în făurirea destinului frumos al pedagogiei care să se dezvolte cu neabătut folos*. Astfel el va fi un cadru didactic înțelept, iar omul înțelept, în accepția lui Socrate, este acela care știe ceea ce știe și ceea ce nu știe, iar prezenta înțelepciunii lui aduce foloase în viața discipolilor și stima de sine a lor.

Înțelepciunea, afirma Socrate, este un mare bine, și dacă o ai, ești un om fericit!

E plăcut să ne gândim că esența/natura omenească va fi mereu mai bine dezvoltată prin funcția de intervenție corectivă a educației și că se poate ajunge la lumina acestor lumini și aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc. Ce cultură și ce experiență nu presupun oare această idee?!

Își înfundă gâtul-n guler și bumbacul în urechi;
Uscățiv așa cum este, gârbovit și de nimic,
Universul fără margini e în degetul lui mic,
Căci sub frunte-i viitotul și trecutul se încheagă,
Noaptea-adânc-a vecinicii el în șiruri o dezleagă...” (Mihai Eminescu, Scrisoarea I., în volumul „Poezii”. Iași: Ed. Junimea, 1990, p. 118)

CREATIVITATEA ÎN EDUCAȚIA CORECTIVĂ

Cunoaștere calitativă și autentică. Pe parcursul evoluției sale, creativitatea a fost considerată în mod exclusiv apanajul unei minorități umane restrânse doar în cazul când reflectăm asupra nivelurilor creativității inovatoare și creativității emergente¹⁶². În acest context se disting trei aspecte ca fiind esențiale creativității: *actul, procesul și capacitatea complexă a individului*, care se manifestă în varia grade de noutate, de originalitate. Urmând linia logică a acestei esențe a creativității, A.L. Taylor¹⁶³ distinge cinci niveluri/trepte ale ei:

1. *creativitatea expresivă* ce se identifică în exprimarea liberă și spontană a persoanei, fără a fi proiectată utilitatea și valoarea acestei exprimări (de exemplu, desenele pe care le realizează copiii);
2. *creativitatea productivă* ce se identifică la individul care a acumulat și a achiziționat priceperi și deprinderi ce îi dau posibilitate să producă lucruri utile, însă cu un nivel de originalitate minim (acesta poate fi sesizat în produsele meșterilor populari sau a muncitorilor calificați);
3. *creativitatea inventivă* ce se identifică în invențiile de produse sau aparate etc. îmbunătățite la un nivel sporit de originalitate în scopul de a fi brevetate și difuzate în producție (este cazul inventatorilor);
4. *creativitatea inovatoare* ce se identifică în modificările principiilor ce fundamentează un anumit domeniu, în modalități noi de exprimare specifică indivizilor talentați (este cazul unei minorități de elită);
5. *creativitatea emergentă* ce se identifică în manifestarea individului de geniu la nivelul maxim de revoluționare a unui domeniu științific sau de creație artistică, deschizând noi orientări de intervenții creatoare.

O altă tipologie a creativității a stabilit-o Margaret Boden¹⁶⁴, și anume:

1. *creativitatea istorică* ce rezidă în rezultate istorice ale descoperirilor, ale invențiilor, ridicându-l pe autorul respectiv la rangul de geniu și deschizându-i porțile către o recunoaștere durabilă

¹⁶² Cosmovici A., Iacob L. (coordonatori), Psihologie școlară. Iași: Ed. Polirom, 1998.

¹⁶³ *Ibidem*

¹⁶⁴ Carre Em., Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Ed. Polirom, 2002.

(din perspectivă istorică: Arhimede, Pasteur, Einstein, Newton, Freud, Henri Coandă etc.);

2. *creativitatea psihologică* ce rezidă în rezultatul specific obținut de o anumită persoană care identifică o soluție necunoscută la o problemă anumită.

Astfel, în tipul al doilea de creativitate se încadrează majoritatea oamenilor care pot recurge la un act sau la un proces creativ ce semnifică și reliefează un anumit mod de a fi și o anumită modalitate de gândire: este suficient „să antrenăm” acest mod de a fi și de a gândi ca să putem să îl cultivăm cu ajutorul anumitor tehnici adecvate pentru ca el să devină o stare de spirt, o aptitudine, deci să devină creativitate.

În raport cu aceste niveluri sau trepte de creativitate, putem afirma că orice individ normal este capabil de o „creativitate productivă”, de anumite aptitudini; de exemplu, elevul se manifestă în procesul de învățare la nivelul creativității productive.

Aceste niveluri calitative în creație impun eforturile de gândire obișnuită a individului, ce pot implica un demers / un concept / un produs nou, „cel puțin pentru persoana aflată în impas” (A. Cosmovici). Așadar, omul normal poate să realizeze o *intervenție corectivă* în scopul de îmbunătățire a activității sale, deci o mică inovație sau invenție a performanței, iar pentru aceasta i se solicită preocuparea (permanentă) specială în condiții favorabile dezvoltării creativității. Însă omul trebuie să simtă și o motivație, o dorință, *să năzuiască la aspirația creatoare*: însăși apariția unei idei, menționează A. Cosmovici, este valabilă în funcție de o anumită atitudine inovatoare, creatoare, ce duce la un mod aparte de a privi ambianța, fenomenele, aparatele, oamenii: cine se descurajează ușor și nu e capabil să țină greutățile nu poate ajunge la realizări notabile. Nici în artă, nimeni, chiar marile talente, n-au creat nimic remarcabil fără o luptă îndârjită pentru îmbogățirea mijlocului de expresie, fie el cuvântul, culoarea sau armonia sunetelor¹⁶⁵. În atare „luptă îndârjită” sunt identificați, constrângeri și condiționări de factură socială și educațională.

Deseori se afirmă: după cum este educația, astfel sunt și țările, dacă una e bună, calitativă, atunci și cealaltă semnifică o consecință socială bună și calitativă. Fiecare dintre noi ne confruntăm constant, zi de zi, cu mediul nostru educativ ori social (familia sau cel profesional), cu probleme ce trebuie să le rezolvăm, cu îndatoriri neobișnuite sau cu proiecte ce trebuie să le realizăm și care ne solicită ingeniozitatea și spiritul inventiv, și fiecare dintre noi identifică în cele din urmă idei și trucuri pentru a dezvolta o metodă de lucru, pentru a ne cultiva gusturile, pentru a organiza o activitate etc.

¹⁶⁵ Cosmovici Alexandru, Op. cit.

Cu atât mai mult, notele/evaluările elevilor / ale studenților sunt considerate ca fiind indicatorii unici ai competențelor lor, de parcă experiența profesorilor, mediul educațional în care studiază, relațiile interumane în care se produce învățarea etc. nu ar semnifica nici un efect. Toate aceste ocazii, comportamente și circumstanțe corespund unor momente de creativitate: în situații obișnuite ne folosim de resursele personale pentru a organiza într-o manieră nouă cunoștințele sau capacitățile. Or, atare dispoziție și asumții se cultivă: este cât se poate de suficient să îi cunoaștem mecanismele esențiale, să facem un bilanț al aspirațiilor, al expectanțelor și să ne antrenăm¹⁶⁶. De ce? Pentru că propria capacitate de a produce idei noi, originale și utile este limitată în contextul anumitor entități, constrângeri și condiționări, fie acestea sociale, educative sau culturale. Este suficient ca un elev să fie etichetat doar o singură dată că ceea ce a realizat neobișnuit semnifică „un fleac”, atunci el abandonează intențiile sale de „a inventa” ceva; este suficient cu un membru al familiei să fie etichetat permanent că nu este „bun” la nimic, el devine „înstrăinat” de valorile membrilor unei atare familii; este suficient ca un coleg de birou / de profesie să fie etichetat că „nu este productiv” ceea ce face, el ori se izolează, ori abandonează peste un timp postul.

Care este aici morala sau concluzia? Este că:

- aceia care etichetează ori nu înțeleg că ceea ce face în mod specific și original elevul, membrul unei familii sau colegul de birou semnifică altceva, deosebit de ceea ce fac ceilalți în mod obișnuit, standardizat,
- ori că aceia care etichetează manifestă o stare de spirit negată față de elev, membru al familiei sau coleg.

Dacă lucrurile și ideile expuse sunt de o astfel de esență, atunci să răspundem ce este creativitatea, starea de spirit pozitivă, creativă a omului?

Devenind *homo sapiens*, sub semnul destinului de a fi creator, omul a început să-și făurească instrumentele teoretice și practice adecvate ființei sale. Astfel, *cunoașterea creatoare* i-a permis orice acțiune novatoare și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora prin acte de transformare a relațiilor sociale și de potențare a producției materiale, prin acte de perfecționare a însăși ființei sale și a cadrului său de geneză. Istoria imaginației și creativității se suprapune însăși istoriei generale a umanității, afirmă T. Stănciulescu¹⁶⁷. Imaginația creatoare a omului a apărut și a evoluat în procesul activității

¹⁶⁶ Carre Emmanuel, Op. cit.

¹⁶⁷ Stănciulescu T., Introducere în filosofia creației umane. Iași: Ed. Junimea, 1999, pp. 16-21.

de muncă. Imaginația completează golurile în cunoaștere, combină, crează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile¹⁶⁸.

Istoria imaginației este lungă și extrem de complexă:

- lungă, deoarece a început în cele mai vechi timpuri și continuă până în zilele noastre;
- complexă, pentru că discuțiile contradictorii s-au manifestat și se manifestă cu o intensitate crescândă;
- afirmată și negată, admirată și detestată, ipostaziată și ignorată, imaginația a dat prilej de reflecție gânditorilor din toate timpurile.

Pentru Ch. Baudelaire, imaginația era *regina funcțiilor psihice*, în timp ce pentru un șir întreg de filosofi, printre care Malebranche, Descartes, Spinoza, ea era *nebuna casei*. Poate că cel mai bine a precizat statutul imaginației Meyerson, care o consideră *regină și cenușăreasă...* Pentru Kant, imaginația reprezintă un *principiu de sinteză*; pentru Pascal, imaginația era *stăpânită de eroi și falsități*. Л.С. Выготский, încă în 1935, atenționa asupra faptului că vechea psihologie consideră imaginația *o enigmă de nedezlegat*. Ca răspuns la întrebarea *ce este imaginația?*, L. Milloet afirmă cu nonșalanță: *un cuvânt echivoc*, ea desemnând când *un proces general de cunoaștere*, când *puterea de a fabula*, când *o îngrămădire de imagini mentale*, ca într-un singur magazin cu produse. Imaginația continuă a fi obiectul preocupărilor de cunoaștere al gânditorilor Bachelard de W. James, în celebra sa operă *Principii de psihologie* (1890), Th. Ribot, în lucrarea *Essai sur l'imagination creatrice* (1900), L. Dugas, în *L'imagination* (1903). Sunt importante și lucrările lui J. Dewey, Ebbinghaus, J. Segond (1922), A. Alder (1927), Л.С. Выготский (1935), J.P. Sartre (1936, 1940), N. Loscroze (1938), M. Zlate (1991), C. Cosmovici (1996), T. Amabile (1997)¹⁶⁹.

Tradițional, imaginația și creativitatea au fost studiate într-o legătură strânsă. Wheeler-Brownlee (1985) descrie creativitatea ca expresie publică a imaginației, ultima fiind, în esență, un fenomen individual¹⁷⁰.

Termenul *creativitate* își are originea în cuvântul latin *creare*, ce înseamnă *a zămisli, a făuri, a crea, a naște*; termenul *creativitate* definește un *proces*, un *act dinamic* ce se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul lui. O primă explicație a acestui fenomen au oferit-o totuși grecii antici. *Reinterpretarea experienței umane și a cunoașterii în vederea realizării unui produs nou, original*, era considerată, în Antichitatea greacă, drept *produsul unei nebunii divine, al stăpânirii individului*

¹⁶⁸ Jelescu P. et alii, Psihologia generală. Chișinău: Tipografia centrală, 2007, p. 53.

¹⁶⁹ Zlate M., Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom, 1999, pp. 479-485.

¹⁷⁰ Fryer M., Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004, p. 51.

de către zei. Pentru acest fapt, ei aveau și un cuvânt special – *entuziasmos*. Creatorii inspirați erau denumiți *entuziast* – „om cu un Dumnezeu lăuntric”. Termenul a fost utilizat cu acest sens mult timp, fapt care explică refuzul unor creatori de a permite cercetarea izvoarelor creativității lor, descifrarea modalităților proprii prin care se instituie creația.

Într-o atmosferă intelectuală patronată de supunere în fața dogmei, în perioada *Evului mediu* totul era interpretat prin prisma autorităților divine și era firesc ca un asemenea fenomen să nu apară în orizonturile cercetării; mai mult ca atât, orice încercare în acest sens era considerată *erezie*.

Prima jumătate a *perioadei moderne* (sec. XX) înregistrează un interes prea puțin susținut în problemele imaginației și ale creativității. Se înregistrează evoluții extrem de interesante în studiul senzațiilor, gândirii, memoriei, inteligenței ș.a.

Soluțiile noi apar în condiții semiconștiente și relativ obscure. În stare de puternică concentrare asupra problemei de rezolvat, combinațiile noi nu apar, deoarece se operează în limite logice riguros controlate. Dimpotrivă, în condiții de relaxare, care succede unei activități încordate, se înregistrează posibilitatea apariției unor asociații și combinații neașteptate, cu mari șanse de originalitate¹⁷¹.

Ținând cont de unele situații similare și bazându-se pe cercetări aprofundate în domeniu, psihologul american G.W. Allport introduce, pentru prima dată, în anul 1937, termenul *creativitate*. El simțise nevoia să transforme adjectivul *creative*, prin sufixare, în *creativity*, lărgindu-i sfera semantică și impunându-l ca substantiv cu drepturi depline, așa cum apare mai târziu în literatura și în dicționarele de specialitate. În opinia lui creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale.

Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950 termenul *creativitate* nu este inclus. D. Caracostea folosea termenul încă în 1943, în lucrarea *Creativitatea eminesciană*, cu sensul de „originalitate” încorporată în opere de artă.

Cu toate acestea, menționează M. Roco, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată cu alte denumiri: *inspirație*, *talent*, *supradotare*, *geniu*, *imaginație* sau *fantezie creatoare*¹⁷². W. Duff a considerat, cu aproape

¹⁷¹ Negreț I., Ciocan I., Formarea personalității umane: semnificații și sensuri instructiv-educative. București: Editura Militară, 1981, pp. 107-108.

¹⁷² Roco M., Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale. București: Editura Academiei Române, 1979, p. 12.

două sute de ani în urmă, că cele trei facultăți ale minții umane implicate în creație sunt întâlnite la toți oamenii, fiind în special prezente la copii, la oamenii cu realizări excepționale, desigur în grad diferit. W. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativității, cum ar fi spontaneitatea, asociativitatea, curiozitatea etc., le sunt specifice copiilor și adulților înalți creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite.

Majoritatea psihologilor consideră anul 1950 ca fiind data nașterii investigațiilor sistematice asupra creativității.

În România, începând cu anii '70 ai sec. al XX-lea, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Inițial, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general. Astfel, C. Rădulescu-Motru se referea la creație în termenii personalismului energetic și ai vocației; M. Ralea considera că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente, decât de factorii intelectuali; V. Pavelcu aprecia că personalitatea creatoare integrează specific motivațiile individului.

În psihologia românească nu exista teorii care să acorde, în mod reductionist, importanță doar anumitor factori ai creației, deoarece, în primul rând, s-a încercat validarea cât mai rapidă a unei idei, metode sau tehnici noi în condițiile specifice țării. Pe de altă parte, abordările creativității au beneficiat de o documentare completă, psihologii din România încercând să armonizeze sau să integreze pe cât e posibil diversele teorii sau idei formulate în plan internațional. De exemplu, P. Popescu-Neveanu considera că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă între aptitudini și atitudini¹⁷³.

Studiile asupra creativității au fost orientate spre investigarea procesului creativ, a persoanelor creative, etapelor creației, structurii individuale și de grup a creativității, mijloacelor de identificare, evaluare și educare a creativității. S-au creat organizații și organisme pluri- și interdisciplinare alcătuite din psihologi, sociologi, pedagogi, matematicieni, biologi, chimiști și alte categorii de specialiști, scopul lor final fiind educarea și stimularea creativității educabililor.

Larga putere de iradiere a conceptului este surprinsă nu numai în practica educațională, ci și în alte sfere ale vieții sociale. Toate studiile consacrate analizei actualei etape a dezvoltării civilizației evidențiază că una dintre trăsăturile caracteristice ale dinamismului deosebit, al progresului tehnico-științific contemporan, ale ritmului fără precedent al amplificării volumului de cunoștințe și de creații umane se datorează imaginației creatoare și creativității, manifestate în variate domenii.

¹⁷³ Popescu-Neveanu P., Evoluția conceptului de creativitate, în: Analele Universității București – Seria Psihologie. București: Editura Academiei, 1971, pp. 42-62.

Așadar, *recunoașterea și promovarea imaginației creatoare și a creativității* este nu doar un deziderat, ci și o reală și stringentă necesitate. Încă acum două decenii în urmă, psihologul M. Stein anunța acest prag de minunăție deschidere pentru creativitate și spiritele creative, specificând că o societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază:

- libertatea de studiu și pregătire,
- libertatea de explorare și investigare,
- libertatea de exprimare și
- libertatea de a fi ei înșiși;

Acestea semnifică atribuții firești și ale învățământului.

O cercetare mai detaliată a imaginației creatoare din punct de vedere istoric presupune cunoașterea principalelor contribuții teoretice realizate în acest domeniu, iar sintezele realizate au permis gruparea și sistematizarea teoriilor în următoarele categorii:

1. *Teoria factorială* (include teorii care analizează structura discursului creator prin raportare la trăsăturile psihofiziologice ale creatorului). Astfel, teoria trăsăturilor și factorilor, susținută inițial de C. Spearman și dezvoltată ulterior de J.P. Guilford, încearcă să sintetizeze într-un model tridimensional principalele aptitudini asociate indivizilor creativi¹⁷⁴. Aceste dimensiuni sunt:

- *operații* (cunoaștere, memorie, gândire divergentă, gândire convergentă, evaluare);
- *conținuturi* (comportamental, semantic, simbolic, figural);
- *produse* (unități, clase, relații, sisteme etc.). De aici rezultă că, indiferent de domeniul în care se exercită, creativitatea poate fi transferată și în alte domenii. V. Lowenfeld (1960) susține că numai exersarea imaginației creatoare și a creativității în artă poate influența creativitatea în general¹⁷⁵.

P. Popescu-Neveanu a elaborat o teorie bifactorială a imaginației creatoare, ce situează creativitatea în „interacțiunea optimă și consubstanțialitatea dintre aptitudini și atitudini”¹⁷⁶. Teoria factorială a creativității a contribuit la aprofundarea studiilor experimentale, cu ajutorul unor instrumente special elaborate în acest scop.

2. *Teorii care urmăresc elucidarea mecanismului psihologic ce însoțește actul de creație*. Ne putem raporta, în acest context, la câteva concepții relativ recente, cum ar fi:

¹⁷⁴ Stănculescu T.-D., *Introducere în filosofia creației umane*. Iași: Ed. Junimea, 1999, pp. 16-21.

¹⁷⁵ Munteanu A., *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Ed. Augusta, 1994, pp. 52-53.

¹⁷⁶ Popescu-Neveanu P., *Evoluția conceptului de creativitate*, în: *Analele Universității București – Seria Psihologie*. București: Editura Academiei, 1971, pp. 42-62.

- *Concepția asociaționistă*, dezvoltată de J. Malzaman, S. Mednick și alții, vizând mecanismul psihologic de găsire a noi combinații între elementele componente ale unor creații deja existente¹⁷⁷. Astfel creativitatea semnifică un proces asociativ între elementele date, proces care este dirijat de anumite exigențe sau finalități și în urma cărora apar combinații noi, iar rezultatul este cu atât mai creativ, cu cât elementele sintetizate sunt mai puțin înrudite între ele. Totuși, procesul asociativ, chiar dacă este prezent, epuizează totalitatea mecanismelor implicate¹⁷⁸;
- *Concepția configuraționistă*, conturată de M. Wertheimer și dezvoltată de R. Arnheim, R. Mooney ș.a., se bazează pe raportarea preponderent intuitivă la întreg sistemul de valori în care se integrează problema ce trebuie rezolvată creator¹⁷⁹. Această teorie este o contrareplică adresată concepției asociaționiste a creației, deoarece demersul creativ nu se desfășoară aleatoriu, ci trebuie să aibă permanent în vedere problema în întregime și să descopere structura internă a situației respective. Conform lui M. Wertheimer, creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție¹⁸⁰;
- *Concepția transferului* (J.P. Guilford) definește actul de creație ca o tentativă a intelectului de a căuta probleme nerezolvate și de a le rezolva prin transferul de la general la specific;
- *Concepția comportamentalistă* (H. Pierson, C. Hull, E. Tolman, J. Rossman, J. Parnes ș.a.) explică activitatea creatoare prin legături inedite dintre stimuli și răspunsuri. După ei, creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative¹⁸¹.

3. *Teorii despre valoarea produsului* nou creat prin raportare la universul valorilor materiale și spirituale deja existente:

- *Concepția tehnicistă* a lui G. Simondon, în care accentul se pune pe rolul structurilor tehnice în crearea unor noi produse: se acreditează ideea că orice produs nou tehnic este rezultatul unei evoluții anterioare, urmând o anumită ordine tehnică, denumită *proces de concretizare*;
- *Concepția structuralistă*, elaborată de A.P. Usher, susține ideea înlănțuirii structurale a realizărilor tehnice succesive și defineș-

¹⁷⁷ Munteanu A., *Incursiuni în creatologie*, Timișoara: Ed. Augusta, 1994, pp. 16-21.

¹⁷⁸ *Ibidem*, pp. 47-48.

¹⁷⁹ Stănculescu T.-D., *Introducere în filosofia creației umane*. Iași: Ed. Junimea, 1999, pp. 16-21.

¹⁸⁰ Munteanu Anca, *Op. cit.*, p. 48.

¹⁸¹ Stănculescu Traian-Dinorel, *Op. cit.*

te creațiile tehnice drept *acte de penetrație* în diferite domenii de activitate.

4. *Teorii justificatoare ale mecanismului și particularităților discursului creator prin raportare la contextul social-istoric* în care „se mișcă” individul creativ de la natura determinismului social, politic, economic, cultural, căruia i se subordonează acesta, la efortul depășirii rupturii dintre ideal și real (vezi și concepția existențialistă a lui J.P. Sartre, R. May).

5. *Teorii explicative ale demersului creator atitudinal, din perspectiva motivelor-scop în măsură să conducă la declanșarea imaginației creatoare*, elaborate de S. Freud, A. Adler, A.D. Moore, H. Rugg ș.a.¹⁸². S. Freud proclamă capitalul instinctual (mai ales cel sexual) drept izvor al oricărei creații. După cum afirmă el, tensiunea generală de aglomerare a tuturor tendințelor ce au fost refulate în inconștient poate alimenta nu numai apariția lapsusurilor, viselor, aberațiilor sexuale, violenței, ci și a imaginației creatoare, a creației. Pentru A. Adler (1927), creativitatea constituie o modalitate privilegiată de a lăchida complexul de inferioritate. Există și autori (A.D. Moore, H. Rugg) pentru care creativitatea reprezintă rodul unei munci ce reunește conștientul și inconștientul [*Apud* A. Munteanu, 5, pp. 46-47].

6. *Teorii ce îl raportează pe creator la universul social care îi receptează opera*. Spre exemplu, *concepția culturală* (E. Fromm) și *concepția interpersonală* (J.B. Moreno, C.R. Rogers) cercetează relațiile de comunicare stabilite între creatori în interiorul unor apropiate *comunități spirituale*, explicând imaginația creatoare și creativitatea prin capacitatea individuală de a condiționa interacțiunea dintre persoane, persoane și lucruri (creații materiale sau spirituale), lucruri și societăți etc.

Încercarea de a ordona după o anumită logică teoriile menționate mai sus cu privire la creativitate și imaginația creatoare impune următoarele considerații de principiu:

- Cu toate că aceste teorii integrează într-o măsură oarecare aspecte de natură pedagogică, psihologică, logică, sociologică, istorică, filosofică etc., ele sunt totuși incomplete, parțiale, unilaterale, limitându-se doar la explicația uneia sau alteia dintre dimensiunile atât de complexe ale imaginației creatoare și ale creativității.
- Având în vedere multidimensionalitatea creativității, aceasta ar trebui abordată printr-o teorie integratoare, sintetică, în măsură să-i unifice toate palierele componente.

Elaborarea unei asemenea teorii complexe se justifică nu numai prin rațiuni gnoseologice, ci și prin rațiuni praxiologice, impunând necesita-

¹⁸² Munteanu Anca, Op. cit.

tea implementării metodelor teoretice în acțiunea creatoare. Astfel, imperativul practic al educării și stimulării imaginației creatoare și creativității, în scopul realizării unor creații de valoare, presupune cercetarea și stimularea fiecărei verigi în parte a demersului creator¹⁸³.

Actualmente imaginația creatoare reprezintă un obiect de cercetare fundamentală, abordat din varia perspective. Astfel, U. Șchiopu și colab., R. Mihalevici și colab., E. Mare sunt preocupați de dezvoltarea creativității copiilor, relevând particularitățile evoluției acesteia pe vârste. M. Bejat, A. Perju-Liiceanu, Gr. Nicola, I. Mânzat, V. Negoescu-Bodor ș.a. au realizat studii experimentale de formare a gândirii științifice și rezolvare a problemelor ca premise ale dezvoltării imaginației creatoare a elevilor [*Ibidem*]. V. Radulian, P. Golu, I. Radu, C. Logofătu, P. Constantinescu, F. Turcu, R. Demetrescu, Gr. Nicola, N. C. Matei, D. Preoteasa, M. Zlate, I. Neașcu, M. Diaconu, I. Mânzat ș.a. au realizat cercetări sistematice asupra condițiilor învățării creative la diferite discipline școlare. Contribuții importante la elucidarea proceselor și mecanismelor creației artistice au adus M. Bejat, P. Popescu-Neveanu, Gh. Neașcu, S. Marcus ș.a. În cea mai largă măsură, cercetările asupra creativității s-au extins asupra domeniului științific și tehnico-industrial [*Ibidem*].

Dicotomia imaginație–creativitate. În educație, concluzionează C. Brian și P. Birch, creativitatea a fost multă vreme privită cu reticență, deoarece periclita rezultatele dorite de sistemul social și tradiția instrucțională, centrată pe examene, iar examenele îi determina pe examinați să dea răspunsul dorit de examinatori, răspunsurile originale, creative fiind respinse ca incomode sau nepotrivite șablonului educațional. Viața reală însă, de cele mai multe ori, depășește șabloanele educației școlare, punând probleme care pot avea mai multe soluții sau răspunsuri corecte. De aceea există nevoia de imaginație internă pentru a da cel mai bun, mai potrivit răspuns¹⁸⁴.

Acestui deziderat, menționează M. Roco, îi urmează cercetările de creativitate și imaginație creatoare din ultimele decenii, care sunt ferm axate, mai ales în domeniul educațional, pe criteriul eficienței, în centrul atenției situându-se problemele de metodologie, menite să înlăture factorii inhibitori și să stimuleze imaginația creativă a elevilor¹⁸⁵.

Deși cercetarea imaginației și a creativității a început încă în Antichitate și continuă pe parcursul întregii istorii umane, până în prezent

¹⁸³ Stănculescu Traian-Dinorel, Op. cit.

¹⁸⁴ Brian C., Birch P., Creativitatea. Curs rapid. Iași: Ed. Polirom, 2003, p. 11.

¹⁸⁵ Roco M., Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale. București: Editura Academiei Române, 1979, pp. 30-31.

n-a fost elaborată o definiție satisfăcătoare pentru toate tipurile de cunoaștere, învățare și educație. Primele definiții *științifice* ale imaginației creative datează din sec. XIX, la acestea contribuind, pe de o parte, modificarea concepțiilor despre rolul imaginației creatoare și al creativității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative și, pe de alta, dezvoltarea impetuoaasă a științei și tehnicii. Imaginația este considerată *categorie de manifestări ale personalității, trăsătură temperamentală, fantezie creatoare, inspirație, originalitate, talent, geniu*.

Definirea imaginației creatoare este deosebit de dificilă, angajând și cele mai multe și diverse reflecții, deoarece, deși se manifestă într-un număr enorm de activități umane, de fiecare dată operează cu noi obiecte și situații, rezultatele activității de imaginare fiind produse inedite din varia domeniului. Definiția imaginației creatoare include atribuirea ei la caracteristicile omului de geniu, definirea ei ca proces, act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește, cuprinzând atât originea, cât și scopul producerii sale.

Atât elevul, membrul familiei, cât și colegul de birou, prin ceea ce fac neobișnuit, altfel, sau în mod inventiv, corespunde unui *demers mental* pe care îl abordează privind descoperirea unor *noi raporturi între lucruri, evenimente, situații, circumstanțe*, generând alte idei utile și originale în raport cu un anumit lucru, cu un anumit eveniment, cu o anumită situație, cu o anumită circumstanță.

Deci, starea de spirit pozitivă, favorabilă, semnifică un proces ce constă în utilizarea potențialului personal, cu scopul de a genera noi idei originale și utile și se numește creativitate. Oricare ar fi subiectul de cercetare în stare de spirit pozitivă, putem reține cinci principii de dezvoltare într-o manieră constructivă a creativității¹⁸⁶, și anume:

- apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite;
- alocarea timpului și depunerea efortului;
- adoptarea unei stări de spirit pozitive față de sine și față de ceilalți, evitând reținerea pe care o manifestăm în mod spontan atunci când ne confruntăm cu o situație nouă;
- încrederea în devierile uneori iraționale ale gândirii noastre;
- confruntarea soluțiilor proprii cu cele ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații anumite.

În procesul de creație intervin varia entități corelative animând omul în sentimente trainice, în veritabile pasiuni ce îi domină preocupările, aspirațiile, iar succesele (victoriile, culmile atinse, „redutele cucerite”) îi

¹⁸⁶ Carré Emmanuel, Op. cit.

cauzează emoții puternice, energizând și intensificând obsesiile lui create¹⁸⁷.

În contextul educației tinerei generații, dar și în activitatea profesională a cadrelor didactice și în cultura organizațională, creativitatea semnifică o „iscușință care nu poate fi învățată”¹⁸⁸, însă unica modalitate de a fi identificată și de a-i spori unul dintre nivelurile menționate se întrevăde în practicarea ei, deci ea se proliferază în procesul de învățare bazată pe activitate, pe conceptul de „je peux” / „nous pouvons”, deci *atare activitate este și creativă* însemnând una dintre următoarele presiuni ale competiției în procesul educațional:

- presiunea competiției la nivel instituțional/organizațional privind serviciile educaționale pe care le furnizează o anumită școală în competiție cu o altă școală;
- presiunea competiției la nivel personal a elevilor în procesul de învățare;
- presiunea timpului deoarece serviciile educaționale, dezvoltarea instituțională/organizațională se desfășoară în intervale scurte etc.

Pentru a depăși orice presiune la toate aceste niveluri există o unică soluție cu adevărat productivă în dezvoltarea și „schimbarea la față” atât a persoanei, cât și a instituției / a organizației / a produselor, și atare soluție se numește creativitate.

Deci, creativitatea este cheia schimbării, iar „inovația este cerința esențială pentru a nu ne scufunda atunci când vine alt val de schimbări”¹⁸⁹. Aici se pune problema personalului care este încadrat în activitatea instituției/organizației: acest personal poate fi obosit, stresat, plictisit, dezorientat, nedisciplinat etc. Or, un grup cu o atitudine negativă tinde să înăbușe ideile, nu să le încurajeze și să le dezvolte. În atare situație este suprimat potențialul creativ natural din cauza combinației între socializare și educație care, ambele, nu direcționează identificarea unei

¹⁸⁷ „Capacitatea de a concepe noul depinde de fondul nostru de experiențe senzoriale și intelectuale. Multitudinea de cunoștințe înmagazinate în creier ca într-un „rezervor” ne dă posibilitatea să identificăm noi piste de reflecție și/sau de acțiune atunci când ne confruntăm cu o situație dată. Într-adevăr, ni se pare important de subliniat faptul că inventăm plecând de la un fond personal de cunoștințe, de experiențe, de emoții sau de proiecte: creativitatea corespunde unei transformări, unei imagini novatoare de elemente deja existente. Rezultatul poate fi nou, inedit, mai adaptat comparativ cu situația de la care s-a plecat. Cu toate acestea, el corespunde unei recombinații a ceea ce am avut la îndemână înainte de a concepe o formă nouă a ideii ori soluției” (Vezi: Bouillerc Brigitte, Carré Emmanuel, Op. cit., pp. 15-16).

¹⁸⁸ Clegg B., Birch P., Creativitatea. Curs rapid. Iași: Ed. Polirom, 2003.

¹⁸⁹ Clegg Brian, Birch Paul, Op. cit.

soluții creative. În acest context intervin *entitățile corelative ale creativității* ce pot injecta o doză „magică” de creativitate dintr-o seringă uriașă cu eticheta „inovație” și care pot fi un catalizator al eliberării unei părți din creativitatea naturală ce a fost înlănțuită de obișnuință, de pregătirea profesională insuficientă și de lipsa de energie mobilizatoare sau de stilul „laisser faire”.

Care, așadar, sunt aceste entități corelative ale creativității în educație?

Răspunsul rezidă în vizualizarea atitudinii fiecărui exponent / a fiecărui actor al instituției educaționale care este încadrat în schema procesului de schimbare, de acțiuni inovative.

Faptul că ți-a venit o idee nu este imperios suficient pentru a afirma că ai realizat o invenție, aceasta trebuie argumentată, demonstrată cu date și esențe calitative, cu modele și cu verificări multiple, toate parcurgând anumite etape, și anume¹⁹⁰:

- *perioada de preparare*, de „însemnare”: se adună informații, se fac observații, se delimitează problema, scopul urmărit, se schițează o ipoteză ori un proiect general;
- *incubația* sau „expectanța”: răstimp al eforturilor, al încercărilor sterile când nu se identifică soluția problemei / răspunsul la întrebări, când se aduc anumite concretizări proiectului inițial și când soluția nu e satisfăcătoare (incubația poate dura foarte mult, chiar ani de zile);
- *iluminarea* sau „înmugurirea”: momentul fericit când apare soluția sau, în artă, când opera e văzută integral; acest fenomen se produce uneori în mod spectaculos: i se spune „inspirație”, dacă artistul trăiește opera intens, conștient de toate componentele și detaliile ei; în știință se vorbește de „intuiție”;
- *intuiția* semnifică o cunoaștere sintetică, integrală a demonstrației ce elucidează toate aspectele problemei; se intuiesc soluții care, deseori, apar în mod surprinzător;
- *verificarea sau „culesul roadelor”*: este necesară după concepția inițială, pentru a elimina eventuale erori sau lacune; se revizuieste creația, se fac retușuri; sunt cazuri când mari părți din operă sunt rescrise de mai multe ori.

Urmând firul logic al cultivării gândirii inovatoare, astăzi creativitatea a devenit o sarcină destul de importantă a școlii contemporane. În scopul dezvoltării creativității în procesul educațional, sunt identificate mijloace nespecifice fără o relație cu anume disciplină de învățământ, și metode specifice în raport cu o anumită materie, în funcție de conținutul ei.

¹⁹⁰ *Vezi*: 1. Cosmovici Andrei, Op. cit.; 2. Clegg Brian, Birch Paul, Op. cit.

La prima sarcină de procedee se disting trei categorii de probe¹⁹¹:

1. de tip „imaginativ-inventiv”, când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect extrem de simplu: o frunză, un nasture sau un gard de nuiele;
2. de tip „problematic”: elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute: „piatră”, „foc”, „aer”, „stele”, „ocean” ș.a.;
3. de tip „combinat”, în care trebuie să realizeze mici compuneri pe marginea unor tablouri înfățișând diverse scene sau să formuleze morala ce se poate degaja dintr-o asemenea imagine etc.

Una dintre entitățile corelative creativității în educație o semnifică „*inima filosofiei*” ce pulsează în valori. 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*¹⁹². Nu poți fi creativ dacă nu ai percepția valorilor, a sensului lor și a importanței lor pentru construcția vieții și a casei, dat fiind că valorile generează valori. Așadar, „educația reprezintă o transformare a valorilor obiective în valori subiective; ea se adresează spiritului individual, căruia îi este proprie, personală, trăire a unui sentiment de apartenență la o comunitate de valori și destin; prin urmare, este nevoie să îi învățăm pe elevi să-și facă *bucuri active în mod creator*”¹⁹³, deci să simtă *stările de spirit creativ*. În context, Marilyn Fryer menționează că, pentru a te putea dedica vreunui lucru, trebuie să fii destul de organizat, aceasta este ceva legat de managementul clasei, de relațiile dintre profesor și elevi și de *simțul valorii*¹⁹⁴. Este vorba aici de organizarea lecției în structuri creative, ele favorizând cel mai mult dezvoltarea creativității în baza anumitor caracteristici, și anume:

Tabelul 5. Caracteristici ale lecției (după M. Fryer)

Caracteristici	Numărul de profesori care le consideră utile în dezvoltarea creativității (în %)
A dezvolta încrederea elevilor în sine	99
A încuraja elevii să pună întrebări	97
Profesorul însuși trebuie să manifeste creativitate	94

¹⁹¹ Cosmovici Andrei, Op. cit.

¹⁹² Albu G., Cojocaru V.-M., Universul valoric al profesorului. Iași: Institutul European, 2019.

¹⁹³ Albulescu I., Doctrină pedagogice. București: EDP, 2007.

¹⁹⁴ Fryer M., Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004.

Elevii să aibă unele opțiuni libere pentru acasă	02
Unele posibilități de a-și alege sarcinile	90
O familie care să se implice și să susțină elevul	89
Unele posibilități de alegere a metodelor de învățare	75
Predarea să se realizeze non-formal	70
A pune întrebări provocatoare	68
A pune unele sarcini care să nu fie evaluate	64
A pune accentul pe succes	60
A urmări scopuri, expectanțe	54

Marilyn Fryer menționează (op. cit.) că atunci când profesorii selectează ori preferă anumite criterii pentru evaluarea creativității realizate de către elevi, cele mai des utilizate și mai populare par a fi criteriile „imaginativ” și „original”, deci produsele, lucrările, ideile „să fie proaspete”, „să reflecte inițiativă”, „să producă plăcere elevului”, „să exprime profunzimea sentimentelor”, însă mai puțin utilizate sunt criteriile „adecvat”, „util”, „elegant”, „originale”. Diferiți cercetători, punctează autorul citat, au ajuns la concluzia că pentru justificarea calificativului „creativ”, lucrarea trebuie să fie nu numai originală, ci și adecvată, utilizabilă și valoroasă; eleganța unei soluții este apreciată mult în științe, în matematică, în design; de asemenea, ea este prețuită și apreciată în procesul de rezolvare creativă a problemelor. Or, creativitatea răspunde unei necesități, confirmându-se prin *caracterul tranzacțional al relațiilor dintre creatori și apreciatori*: noi toți suntem implicați în procesul creativ, fie prin acțiunea creativă, fie prin aprecierea creativității (principiul „*contricipare*” al lui Menachem Stein Elias, deci *contribuție-participare*).

În perspectiva altei entități corelative a creativității educația semnifică un proces și o *activitate culturală* în esența sa de *transmitere culturală* și îi asigură elevului o cunoaștere exhaustivă, îi cultivă atitudinea și sensibilitatea față de valori, *tendința de contact* cu acestea și îi fortifică potențele creatoare și cele pentru crearea de valori¹⁹⁵.

O altă entitate a creativității se materializează în *procesele afective* (emoții, sentimente, pasiuni) și în comportarea emotivă și în sensibilitate. Pentru creativitate starea de spirit este de o importanță vitală; ea implică o foarte mare doză de profeție ce se realizează. Pedagogia eficientă este cea care dă posibilitatea fiecăruia să fie inteligent și de aceea are grijă de a ține seama de preferințele cerebrale în conformitate cu modurile ce le sunt specifice.

¹⁹⁵ Popescu G., Psihologia creativității. Ediția a III-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007.

Pedagogia eficientă, subliniază Mihaela Roco¹⁹⁶, este cea care se adresează în diferite momente creierului în totalitatea lui și nu doar uneia dintre zonele lui. Astfel, în contextul entităților corelative se prefigurează *tipurile sinelui*¹⁹⁷ corespunzătoare modurilor (Limbic stâng, Limbic drept) de funcționare a sectoarelor cerebrale, și anume: sinele rațional – CoS; sinele sentimental – LiS; sinele experimental – CoD; sinele centrat pe securitate – LiD, în conformitate cu tabelul de mai jos:

Tabelul 6. *Tipurile sinelui (după N. Herman)*

Tipurile sinelui corespunzătoare celor patru sectoare cerebrale			
Sinele rațional (CoS)	Sinele sentimental (LiS)	Sinele experimental (CoD)	Sinele centrat pe securitate (LiD)
Analizează Calculează Este logic Este critic Este realist Îi plac numerele Se pricepe la bani Este bine informat	Sensibil față de alții Îi place să predea Îi place să atingă Este de ajutor Este expresiv Este emoțional Vorbește mult Simte	Deduce Își imaginează Speculează Își asumă riscuri Este impetuos Încalcă regulile Îi plac surprizele Este curios / Se joacă	Acționează preventiv Stabilește proceduri Rezolvă probleme Este de încredere Organizează Este îngrijit Este punctual Planifică

Aceste moduri de funcționare a sectoarelor orientează persoana spre aspectele creativității comunicării în relațiile interpersonale.

În consonanța pedagogiei eficiente se profilează și *raționalitatea* ca fiind una dintre entitățile corelative creativității în educație. 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 vieții¹⁹⁸, dat fiind că *rațiunea unifică toate acțiunile omului și acoperă întreg domeniul culturii, este un proces dinamic și se caracterizează prin esența sa etică*, este, deci, trăsătura caracteristică a omului, el fiind „un corelat al ideilor sale infinite”¹⁹⁹.

¹⁹⁶ Roco M., *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2004.

¹⁹⁷ 1. Jung C.G., *Les types psychologiques*. Paris: PUF, 1993; 2. Milea D., *Construcția de sine în ficțiunea autorului. Premisele formative ale discursului etic și estetic din literatura secolului al XX-lea*, în: *Promovarea artei și a culturii europene prin educație*. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2006; 3. Știr C.-C., *Ipostaze ale stimei de sine în condiții de competiție, respectiv de cooperare intragrupală*, în: *Promovarea artei și a culturii europene prin educație*. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2006.

¹⁹⁸ Nietzsche Tr., *Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor*. București: Ed. Antet, 2015.

¹⁹⁹ Ricoeur P., *La școala fenomenologiei*. București: Ed. Humanitas, 2012.

Relația între oameni semnifică și ea una dintre entitățile corelative ale creativității: relația umană este diversă și se multiplică prin faptul că se unifică fiind concomitent relație de unire prin cetățenie, religie, profesie etc., ce atrage, mai ales în profesii, dezbateri ale psihologilor și sociologilor și duce la creșterea productivității muncii²⁰⁰. Specialiștii iau în atenția lor conceptuală standardul relațiilor umane, ce facilitează solidarizări și idealuri comune, acesta semnificând optica relaxată asupra valorii reale a fiecărui om. Relațiile umane pot fi motivate și saturate în idei (sociale, culturale, politice, economice, religioase etc.) care alimentează dezvoltarea condiției/esenței umane și creează societatea cu progresele ei. Gabriel Albu punctează că toate formele de relații umane sunt relații umane sociale, legături psihologice conștiente și directe între două sau mai multe persoane; o relație e scop în sine, contează prin ea însăși, există pentru a ne dăruii celui alt, 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.²⁰¹. În gama entităților corelative creativității principalul motiv al relației comunicative este *tendința individului om de a se actualiza pe sine prin limbaj* urmărind scopul de „a se descoperi” în fața altora și de a deveni ceea ce este potențial. Comunicarea este imanență fiecărui individ așteptând condiții și modalități optime pentru a fi eliberată și a fi exprimată prin limbaj. Or, în contextul creativității limbajul este determinat *de creația cuvântului*, care semnifică „deșteptarea” limbajului: nici un act creativ nu ar fi cu puțință fără să fie integrat în creația cuvântului²⁰². Se profilează, așadar, *valoarea de expresivitate, estetica și etica limbajului*, care sensibilizează elevii în integrarea lor în educația etică, morală și comportamentală ca răspuns oportun la frământările conștiinței contemporane.

Funcția principală a emisferei stângi este de a traduce orice percepție în reprezentări logice, semantice și fonice ale realității și de a comunica cu exteriorul pe baza acestui colaj logico-analitic al lumii (P. Watzlawick, 1983). Preferința pentru detalii, pentru prezentarea logică a faptelor, a relațiilor cauză–efect sunt caracteristici ale emisferei stângi. Abordarea rațională este trăsătura tipică pentru această emisferă. Persoanele care au emisfera stângă mai dezvoltată tind să găsească cauze și explicații pentru orice lucru sau fenomen; ele procedează metodic și nu trec la etapa următoare până nu o epuizează pe cea anterioară; totul

²⁰⁰ Schiopu U., Dicționar de psihologie. București: Ed. Babel, 1997.

²⁰¹ Albu G., Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Ed. Paralela 45, 2009.

²⁰² Vicol N., Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016.

se înlănțuie logic, iar relativa rigiditate a demersului constituie o garanție a validității demersului (D. Chalvin, 1992). Emisfera dreaptă este universul gândirii fără limbaj, al înțelegerii nonverbale, al recunoașterii formelor, al percepției spațiale. Este considerată ca locul ritmului, al muzicii, imaginilor și imaginației; informațiile abordate de această emisferă se referă la culori, analogii, structuri, scheme, figuri; ea este universul visului, imaginației, al culorii, al vederii în relief. Sarcina acestei emisfere este să sintetizeze și să exprime experiența noastră într-o imagine; intuiția și imaginația sunt funcțiile ei dominante (M. Roco, 2001). Contrar ideilor exprimate de unii autori, creativitatea nu este localizată în emisfera dreaptă. Artiștii și oamenii de știință au abordări variate, diferite și complementare. Descoperirea presupune demersul în ambele emisfere; creativitatea depinde de ambele emisfere. Cele două emisfere sunt complementare, pe de altă parte se opun și pe de altă parte se completează reciproc: una din ele analizează, cealaltă sintetizează, una folosește dominant rațiunea, cealaltă intuiția. De aceea numeroși autori prezintă modalitățile duale de lucru ale celor două emisfere sub forma unui duet, ele fiind următoarele (B. Edwards, 1999):

Tabelul 7. Caracteristicile modale ale celor două emisfere

Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
VERBAL — utilizează cuvinte pentru a numi, a descrie, a defini	NON-VERBAL: conștiința lucrurilor, dar conexiune minimală cu cuvintele; dă tonul vocii (stimulare verbală)
ANALITIC: descoperă lucrurile etapă cu etapă, element cu element	SINETIC: plasează lucrurile împreună pentru a forma întreguri
SIMBOLIC: folosește simboluri în locul lucrurilor	CONCRET: se raportează la lucruri așa cum sunt ele în momentul prezent
ABSTRACT: extrage o informație folosind-o pentru a reprezenta totul	ANALOGIC: vede legăturile între lucruri, înțelege metaforele
TEMPORAL: urmează firul timpului, se încadrează în timp organizând lucrurile secvențial, executându-le în ordine	ATEMPORAL: nici un sens al timpului
RAȚIONAL: trage concluzii fondate pe fapte și raționamente	NON-RAȚIONAL: nu are nevoie de fapte și raționamente; tendința de a nu judeca
NUMERIC sau DIGITAL: utilizează numerele și modul lor de folosire	SPAȚIAL: vede obiectele în relații unele cu altele și ca părți care formează un tot
LOGIC: trage concluzii fondate pe organizarea logică	INTUITIV: procedează prin salturi, pleacă de la impresii, sentimente, imagini vizuale, elemente de informare
LINEAR: gândește în termenii ideilor legate unele de altele; gândire convergentă	GLOBAL: percepe ansambluri, asociații ale părților, concluzii divergente

S-au adus numeroase dovezi științifice privind complementaritatea celor două emisfere, și anume:

- cele mai multe componente ale limbajului includ procese complementare ale emisferelor stângă și dreaptă (percepția limbii, decodificarea scrisului, înțelegerea propozițiilor, a discursului și a sintezei);
- emisfera dreaptă prelucrează informația legată de melodicitatea și intonația vorbirii și identificarea vorbitorului;
- percepția fonetică se realizează în ambele emisfere;
- ambele emisfere au contribuții proprii la decodificarea textelor scrise;
- ambele emisfere procesează sensurile cuvintelor, dar o realizează în moduri diferite (emisfera dreaptă pare să mențină activizarea relațiilor semantice îndepărtate ale cuvintelor, a sensurilor multiple ale cuvintelor ambigue și a interpretărilor metaforice; emisfera stângă selectează sensuri înrudite și o unică interpretare pentru fiecare cuvânt);
- emisfera stângă este mai abilă în folosirea structurii propozițiilor pentru a ajunge la interpretarea de la acest nivel a mesajului;
- emisfera dreaptă pare să fie mai sensibilă la relațiile semantice între cuvinte decât la restricțiile de nivel semantic;
- emisfera stângă este specializată în deducții conective (care asigură unitatea textului);
- emisfera dreaptă este specializată în deducții anticipative.

Creativitatea este un fenomen extrem de complex care antrenează, presupune toate structurile personalității deci pare firesc să fie antrenate în aventura descoperirii și invenției ambele emisfere, de fapt creierul total (N. Herman, 1982). Pare de asemenea plauzibil ca acest creier total cu complementaritățile pe orizontală (cortex stâng – cortex drept) și pe verticală (sistem cortical / gândire – sistem limbic / emoții) să fie implicat în totalitate atât în creația științifică dar și în cea artistică, atât în creativitatea generală (ca potențialitate) cât și în cea specifică (deci manifestă) desigur cu accente și implicații diferite ale complexelor, cu structuri și mecanisme mentale. În context, se prefigurează activitatea ca echivalent al conduitei creative (funcția creativ-proiectivă), dat fiind că activitatea constituie modalitatea fundamentală de existență a psihicului, a vieții umane: psihicul uman nu există decât în și prin activitate²⁰³.

²⁰³ Popescu-Neveanu P., Psihologia ca știință: importanța studierii ei, în: Popescu-Neveanu P., Crețu T., Zlate M. (sub red.), Psihologie școlară. București: Tipografia Universității, 1987, p. 8.

Principial vorbind și pornind de la aceea că sunt peste o sută de definiții ale creativității și de asemenea numeroase teorii care încearcă să găsească și să explice cauzele acestui fenomen extrem de complex, putem afirma că nu este creativitate ci doar creativități. Este un fenomen ce capătă contur doar atunci când se manifestă, și se manifestă principial prin individualizare (chiar dacă e vorba de grup creativ).

Nu întâmplător în privința procesualității creativității/creației variantele sunt mult mai puține. Procesualitatea, secvențele desfășurării în timp a fenomenului activității numită creativitate sunt mai vizibile, mai evidente, pe când cauzele și esența creativității se pierd în complexitatea halonului uman și în multitudinea relațiilor cu ceilalți haloni de deasupra și de dedesubt. Tendința de a vedea global, holist, coerent fenomenele duc la încercări de definire, circumscriere a creativității peste specificul domeniului de manifestare, construindu-se modele explicative sub zodia „creativității generale”.

Cercetarea, observarea concretă, realizarea unor experimente privind creativitatea în act a oamenilor vii, concreți se întâlnește, se intersectează întotdeauna cu manifestări concrete și specifice ale creativității. Cu cât individul este orientat, educat spre o specializare anume cu atât manifestările creative sunt mai specifice. Cu cât individul este mai tânăr, mai nespecializat, eventualele manifestări creative sunt mai puțin diferențiate, sunt mai globale și probabil sunt mai mult de natură expresivă.

În concluzie putem afirma că entitățile corelative ale creativității menționate supra semnifică o anumită doctrină în educație – filosofia domeniului de care este preocupat specialistul –, și ea vizează fundamentele gândirii teoretice și creația științifică ce izvorăsc dintr-o sensibilitate aparte ale cadrelor didactice pentru cuvinte și idei, puse în slujba elevului ca spirit liber, activ și făuritor de produse ale învățării active și creative.

BIBLIOGRAFIE:

- Albu Gabriel, Cojocariu Venera-Mihaela*, Universul valoric al profesorului. O incursiune. Iași: Institutul European, 2019
- Albu Gabriel*, Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Ed. Paralela 45, 2009
- Albulescu Ion*, Doctrine pedagogice. București: EDP, 2007
- Alexandrescu Sorin*, Privind înapoi modernitatea. București: Ed. Univers, 1999
- Allport Gordon Willard*, Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981
- Almanah Universal*. Chișinău: Tipogr. „Balacron”, 2008
- Antonesei Liviu* (coord.), Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Ed. Polirom 2009
- Antonesei Liviu*, Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Ed. Polirom, 1996
- Antonesei Liviu*, Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educaționale. Iași: Ed. Polirom, 2005
- Aron Raymond*, Les étapes de la pensée sociologique. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber. Paris: Gallimard, 1967
- Audet Claudine, Saint-Pierre Diane*, École et culture: des liens à tisser. Québec: Éditions de l'IQRC, 1997
- Barometrul de gen*. Chișinău: Ed. Arc, 2006
- Bauman Zygmunt*, Globalizarea și efectele ei sociale. Filipeștii de Târg: Ed. Antet, 1999
- Bădescu Ilie*, Teoria latențelor colective. Contribuții la studiul popoarelor. București: ISOGEP-Euxin, 1997
- Bădină Ovidiu*, Introducere în sociologie. Cimișlia: TipCim, 1993
- Bercu Nicoleta, Nasta Dan Ion, Teșileanu Angela*, Mecanisme și practici de aplicare și de dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă. Sinteza raportului de cercetare. Accesibil la http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Sinteza_Raport_-2012_Curriculum.pdf
- Berger Gaston*, Omul modern și educația sa. București: EDP, 1976
- Bertaux Daniel*, Les récits de vie. Paris: Nathan, 1997
- Bertocchini Paola, Puren Christian*, Entre „pédagogie différenciée” et „apprentissage autonome”, în: Les langues modernes. La pédagogie différenciée. 2001, n° 4, pp.
- Bocoș Mușata-Dacia*, Instruirea interactivă. Ghidul profesorului. Iași: Polirom, 2013
- Boissat Danielle*, Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure, în: C. Kerbart Orecchioni (dir.). La question. Lyon: PUL, 1991, pp. 263-294

- Botnariuc Petre, Iacob Mihai*, Cultura în școală. Ghid pentru operatorii culturali. București: Centrul pentru Educație și Formare „Sintagma”, 2016. Accesibil la <https://culturaineducatie.ro/wp-content/uploads/2016/03/Analiza-arhitectura-%E2%80%93-final.pdf>
- Boudon Raymond*, Tratat de sociologie. București: Ed. Humanitats, 1997
- Bouillierce Brigitte, Carré Emmanuel*, Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Ghidul ideilor de succes. Iași: Ed. Polirom, 2002
- Branstein Jean-François, Phan Bernard*, Manuel de culture generale. Paris: Armand Colin, 1999
- Bucun Nicolae*, Gândirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 6-14
- Byram Michael*, Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Hatier/Di-dier, 1992
- Cadrul didactic: atât de mult al școlii...* Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017
- Callo Tatiana* (coord.), Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro” SRL, 2010
- Callo Tatiana*, Axiologia integralității în știința pedagogică, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 24-29
- Callo Tatiana*, Cultura educației și vorbitorul cult de limba română. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018
- Callo Tatiana*, Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Ed. Litera, 2014
- Capcelea Valeriu*, Etica și comportamentul civilizată. București: Pro Universitaria, 2016
- Capcelea Valeriu*, Etica și conduita umană. Manual pentru instituțiile de învățământ superior. Chișinău: Ed. Arc, 2010
- Carre Emmanuel*, Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Ed. Polirom, 2002
- Cayce Edgar*, Suflet și Spirit. Înțelege pe deplin viața și propria ta persoană. Brașov: Ed. Adevăr Divin, 2009
- Călinescu Matei*, Cinci fețe ale modernității. Modernism, avangardă, decadență, kitsch, postmodernism. București: Ed. Univers, 1975
- Cerlat Raisa*, Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic. Chișinău: Ed. Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018
- Chelcea Septimiu*, Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Ed. Polirom, 2008
- Chiru Irena*, Comunicarea interpersonală. București: Ed. Tritonic, 2003
- Cipolla Carlo M.*, Legile fundamentale ale imbecilității umane. București: Ed. Humanitas, 2018
- Clegg Brian, Birch Paul*, Creativitatea. Curs rapid. Iași: Ed. Polirom, 2003
- Cosmovici Andrei, Iacob Luminița* (coordonatori), Psihologie școlară. Iași: Ed. Polirom, 1998

- Cosmovici Andrei*, Metode de investigare a personalității, în: Probleme fundamentale ale psihologiei. (coord. B. Zorgo). București: Editura Academiei, 1980
- Coșeriu Eugen*, Lingvistica integrală. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996
- Cozma Carmen*, Introducere în aretologie. Mic tratat de etică. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004
- Cozma Carmen*, Meloeticul. Eseu semiotic asupra valorilor morale ale creațiilor artistice muzicale. Iași: Ed. Junimea, 1996
- Creangă Ion*, Amintiri din copilărie 1. Accesibil la <http://www.povesti-pentru-copii.com/ion-creanga/amintiri-din-copilarie-I.html>
- Cristea Sorin*, Dicționar de pedagogie. Chișinău: Ed. Litera Educational, 2002
- Cucoș Constantin*, Educația estetică. Iași: Ed. Polirom, 2014
- Cucoș Constantin*, Pedagogie. Iași: Ed. Polirom, 2006
- Culda Lucian*, Omul, cunoașterea, gnoseologia. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984
- Cuznețov Larisa*, Afirmarea umanului în cadrul familiei: fericirea, acțiunea morală și pozitivitatea socioumană, în: Studia Universitatis (Seria „Științe ale Educației”), 2016, Nr. 5(95)
- Darche Jacques*, Confucius. Paris: Imprimeries Paul Dupont, 1956
- Delors Jacques* (coord.), Cunoașterea lăuntrică. Raportul către UNESCO al C.I.E. în secolul XXI. Iași: Ed. Polirom, 2000
- Dewey John*, Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP R.A., 1992
- Dogan Mattei, Pahre Robert*, Noile științe sociale. Interpretarea disciplinelor. București: Editura Academiei Române, 1993
- Drobot Loredana*, Pedagogie socială. București: EDP, R.A., 2008
- Druță Inga*, Considerații privind terminologia actuală a științelor educației, în: Cercetări lingvistice. Omagiu doamnei profesoare Adriana Stoichițoiu Ichim. Craiova: Ed. Sitech, 2017, pp. 83-90.
- Durkheim Emil*, Regulile metodei sociologice. Iași: Ed. Polirom, 2020
- EACEA, Eurydice*, 2009, Education artistique et culturelle à l'école en France. Bruxelles: Eurydice. Accesibil la http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113_FR.pdf
- Eminescu Mihai*, Fundamentarium. București: EȘE, 1981
- Eminescu Mihai*, Scrisoarea I., în volumul „Poezii”. Iași: Ed. Junimea, 1990
- Ey Henri*, Conștiința. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983
- Florian Mircea*, Recesivitatea ca structură a lumii. Vol. I. București: Ed. Eminescu, 1983
- Fraise Paul* (sous la direction de), Psychologie de demain. Paris: PUF, 1982
- Fryer Marilyn*, Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004

- Gabrea Iosif I.*, Graiul și forța. București: Editura Institutul Pedagogic Român, 1938
- Gagim Ion*, Ce este muzica și cum s-o înțelegem. Chișinău: Tipogr. „Indigou Color”, 2019
- Gagim Ion*, Muzica și filosofia. Chișinău: Ed. Știința, 2009
- Gagim Ion*, Studii de filosofia educației. Bălți: Editura Universității de Stat „Alecu Russo”, 2017
- Gagim Ion*, Studii de muzicologie. Chișinău: Tipogr. „Indigou Color”, 2017
- Gheorghiu Dumitru*, Introducere în filosofia minții. Curs universitar. Vol. I. București: Ed. Trei, 2015
- Ghețau Vasile*, Perspective demografice. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1979
- Giddens Anthony*, Sociologie. București: Ed. ALL, 2002
- Godin Cristian*, Sfârșitul umanității. Chișinău: Ed. Știința, 2005
- Goffman Erving*, La mise en scène de la vie quotidienne (2 vol.). Paris: Les Editions de Minuit, 2007
- Goffman Erving*, Le rites d'interaction. Paris: Les editions de Minuit, 2009
- Golu Mihai*, Natura psihicului uman – problemă a cercetării interdisciplinare, în: Revista de Psihologie, 1984, nr. 4
- Greco V. Victor*, Permanențe istorice românești. București: Editura Academiei Române, 2013
- Hadârcă Maria*, Dezvoltarea teoriilor educaționale în învățământul preuniversitar din Republica Moldova, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 39-46
- Hadârcă Maria*, Abordarea funcțional-pragmatică a învățării *versus* analfabetismul funcțional al elevilor, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 1(65), pp. 112-119
- Descriptivul competențelor cheie europene*. Traducere și adaptare după Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC1). Institutul de Științe ale Educației, 2015. Accesibil la http://www.ise.ro/wp_content/uploads/2015/04Competente-cheie-europene.pdf.
- Hattie John*, Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Ed. Trei, 2014
- Hugo Victor*, Acts et Parole, II, Œuvre complètes. IX. Paris: Club francais du livre, 1968
- Iliescu Ion*, Probleme globale. Creativitate. București: Editura Tehnică, 1996
- Iluț Petru*, Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Ed. Polirom, 2004
- Ionescu Mihaela*, *Bunescu Gheorghe* (coord.) et alii, Raporturile între generații. Aspecte educaționale. București, Institutul de Științe ale Educației, 2007. Accesibil la <https://www.scribd.com/document/16377730/Raporturile-intre-genera%C5%A3ii-Aspecte-educa%C5%A3ionale>

- Ionescu Mihaela, Negreanu Elisabeta* (coord.) et alii, *Educația în familie. Repere și practici actuale*. București, Institutul de Științe ale Educației, 2006. Accesibil la file:///D:/system/Downloads/Mihaela%20Ionescu%20Elisabeta%20Negreanu-Educatia%20in%20familie.Repere%20si%20practici%20actuale.pdf
- Iucu Romiță*, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și practice*. Iași: Ed. Polirom, 2008
- Jelescu Petru* et alii, *Psihologia generală*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007
- Joe Vitale*, *Manual pentru viață. Un ghid pe care trebuie să îl primești la naștere*. Trad.: Viorica Horga. București: Ed. Meteor Publishing, 2015
- Joiță Elena*, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Ed. Polirom, 2020
- Jung Carl Gustav*, *Les types psychologiques*. Paris: PUF, 1993
- Jung Carl Gustav*, *Tipuri psihologice*. București: Ed. Trei, 2003
- Kant Immanuel*, *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009
- Kant Immanuel*, *Tratat de pedagogie* (trad.: C.V. Buțureanu). București: Editura Librăriei Leon Alcalay, 1912
- Kneller George F.*, *Logica și limbajul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
- Knowles Malcolm*, *The Adult Learner: A Neglected Species*. Ed. III. Huston: Gull Publishing, 1984
- Kolb David Allen*, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984
- Lalo Charles*, *Introduction à l'esthétique*. Paris: Armand Colin, 1912
- Landsheere de Gilbert*, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: EDP R.A., 1995
- Leclerc Gérard*, *Mondializarea culturii. Civilizațiile puse la încercare*. Chișinău: Ed. Știința, 2003
- Lenoir Frédéric*, *Cœur de cristal*. Paris: Éditions Robert Laffont, S.A., 2014
- Limbos Edouard*, *Les barrages personnels dans les rapports humains*. Paris: ESF, 1990
- Limbos Edouard*, *Les problèmes humains dans les groupes*. Paris, ESF, 1994
- Linton Ralf*, *Fundamentul cultural al personalității*. București: Editura științifică. 1968
- Luca Sabina-Adina*, *Tânăr în România. Noi valori, noi identități*. Iași: Institutul European, 2013
- Manson Mark*, *Arta subtilă a nepăsării. O metodă nonconformistă pentru o viață mai bună*. Trad. din engleză de Florin Tudose. București: Lifestyle Publishing, 2017
- Mare Elena*, *O variantă a metodei biografice în studiul personalității*, în: *Revista de Psihologie*, 1987, Nr. 3, pp. 198-206

- Mândăcanu Virgil*, Etica pedagogică. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 1998
- Mândăcanu Virgil*, Pedagogul creștin. Chișinău: Baștina Radog, 2011
- McQuail Denis*, Comunicarea. Iași: Institutul European, 1999
- Mello Anthony de*, Conștiența. Capcanele și șansele realității. București: Ed. For You, 2003
- Melnic Boris, Miroljubov Trifan*, Omul. Chișinău: Tipogr. „Alina Scorohodova” Îl, 2006
- Mihăescu Gib I.*, Rusoaica. Chișinău: Ed. Litera, 2009
- Mihăilescu Angelica*, Cultură și educație. București: Editura Universitară, 2016
- Milea Doinița*, Construcția de sine în ficțiunea autorului. Premisele formative ale discursului etic și estetic din literatura secolului al XX-lea, în: Promovarea artei și a culturii europene prin educație. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați. Galați, 2006
- Milea Doinița*, Spațiul cultural și forme literare în secolul al XX-lea. Reconfigurări. București: EDP, 2005
- Modele și valori de gen în învățământul public din Republica Moldova* (Director de proiect Galina Precup). Chișinău: Ealn Poligraf, 2005
- Moreau André*, Autocunoaștere și autoterapie asistată. București: Ed. Trei, 2007
- Mucchielli Roger*, Les complexes personnelles: connaissance du probleme: applications pratiques Paris: ESF, 1992
- Munteanu Anca*, Incursiuni în creatologie. Timișoara: Ed. Augusta, 1994
- Munteanu Eugen*, Eugenio Coseriu. Fundamente filosofice ale unei „lingvistici integrale”, în: Ideea europeană în filosofia românească (I). Iași: Revista Hermeneia, Editura Fundației AXIS, 2005, pp. 126-135
- Mureșan Valentin*, Trei teorii etice – Kant, Mill, Hare. București: Editura Universității din București, 2012
- Musteață Gheorghe*, Un dialog despre originile lumii cu părintele Gheorghe Ghelasio. Râmnicu-Vâlcea: Ed. Conpys, 1997
- Narly Constantin*, Pedagogie generală. București: EDP, R.A., 1996
- Neagu Teodor*, Introducer în filosofia minții. Iași: Institutul European, 2008
- Nedelcu Anca*, Cercetare – Acțiune în educație. Modulul 8. București: Millennium Design Group, 2011
- Negreț Ion, Ciocan Ion*, Formarea personalității umane: semnificații și sensuri instructiv-educative. București: Editura Militară, 1981
- Nicola Ioan*, Pedagogie. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
- Nietzsche Friedrich*, Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor (Studii și fragmente), trad. Alexandru Diaconovici. București: Ed. Antet, 2015

- Noica Constantin*, Cuvânt împreună despre rostirea românească. București: Ed. Humanitas, 2011
- Noica Constantin*, Jurnal de idei. București: Ed. Humanitas, 1990
- North Douglass C.*, Instituții, schimbare instituțională și performanță economică. Chișinău: Ed. Știința, 2003
- Ojovanu Vitalie* (coord.), Comunicare și comportament în medicină (cu elemente de bioetică). Chișinău: CE-P „Medicina”, 2016
- Ojovanu Vitalie* (coord.), Filosofia medicinei (Cu elemente de bioetică). Suport de curs. Chișinău: CE-P „Medicina”, 2017
- Pavelcu Vasile*, Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: EDP, 1982
- Pavelcu Vasile*, Reflecții pedagogice, în: Buletinul Seminarului Pedagogic, nr. 7. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, 1930
- Peretti André*, Educație în schimbare. Iași: Ed. „Spiru Haret”, 1996
- Perron Roger*, Genèse de la personne. Paris: P.U.F., 1985
- Picq Pascal, Sagart Laurent, Dehaene Ghislaine, Lestienne Cécile*, Cea mai frumoasă istorie a limbajului. București: Ed. Art, 2010
- Pieron Henri*, Vocabularul psihologiei. București: Ed. Univers Enciclopedic, 2001
- Platon*, Dialoguri. București: Ed. Entet revoluțion, 2012
- Pogoșă Lilia*, Cadrul didactic, așa cum este el – admirabil, în: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2019, pp. 3-8
- Pogoșă Lilia*, Dimensiunea umană a calității educației: cadrele didactice, în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp. 47-71
- Pogoșă Lilia*, Tentația vremurilor, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 3-5
- Popescu Dragoș*, Dialectică, contradicție și recesivitate la Mircea Florian, în: Studii de istorie a filosofiei românești. Vol. VI (coord.: Viorel Cernica). București: Editura Academiei Române, 2010
- Popescu Gabriela*, Psihologia creativității. Ediția a III-a. București: Editura Fundației „România de Mâine”, 2007
- Popescu-Neveanu Paul*, Evoluția conceptului de creativitate, în: Analele Universității București – Seria *Psihologie*. București: Editura Academiei, 1971, pp. 42-62
- Popescu-Neveanu Paul*, Psihologia ca știință: importanța studierii ei, în: Popescu-Neveanu P., Crețu T., Zlate M. (sub red.), Psihologie școlară. București: Tipografia Universității, 1987, p. 8.
- Prelici Viorel*, A educa înseamnă a iubi. București: EDP R.A., 1997
- Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova*, 2016-2020

- Psihologul și provocările lumii contemporane* (Coord.: Virgil Frunză, Rodica Enache, Marieta Căescu). Constanța: Ediție electronică pe suport fizic – CD-ROM, 2013
- Ricoeur Paul*, La școala fenomenologiei. București: Ed. Humanitas, 2012
- Rime Bernard*, Comunicarea socială a emoțiilor. București: Ed. Trei, 2008
- Rizzi Felice, Brunelli Michele, Fernandez Alfred* (sous la direction de) et alii, L'implication parentale au sein de l'école: une approche innovante pour une éducation de qualité. Une approche innovante pour une éducation de qualité. Paris: L'Harmattan, 2002
- Roco Mihaela*, Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Ed. Polirom, 2004
- Roco Mihaela*, Creativitatea individuală și de grup – studii experimentale. București: Editura Academiei Române, 1979
- Roth Andrei*, Modernitate și modernizare socială. Iași: Ed. Polirom, 2002
- Rusu Horațiu*, Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008
- Schiller Friedrich*, Scrieri estetice (trad. și note: Gh.Ciorogaru). București: Ed. Univers, 1981
- Silistraru Nicolae*, Etnopedagogie. Chișinău: C.E-P. USM, 2003
- Smith Antony*, Social change. London: Longman, 1976 citat de Rusu H. (2008)
- Stănciulescu Traian-Dinorel*, Introducere în filosofia creației umane. Iași: Ed. Junimea, 1999
- Steinhardt Nicolae*, În genul lui Cioran, Noica, Eliade... București: Ed. Humanitas, 1996
- Stolovitch Harold D., Keeps Erica J.*, Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri. București: Ed. Trei, 2017
- Șchiopu Ursula*, Dicționar de psihologie. București: Ed. Babel, 1997
- Școala așa cum este* (coord.: Anca Nedelcu, Lucian Ciolan). București: Ed. Vanemonde, 2010
- Știr Cristina-Corina*, Ipostaze ale stimei de sine în condiții de competiție, respectiv de cooperare intragrupală, în: Promovarea artei și a culturii europene prin educație. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați. Galați, 2006, pp. 200-205
- Tănase Virgil*, Ma Roumanie. București: EDP, 1996
- Tănase Virgil*, România mea. Ma Roumanie. București: EDP, 1996
- Teodorescu Stela*, Psihoantropogeneză. Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om. Iași: Ed. A92, 1999
- Toader Alexandru Dan*, Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București: EDP, 1995
- Țivircun Victor*, Tendințe și probleme în cercetarea pedagogică din Republica Moldova, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2019, Nr. 4(64), pp. 3-6
- Ulrich Cătălina*, Postmodernism și educație. București: EDP R.A., 2007

- UNESCO, 1997, *Déclaration sur les responsabilités des générations présentes envers les générations futures*. Accesibil la http://portal.unesco.org/fr/ev.-url_id=13178&url_do=do_topic&url_section=201.html.
- UNESCO, 2016, *Recomandations sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Accesibil la <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596f.pdf>
- Uta Michel*, La loi des trois etats dans la philosophie d'Auguste Comte. Paris: Librairie Félix Alcan, 1928
- Văideanu George*, Cultura estetică școlară. București: EDP, 1967
- Velea Simona, Măntăluță Ovidiu* (coordonatori) et alii, Școala altfel: să știi mai multe să fii mai bun! *Evaluarea programului național de activități extracurriculare și extrașcolare 2012-2013*. București: Institutul de Științe ale Educației. Accesibil la http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare_Scoala_Altfel.pdf
- Vicol Nelu*, Actele educaționale se măsoară cu mintea și cu emoția, în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp.
- Vicol Nelu, Caciuc Viorica-Torii, Federiuc Victoria*, Entități corelate: etica, ecologia/ecoetica și bioetica în educație, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 1(65), pp. 7-20
- Vicol Nelu*, Educația: pregătire pentru viitor, în: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord. șt. Nelu Vicol). Chișinău: S.n. (Tipogr. „Totex-Lux”), 2017, pp. 8-26
- Vicol Nelu*, Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări, în: Revista *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 15-23
- Vicol Nelu*, Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2019
- Vicol Nelu*, Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016
- Vitale Joe*, Manual pentru viață. Un ghid pe care trebuie să îl primești la naștere (Trad.: Viorica Horga). București: Meteor Publishing, 2015
- Vrașmas Elena A.*, Consiliere și educația părinților. București: Ed. Aramis, 2002
- Walby Sylvia*, Transformări ale genurilor umane. Chișinău: Ed. Epigraf, 2003
- Walker Maurice*, PISA 2009, Plus. Rezultate. Consiliul Australian pentru cercetări în educație, 2011
- Wilson A.L., Hayes E.R.* Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2000
- Zlate Mielu*, Eul și personalitatea. București: Ed. Trei, 1999
- Zlate Mielu*, Introducere în psihologie. Ediția a III-a. Iași: Ed. Polirom, 2007
- Zlate Mielu*, Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom, 1999

- Головаха Евгений, Кроник Александр*, Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984
- Кови Стивен Р.*, Семь навыков высоко-эффективных людей. Мощные инструменты развития личности. Перевод с английского О. Кириченко. (13-е издание, дополненное). Москва: Альпина, 2019
- Логинова Наталья*, Биографический метод в свете идеи Б.Г. Ананьева, *în*: Вопросы психологии, 1986, №5, с. 104-112

WEBOGRAFIE

1. C:\Users\Sala 3\Desktop\Psihologia și pedagogia poporului român_ Studiu – Ștefan Dumitrescu – Google Cărți_files, accesat la 15 mai 2020
2. file:///C:/Users/Sala%203/Desktop/Pedagogie%20-%20Cu-co%20Constantin%20-%20Google%20C4%83r%C8%9Bi.html, accesat la 15 mai 2020
3. http://unibuc.academia.edu/V Muresan /Books /108990/ Trei_teorii_etice, accesat la 28.03.2020
4. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V4321/pdf>, accesat la 15 mai 2020
5. <http://www.povesti-pentru-copii.com/ion-creanga /amintiri-din-copilarie-I.html>, accesat la 09 iunie 2019
6. https://concururilecomper.ro/rip/2014/februarie2014/47-VisanNiculina-Educatia_si_provocarile.pdf, accesat la 26.03.2020
7. <https://edict.ro/consiliere-psihopedagogica-si-psihopedagogie-metafore-povesti-si-povestiri-cu-talc-pedagogic/>, accesat la 15 mai 2020
8. https://www.google.com/search?q=metafora+pedagogica&safe=active&sxsrf=ALeKk03GxR0yxs2Yiw34srLzmXwPx4uM-sw:1589653757705&lr=lang_ro&sa=X&ved=2ahUKewjK7qvcgbnpAh-VHr4sKHdi8AqoQuAF6BAGLEcG&biw=1366&bih=625, accesat la 15 mai 2020
9. <https://www.slideshare.net/DianaStefanet/psihologul-si-provocarile-lumii-contemporane>, accesat la 26.03.2020
10. <https://www.ziarulmetropolis.ro/provocarile-lumii-contemporane-discutate-la-conferintele-despre-lumea-in-care-traim/>, accesat la 27.03.2020

ANEXE

Anexa 1

Să învățăm a fi atitudinali

Ideile din acest text ne vor ajuta pe drumul către o viață împlinită...

Nevoile primare ale oamenilor se consideră a fi:

1. Sănătatea;
2. Banii (prin intermediul cărora obținem alimente, adăpost, îmbrăcăminte și distracții);
3. Dragostea.

Unul dintre modurile de a atinge aceste obiective este să fii bogat și prosper.

După cum există oameni bogați și oameni săraci, tot așa există țări bogate și țări sărace.

Diferența între țările sărace și țările bogate nu constă în vechimea lor.

Acest fapt poate fi dovedit dacă dăm ca exemplu țări precum India sau Egiptul, care există de mii de ani, dar sunt sărace.

Spre deosebire de acestea, sunt țări ca Australia sau Noua Zeelandă, care până în urmă cu mai puțin de peste 150 de ani erau necunoscute, iar astăzi sunt țări dezvoltate și bogate.

Diferența între țările bogate și cele sărace nu este legată de resursele naturale pe care acestea le posedă.

De exemplu, Japonia, care are un teritoriu mic și muntos, care nu este deloc potrivit nici agriculturii și nici creșterii vitelor, și nici nu are petrol sau minereuri, este *a doua putere economică mondială*.

Teritoriul său este ca o mare fabrică plutitoare care importă materie primă din toată lumea, o prelucrează, iar produsul rezultat este exportat apoi în toată lumea, și astfel se acumulează bogăția...

Mai avem și exemplul Elveției, țară fără acces la mare, dar care deține una dintre cele mai mari flote maritime din lume; care nu are cacao, dar are ciocolata cea mai bună din lume; care în puținii ei kilometri pătrați crește vite și permite cultura solului doar 4 luni pe an, deoarece în restul timpului este foarte frig; care are cele mai bune produse lactate din Europa și care, ca și Japonia, nu are materii prime, dar exportă produse de o calitate greu de întrecut.

O țară pe care siguranța, ordinea și munca au transformat-o în „casa de bani” a lumii...

...Și nu este nici inteligența oamenilor aceea care face diferența între bogăție și sărăcie...

Acest fapt este demonstrat de studenții din țările sărace care studiază în țările bogate și obțin rezultate excelente în educația lor.

Un alt exemplu poate fi văzut la managerii din țările occidentale care ne vizitează țara. Vorbind cu ei ne putem da seama că nu există nici o diferență intelectuală notabilă.

În sfârșit, putem spune că nici rasa nu face diferența între bogați și săraci...

În țările Europei Occidentale putem vedea cum „leneșii” (hispanici sau africani) demonstrează că ei sunt forța productivă în aceste țări.

Și atunci, ce face diferența?

ATITUDINEA oamenilor face diferența.

Studiind comportamentul persoanelor din țările bogate, descoperim că marea parte a populației respectă următoarele reguli (ordinea nu este importantă):

1. Etica;
2. Ordinea și curățenia;
3. Integritatea și cinstea;
4. Punctualitatea;
5. Responsabilitatea;
6. Dorința de perfecțiune;
7. Respectul pentru legi și regulamente;
8. Respectul pentru drepturile celorlalți;
9. Dragostea pentru muncă;
10. Efortul pentru a face economii și cheltuiulă cu chibzuință.

Are țara noastră nevoie de alte legi?

Nu ar fi oare de ajuns să respectăm cu toții aceste 10 reguli simple?.

În țările sărace, numai o mică parte (nesemnificativă) din populație se conduce după regulile acestea în viața de zi cu zi.

Nu suntem săraci din cauză că țara noastră nu are resurse naturale sau fiindcă natura este crudă cu noi...

Suntem săraci pur și simplu din cauza *atitudinii* noastre.

Ne lipsește caracterul pentru a ne comporta după aceste 10 principii de bază ale funcționării societății.

Dacă vom aștepta ca guvernul să ne rezolve problemele noastre, vom aștepta toată viața.

O atenție deosebită acordată faptelor noastre, împreună cu *schimbarea de atitudine*, pot semnifica intrarea țării noastre pe drumul progresului și al bunăstării.

Valorile acestea vor anima fiecare proces de schimbare pe care îl impulsivăm și fiecare obiectiv care-l vom atinge, și în principal, stilul de viață care-l vom avea.

Împreună vom putea modela o țară mai bună!

Dreptul la întrebare

(Adrian Păunsecu)

Din toate drepturile lumii
Pe unul singur nu-l cedez,
E strategia mea intimă
Și este singurul meu crez.
Nu-l dau chiar dacă vin la mine
Toate statuile călări,
E dreptul meu la îndoială
Și de a pune întrebări.
Nu l-a epuizat nici Hamlet
Deși l-a folosit de-ajuns,
Cred în puterea întrebării
Chiar dacă nu-i găsesc răspuns.
Ea mi-e religie în viață,
Cu ea termin, cu ea încep,
Eu, simplu cetățean al lumii,
Măcar atât mai am: întreb.
Cu pumnii strânși în fața morții
La fel copiii mi-i cultiv,
Ca neamul omenesc de-a pururi
Să fie interogativ.

Cântecul păsării

(Din „Cuvânt înainte”, cartea lui Anthony de Mello, „Conștiința. Capcanele și șansele realității”, 2003, p. 7)

Un om a găsit un ou de vultur și l-a pus în cuibarul unei găini de curte. Puiul de vultur a ieșit din ou o dată cu puii de găină și a crescut împreună cu ei.

Toată viața lui vulturul a făcut ceea ce au făcut și puii de curte, crezând că este pui de curte. A scurmat pământul după viermi și insecte. A cloncănit și a cotcodocit. Dădea din aripi și zbura un pic în aer.

Anii au trecut și vulturul a îmbătrânit foarte tare. Într-o zi el a văzut o pasăre splendidă deasupra lui, pe cerul fără nori. Aceasta plana într-o grațioasă măreție printre curenții puternici, abia bătând din aripile sale viguroase, aurii.

Bătrânul vultur privi în sus cu venerație.

– Cine e aceasta?, a întrebat el.

– Acesta este vulturul, regele păsărilor, i-a răspuns vecinul său. – El aparține Cerului. Noi aparținem Pământului – noi suntem găini.

Și astfel vulturul a trăit și a murit ca o găină, pentru că aceasta a crezut că este.

„Perla”: metafora care poate exprima legătura dintre comunicare și educație

Nașterea perlei este un lucru cu adevărat miraculos. Ea se naște și crește în interiorul stridiei, iar tot procesul este declanșat de un corp străin ce ajunge accidental în interiorul stridiei (scoicii).

Nașterea perlei o putem asemui dezvoltării omului ca fiind produs al tuturor influențelor, cunoștințelor și situațiilor cu care acesta intră în contact și care îl definesc.

Scoica este întruchiparea instituțiilor de învățământ, a școlilor, iar corpul străin este comunicarea privită în toate formele ei de manifestare:

- comunicarea intra-personală,
- comunicarea inter-personală,
- comunicarea publică,
- comunicarea verbală,
- comunicarea non-verbală,
- comunicarea para-verbală.

Comunicarea nu este privită neapărat ca un „corp străin” ce ajunge accidental în școală la propriu, ci este privită în sens figurat, aceasta fiind folosită ca mijloc, ca procedeu didactic și nu numai, ca o manifestare a actului didactic ce nu se realizează nici întâmplător dar nici accidental.

Scoica își creează un mecanism de apărare și învăluie corpul străin într-o substanță cristalină numită sifed, iar mai târziu copul străin învăluit în substanța miraculoasă se transformă în perlă.

Școala reprezintă instituția specializată în realizarea activității educației conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ, stabilite la nivel de politică a educației.

Aceasta, ca organizație socială, asigură orientarea instituției spre obiective globale, aflate în concordanță cu cerințele funcționale ale sistemului de educație/învățământ:

- asigurarea deplină a resurselor pedagogice în concordanță cu cerințele funcționale ale proiectării curriculare;
- îndrumarea metodologică a personalului didactic la niveluri de performanță aflate în concordanță cu cerințele funcționale ale perfecționării și ale cercetării pedagogice;
- administrarea eficientă a instituției în concordanță cu cerințele funcționale ale învățământului, de adaptare la condiții de schimbare socială rapidă.

Substanța cristalină, cea care „produce” perla, este educația, reprezentând activitatea psihosocială și culturală proiectată la nivelul finalităților pedagogice care vizează realizarea funcției centrale, de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unor acțiuni pedagogice structurate pe baza corelației subiect/educator-obiect/educat, desfășurată într-un context intern (ambianța educațională) și extern (câmp pedagogic) deschis.

Diferența între perlele naturale și cele de cultură se explică prin aceea că cineva plantează intenționat corpul străin în interiorul scoicii. Cum între perlele naturale și cele artificiale există o diferență, astfel este și între oameni, respectiv comunicare-educație. De aceea există oameni și oameni. Toți suntem oameni, dar ne diferențiem între noi prin cunoștințe, personalitate, mod de gândire, atitudini, valori, care, dacă s-au „sedimentat” accidental, fără a le înțelege și a le însuși, nu au valoare, sunt „false”, nu sunt ale noastre și nici încorporate în noi, ci sunt „implantate”. Nu comunicăm de dragul de a ne face auziți, ci comunicăm pentru a avea un schimb de informații pe care le relaționăm de cele deja dobândite valorificându-le în alte situații de comunicare. Nu frecventăm instituțiile de învățământ pentru a avea o „ocupație”, ci pentru a deveni oameni.

O perlă adevărată are nevoie de 3-5 ani pentru a se „naște”; are un luciu fin care produce o reflexie de oglindă și pe suprafața ei nu vedem pete sau găuri; ea are o mărime care variază între 3-6 mm.

În comparație cu perla, omul are nevoie de mult mai mult timp pentru a putea spune că s-a încheiat procesul său de educație (autoeducația este prezentă pe tot parcursul vieții).

Anexa 5

Aserțiuni ale înțelepciunii populare asupra educației

Omul fără învățătură ca pământul fără udătură.
Nu e bătrân omul când este vorba de învățătură.
Și cel învățat moare neînvățat.
Pomul cât e tânăr se îndreptează.
Picătură cu picătură se face lac.
Timpul este cel mai bun educator.
Cine știe care are parte.
Omul needucat este ca un corp fără suflet.
Nu faci din cioară privighetoare.
Cine nu învață de tânăr nu va ști nici la bătrânețe.

*Viitorul și trecutul
Sînt a filei două fețe,
Vede-n capăt începutul
Cine știe să le-nvețe.*

(M. Eminescu)

O LUCRARE ONORABILĂ ÎN ȘTIINȚA PEDAGOGICĂ

Referință

Rândurile ce urmează le conformăm unei uzanțe, și anume: referința ce recomandă o carte și pe autorul ei, explicitând și rezumând anumite viziuni ale autorului în problematica pedagogiei contemporane.

Dl Nelu Vicol, conferențiar universitar, doctor în filologie, exercită funcția de director adjunct la Institutul de Științe ale Educației din Chișinău. Comunitatea științifică și pedagogică din Republica Moldova și din România îi recunoaște activitățile științifice și profesionale, acestea însumând peste 160 de lucrări și peste 34 de ani de profesorat în școala generală și la universități din Chișinău, Cahul și Galați.

Datorită unei atare devoțiuni și a profesionalismului, dar și a condeului sigur, dl Nelu Vicol ilustrează cât se poate de bine „specia” autorilor căreia îi aparține.

Actuala monografie a dlui Nelu Vicol semnifică un traseu prea puțin „bătătorit” de autori în materie de educație corectivă și în acest cadru textul aparține anume speciei nobile de autori pentru că este vorba de spirite de gânditori care fac să progreseze construcția cunoașterii individuale și colective, sintetizând-o și contribuind la organizarea arhitecturii conceptuale și paradigmatică a științei pedagogice, la consolidarea statutului intelectual și competitiv al Institutului de Științe ale Educației și la formarea profesioniștilor acestuia.

Textul monografic al autorului este axat pe vizualizarea a două dimensiuni principale și întrepătrunse de o galerie de episteme și de fundamentări socio-psiho-pedagogice și socio-culturale.

Prima dimensiune este aceea a scrierii „contemporaneității” pedagogiei, adică a scrie despre fenomene și despre situații în care lipsește hiatusul, distanța dintre experiența trăită și cunoaștere.

A doua dimensiune este aceea a evitării capcanelor enciclopedismului, etalării, încifrărilor și didacticismului facil și simplificator.

Textul este elaborat în maniera de „fixare a perspectivelor” teoretice (sociale și culturale) și metodologice ale educației corective și nu atât în a produce un spor anume de cunoaștere într-un capitol din câmpul/spațiul atât de vast și încă mișcător al educației corective.

Despre textul monografic al dlui Nelu Vicol putem concretiza că se pot scrie cărți „mari” în acest gen academic-didactic atunci când dispui deopotrivă de cultură savantă, de gândire originală și de simțul sintezei

și al expunerii, dar mai ales de generozitatea idealistă a savantului care se dăruiește teoriilor altora și disciplinei științifice pe care o cultivă.

Însă ceea ce vrem să apreciem prin aceasta este că profesorul Nelu Vicol are propria sa perspectivă și propria sa definiție a educației corective și că originalitatea lucrării sale ține de natura și esența re-construcției teoretice a problematicii pedagogice prin câmpul/spațiul educației corective ca domeniu științific inter- și pluri-disciplinar.

În această privință *prima idee* ce se impune este aceea a conexiunii organice dintre educația corectivă și științele socio-umanistice, de unde autorul deduce necesitatea *perspectivei sociologice* a educației corective, prin identificarea metodologică de *transmitere transgeneraționistă* a valorilor educației corective. Dl Nelu Vicol își argumentează opțiunea că toate relațiile de educare sunt relații sociale, în sensul, mai ales, că relațiile de educare implică și sunt rezultatul altor tipuri de relații sociale.

A doua idee o rezumăm la necesitatea *perspectivei culturale* a educației corective prin identificarea metodologică de *transmitere culturală* a valorilor în mediul socioistoric, contemporaneitatea fiind un câmp/un spațiu al istoriei (contemporane).

În sensul acestor două idei principale expuse concluzionăm că dl Nelu Vicol respinge ideea sterilă și ambițioasă a unor autori privind căutarea unui „model unic” de educație în general, deoarece varietatea enormă a situațiilor, contextelor și formelor de educație face improductivă tentația unui model monopolistic al educației corective și de aceea autorul monografiei este, evident, partizanul afirmării caracterului inter-și pluri-disciplinar al educației corective.

Textul monografic al dlui Nelu Vicol se citește cu plăcere; autorul aduce exemple concludente și convingătoare în fundamentarea educației corective și este scris cu dăruire și cu respect pentru cititori, astfel încât este evidentă conștiința și demnitatea științifică și profesională ale domniei sale.

Iuliana Petronela BARNA,
dr., conf. univ.,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Redactor-șef:

STELA LUCA

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Vicol, Nelu.

Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică: Monografie / Nelu Vicol; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 160 p.: fasc., fig., tab.

Bibliogr.: p. 137-146. – Referințe bibliogr. în subsol. – 50 ex.

ISBN 978-9975-48-169-4.

37.015

V-55



Nelu VICOL, conferențiar universitar (docent), doctor în filologie, director adjunct al Institutului de Științe ale Educației (or. Chișinău), născut în comuna Badicul Moldovenesc, județul Cahul, Republica Moldova.

Studii: medii generale; universitare; doctorale (Universitatea de Stat din Moldova, or. Chișinău).

Cercetare științifico-didactică (vechime peste 40 de ani). Participare la peste 140 de sesiuni științifice din țară și peste hotare și peste 160 de publicații.

Autor și titular de cursuri, module, programe, compendii de formare profesională inițială și continuă.

Specializările: stagii de cercetare și didactice, cursuri, training-uri, workshop-uri în România, Macedonia, Italia, Franța, Ucraina.

Funcții didactice și manageriale: lector, conferențiar universitar, profesor viziting (România), șef de laborator lingvistic, șef de sector științific, șef de catedră, prorector, conducător științific de doctorat, formator național, coordonator de proiecte, conceputor de curriculum.

Decorații și mențiuni ale Prim-ministrului și Ministrului Educației, ale Institutului de Științe ale Educației (Republica Moldova), ale Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România.

Fondator și Președintele Societății de Științe Filologice din Republica Moldova (2002) și al Uniunii Cadrelor Didactice din Moldova (2016).

Membru al seminarelor științifice de profil și al consiliilor/comisiilor științifice de doctorat (România, Republica Moldova), al diferitelor comisii instituționale la nivel național, al colegiilor de redacție ale revistelor de specialitate (România, Republica Moldova).

Expert național în domeniul educației și cercetării.

Unele dintre lucrările științifico-didactice și lingvistice:

• Corelația hial-diflong și norma literară. Autoreferat, Chișinău, 1999

• Implicații didactice la fonetică. Manual-studiu, Chișinău, 1999

• Compendiu didactic la Practica Pedagogică și de Specialitate. Micromonografie, Chișinău,

2000

• Spectrele didactic și psihologic ale examenului. Material didactic, Chișinău, 2001

• Pedagogul: registre ale omenescului. Reflecții. Material didactic, Chișinău, 2001

• Teza de licență. Elaborări metodologice pentru studenți (în coautorat), Chișinău, 2003

• Comunicarea umană: surse și resurse. Monografie, Chișinău, 2003

• Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale. Monografie, Chișinău, 2007

• Dezvoltarea limbajului. Compendiu, Chișinău, 2010

• Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării. Monografie, Chișinău, 2016

• Cuvinte despre cuvânt și despre iubire. Versuri cu mici pre-cuvântări, Chișinău, 2016

• Cadru didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic, Chișinău, 2017

• Limba română în viziunea didactică a lui Mihai Eminescu. Material științifico-didactic la cursul de Ortologie a limbii române contemporane, Chișinău, 2019

• Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Monografie (în coautorat), Chișinău, 2019

• Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie, Chișinău, 2019