



Nelu Vicol

**Școala și cadrul didactic:
traseul ambianței educative
prin reușită**

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Nelu Vicol

**Școala și cadrul didactic:
traseul ambianței educative
prin reușită**

Monografie

Chișinău – 2021

CZU 373.091

V-55

Aprobată
de Consiliul Științifico-Didactic al IȘE, 2021

Elaborată în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei
de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”,
cifrul 20.80009.0807.45

Referenți:

Petrovski Nina, dr. hab. conf. univ., IȘE

Achiri Ion, dr.conf.univ., IȘE

Ionaș Anatol, dr. conf. univ., Universitatea de Stat Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Barna Iuliana-Petronela, dr. conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Vicol, Nelu.

Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită:

Monografie / Nelu Vicol; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). – 220 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 204-211. – 25 ex.

ISBN 978-9975-56-945-3.

373.091

V-55

ISBN 978-9975-56-945-3.

© Institutul de Științe ale Educației, 2021

© Nelu Vicol, 2021

„**L**imitele există doar în mintea noastră”.

Jamie Paolinetti

„**A**devărata problemă a educației este educatorul”.

Jiddu Krishnamurti

„... **D**acă îți planifici activitatea pentru întreaga viață, atunci trebuie să educi oameni...”

Proverb chinez

CUPRINS

ȘCOALA ÎNTRE PROVOCĂRILE ȘI SCHIMBĂRILE SOCIOCULTURALE ȘI PSIHOPEDAGOGICE.....	7
Argumentum	7
Școala în provocările adânci ale realității.....	23
Școala: traseul între tradiție și modernitate	33
Ambianța educativă prin reușită: școala și cadrul didactic ...	52
CADRUL DIDACTIC - OMUL ȘCOLII	66
Constante și registre ale umanului și omenescului	66
Perfectarea naturii umane	84
Nevoia de compensație personală și profesională a cadrului didactic	101
Identitatea personală și profesională a cadrului didactic: arta de a dăruii și ecoul gesturilor	116
Școala: prima experiență de viață a copilului („Acasă la școală”)	129
METAFORMAREA CADRULUI DIDACTIC.....	137
Incursiuni în schimbarea comportamentală profesională a cadrului didactic	137

Reflecția pedagogică – metodă și funcții.....	156
Componenta mentală a comportamentului profesional.....	185
Profesorul mentalesc: schimbarea contextelor mentale	193
CONCLUZII	200
BIBLIOGRAFIE	204
ANEXE	212

ȘCOALA ÎNTRE PROVOCĂRILE ȘI SCHIMBĂRILE SOCIOCULTURALE ȘI PSIHOPEDAGOGICE

Niciodată să nu subestimezi diferența pe care o poți face în viața altora.

Pablo

Argumentum. Continuând reflecțiile în prezentarea diferitelor ipostaze intelectuale privind *problema modernității școlii ori formele de conștiință ale timpului* (ale *mind-space*-ului și ale *mindfulness*-ului) pe care le implică această noțiune, este necesar a face o incursiune în *temporalitatea stadială* a școlii privind funcționalitatea ei relaționată de sociologie, de filosofie, de religie, de cultură, de cunoaștere și de știință, deci de un *spectru temporal și funcțional, cultural și cognoscibil al activității cadrelor didactice în școală*, de conștiința neliniștitoare a timpului și, deci, de *timpul uman și de sensul istoriei trăite și evaluate cultural și conștient al școlii*.

Așadar, argumentul studiului nostru urmărește principiul tradiției și cel al modernității școlii ce trebuie înțelese ca fiind un *concept de criză temporală a școlii* aflate într-o opoziție triplă: (1) față de tradiție, (2) față de modernitatea civilizației actuale (cu idealurile de raționalitate, utilitate, progres) și (3) față de ea însăși în măsura în care școala *se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate*. Or, incursiunile analitice în temeiurile școlii au un

cadru cultural și cognoscibil, determinate de condițiile aplicării lor în practica oamenilor acesteia. Astfel, vizualizăm *orientarea timpului de practică istorică* – cea tradițională, ca fiind practică standard, și *orientarea de practică actuală* – cea modernă, ca fiind practică de schimbare; aceste două orientări pornesc exclusiv de la practica tradițională a cadrelor de conducere și didactice.

Singura entitate ce se ocupă de școală este acceptată a fi „școala” și aceasta considerată în modalitatea ei tradițională ca școală evenimentială. Însă nu istoria evenimentelor semnifică perspectiva cea mai indicată de înțelegere a dinamicii în timp a societății umane, inclusiv și a școlii, ci *teoria de evoluție*. Or, aceste două orientări sunt determinate de viziunea evoluționistă a școlii, aceasta reprezentând reflecții epistemologice asupra „școlii evenimentiale”. Școala poate fi investigată și dintr-o cu totul altă perspectivă – nu ca însușire a unor evenimente, a unei practici empiriste, a unui eveniment singular, ci și ca *evoluție în timp a unor practici generale de organizare culturală*. Ceea ce este de pus în evidență și de explicitat, nu este în primul rând evenimentul, ci structura socioculturală, procesele de transformare și de schimbare în societate și în viața populației; aici se întrevide viziunea transdisciplinară¹ a străbaterii simultane și succesive a diferitelor niveluri de realitate, iar schimbarea este un mod de a exista care succede altui mod de a exista al aceluși lucru, or, tot ceea ce se schimbă este permanent, se schimbă doar starea lui². În consecință,

¹ Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999, p. 66, 77.

² Kant Im., *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic, 2009, p. 201.

timpul gândit aparține întotdeauna trecutului sau viitorului, iar *timpul trăit* în imediatitatea unui eveniment al existenței, clipa prezentă, este de neconceput; clipa prezentă este timpul viu și ea ține de domeniul subiectului, mai exact de domeniul a ceea ce leagă subiectul de obiect: „clipa prezentă este, strict vorbind, un *ne-timp*, o experiență a relației dintre subiect și obiect care, în acest fel, conține într-însa în mod potențial și trecut, și viitor, totalitatea fluxului de informație ce traversează nivelurile de realitate și totalitatea fluxului de conștiință ce traversează nivelurile de percepție. Timpul prezent se află într-adevăr la originea viitorului și a trecutului”³.

Tocmai de aceea interesul nostru se identifică pe *dimensiunea temporalității funcționale a școlii*, deci pe *dinamica în timp a valorilor și a funcțiilor școlii* deoarece atât valorile, cât și funcțiile exteriorizează *traseul temporalității stadiale* – sociale și culturale – și acreditează *ideea de tranzitivitate și evoluție cognoscibilă în societate*. Astfel, această idee semnifică o atitudine prudentă față de atare dinamică valorică și funcțională. În context, îndemnul pozitivist la prudență și la evitarea oricărei aventuri speculative asupra școlii nu este pus sub semnul întrebării în nici într-un fel de trecut.

În condițiile actuale omul nu mai poate merge înainte nici „cu spatele” și nici, cel puțin, „cu privirea ațintită la câțiva pași”: el trebuie să forțeze, să scruteze, să-și elaboreze strategii pe termen lung: omul este o ființă aruncată în

³ Patrașcu D., Ciobanu M., Managementul timpului și delegarea managerială. Chișinău: C.E.-P UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 31.

timp, menționează Th. Codreanu, iar *temporalitatea semnifică dimensiunea esențială a condiției umane*; timpul este intrinsec legat de ființa umană și de existența sa, ca o prezență temporală⁴. *Așadar, o atare „mișcare” în dezvoltare afectează și școala a căror oameni reiau funcția tradițională de „conștiință critică” și constructivă a valorilor și funcțiilor școlii*. De aceea identificarea, elucidarea și valorificarea funcțiilor școlii semnifică *dinamica funcțională „făcută” în interior*, dar, mai ales, *dinamica funcțională „de făcut” în exterior* a școlii. Deci, în acest context vizualizăm caracterul de sinteză a problematicii privind asimilarea temporalității stadiale ca o dimensiune esențială a funcționalității școlii.

Dacă în ceea ce privește descrierea stării actuale a unui obiect, instituție etc. este foarte clar de ce aceasta poate fi importantă pentru societate, ne-am putea întreba de ce temporalitatea stadială a școlii ar putea incita interes. În acest spectru pot fi invocate trei considerente distincte:

1. investigarea contextuală a temporalității⁵ este importantă pentru înțelegerea stării actuale și a dinamicii viitoare a școlii, deoarece starea actuală și viitoare a unui obiect, a unei instituții etc. este determinată într-un grad semnificativ de starea sa trecută; cercetarea succesiunii în timp a diferitelor stări oferă o cheie pentru înțelegerea stării sale actuale și a celor viitoare;

⁴ Codreanu Th., *Transmodernismul*. Iași: Editura Junimea, 2005, p. 21.

⁵ În filosofie conceptul de timp ia naștere din temporalitate și înțelegerea lui semnifică fenomenul „a fi în timp”, caracterul a ceea ce există în timp, deci o departajare a limitelor de existență a ceea ce are loc în timp (anumit).

2. necesitatea de material empiric privind datele despre comportamentul uman individual și colectiv: analiza prezentului oferă o parte însemnată a acestui material factual; explorarea trecutului însă poate pune în evidență o serie de comportamente specifice în condiții diferite. În acest sens, temporalitatea și istoria umanității reprezintă un muzeu de o varietate și diferențiere coloristică inestimabilă a manifestărilor umane și pe care trebuie „să-l vizităm” prin investigații concrete;
3. specificul unor obiecte, instituții etc. având o natură / o esență fundamental temporalizată/istorică. Este vorba, în primul rând, de acele obiecte, instituții etc., care, în mod curent, sunt numite „valori culturale”: analiza lor poate fi doar temporală/istorică prin evidențierea condițiilor concrete ce le-a prezidat constituirea.

Funcția descriptivă a științei avansează probleme specifice atunci când este luată în considerație dimensiunea *timp*⁶. Astfel:

- a) prezentul există și poate fi înregistrat; problema descrierii unui obiect / a unei instituții etc. se reduce la elaborarea unor tehnici de descriere sistematică;
- b) trecutul reprezintă ceea ce a existat la un moment dat și nu mai există în prezent; el nu poate fi înregistrat, ci trebuie reconstituit, pornind de la diferitele „urme” pe care acesta le-a lăsat. Reconstrucția presupune o metodologie relativ diferită de cea

⁶ Hawkin Stephen W., Scurtă istorie a timpului. București: Humanitas, 2001.

necesară descrierii obiectelor / instituțiilor etc. prezente;

- c) viitorul avansează alte probleme; el este o realitate ce încă nu există, el va fi. Așadar, viitorul nu poate fi nici descris cu mijloacele investigării prezentului, și nici nu poate fi reconstituit cu mijloacele disciplinelor istorice, dar poate fi prezis. Metodologia predicției, adică „a descrierii” unor obiecte / a unor instituții etc. viitoare este distinctă.

În context, există și o altă diferență între viitor, trecut și prezent.

Trecutul și prezentul au o existență univocă. Un fapt prezent este irevocabil „așa cum este”, iar un fapt trecut este „așa cum a fost”. Viitorul are un alt statut ontologic: el poate fi într-un fel, însă poate fi și în altul. În științe există două moduri distincte de a considera viitorul – una strict deterministă și alta – probabilistă.

Distincția deterministă a viitorului este sesizată în raport cu istoria sistemului.

Distincția probabilistă reprezintă doar un repertoriu de posibilități.

Viitorul nu poate fi gândit ca o realitate ce „încă nu există”, dar este complet predeterminată, ca un set de alternative posibile: alternativele sunt prezentul și trecutul care, fiind posibile, au fost totodată și realizate.

Aceste diferențe condiționează distincția dintre următoarele stadii:

- a) stadiul reconstrucției mentale a realității trecute ce este o operație predominant empirică: pornind de

la urmele lăstate de realitățile trecutului, putem să ne imaginăm ansamblul realității sau aspectele ei cele mai importante;

- b) stadiul predicției realității viitoare ce poate fi descrisă doar prin mijloacele teoriei; predicția este simetrică retroducției (reconstrucției teoretice). Descrierea viitorului nu poate fi decât teoretică, deci o descriere empirică a viitorului este inimaginabilă;
- c) stadiul evolutiv sau dinamic în timp ce arată evoluția umanității și odată cu aceasta și evoluția obiectelor / a instituțiilor etc. Așadar, evoluția este o viziune esențială și generalizată, ancorată în cauzalitate și determinată în dezvoltarea culturală și mentală;
- d) stadiul diferențierii structurale și specializării funcționale: orice sistem deschis tinde în timp să evolueze spre o creștere a calităților și să-și sporească gradul său de complexitate. Temporalitatea este cuprinsă în succesiunea strictă a trecerii de la un stadiu (A) la altul (B, C, D) ca să ajungă în stadiul final (E)⁷; deci, orice proces evolutiv va trebui să treacă prin toate aceste stadii și exact în ordinea indicată. Temporalitatea poate apărea și într-un mod mai specificat: cantitatea de timp necesară aproximativ parcurgerii unui stadiu sau al altuia;
- e) stadiul succesiunii diferitelor condiții ori stări ale parametrilor fundamentali: în cazul societății

⁷ Vezi: Patrașcu D., Ciobanu M., Managementul timpului și delegarea managerială. Chișinău: C.U.-P UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 23-33.

umane, în timp s-a produs nu o simplă variație, ci o acumulare, o creștere interioară ce poate fi desemnată prin termenul de evoluție ;

- f) stadiul gradului de satisfacție cu viața a diferitelor categorii sociale, a diferitelor instituții sociale etc.;
- g) stadiul tipului de relații dintre diferite categorii sociale.

În acest sens școala se încadrează în metodologia actuală de variate tehnici privind stabilirea stadiilor tradiționale/istorice pe baza urmelor trecutului (descoperirea, reconstituirea/reconceptualizarea, asamblarea, esențializarea și conservarea acestora sau a imaginii faptelor trecute și petrecute).

Toate acestea caracterizează școala ca fiind o instituție / o organizație de practică evenimentială și de practică socială. Instituția școlară evenimentială se întrevide în ipostaza că dinamica în timp a societății umane este dominată de evenimente discrete, creatoare de sens și de direcții. Această idee ar putea fi exprimată astfel: societatea este compusă din indivizi și din actele lor, iar practica evenimentială este interesată, în primul rând, de acțiunile ce au o importanță istorică deosebită și de personalitățile istorice care, prin acțiunile lor, se presupune că au influențat în mod substanțial cursul evenimentelor. Astfel, combinația dintre personalități și acțiuni generează evenimentele istorice: un eveniment istoric reprezintă un *punct notabil*, modifică raporturile dintre comunități, dintre clasele și grupurile sociale, deschizând noi perspective istorice; el este considerat ca un produs al acțiunii oamenilor, al deciziilor lor unice, ca fapt unic, de

o importanță covârșitoare și decisivă. În așa mod au fost instituite școli de diferite tipuri, sisteme școlare și educative diverse relaționate de personalități notorii (*anexa 1*).

Instituția școlară socială (publică) se dezvoltă odată cu formele de organizare socială și anume:

- producția economică (ce se produce, cum se produce, în ce forme sociale);
- schimbările economice (interne și externe);
- organizarea familiei, a sistemului juridic, a artei, a moralei, a religiei, a culturii, a mentalității comunității respective și a sistemului politic în general.

Este necesar să menționăm că societatea este compusă din acțiuni umane discrete, însă acestea sunt modelate de formele de organizare socială, deci sunt structurate; ele compun sisteme ce au legile lor de organizare și de funcționare. Nu indivizii sunt actorii acestui stadiu, ci instituțiile, comunitățile, grupurile și clasele sociale. Astfel, se evidențiază raporturile structurale din cadrul societății, tipurile de activități și conexiunea lor.

În acest stadiu instituția școlară este concentrată și orientată spre tipologizare și esențializare (structura internă, semnificația ei în contextul general al relațiilor dintre sistemul social al comunității și al comunităților învecinate).

Așadar, temporalitatea stadială socială a școlii o modifică radical: de la individ (de la personalitate) la grupuri și clase, dintre instituții. Limbajul comun ce servea drept limbaj de bază în descrierea evenimentială devine insuficient: noi termeni sunt necesari care să descrie realități inaccesibile cunoașterii cotidiene. Instituția școlară socială

se apropie tot mai mult de științele sociale: sociologie, antropologie socială și culturală, psihologie socială. Temporalitatea stadiului social al școlii forjează și sporește în mod substanțial orientarea teoretică a educației pe care o realizează școala, fundamentând cadrul teoretic propriu. Din acest punct de vedere, stadiul respectiv pare să aibă un rol teoretic extrem de important în dezvoltarea pe termen lung a școlii. Acest rol teoretic urmărește determinarea stadiilor prin care școala a trecut și care proiectează altele evolutive.

În consecință, fiecare colectivitate se raportează într-un mod sau altul la temporalitate⁸ – la trecut, la prezent și la viitor. De aceea *conștiința temporalității* poate fi considerată o componentă structurală fundamentală a însăși existenței umane. Pompiliu Caraion menționează că „simțul istoric” a apărut inițial în forma a ceea ce s-ar numi „instinctual istoriei” care mai târziu a devenit „conștiință istorică”⁹. Sensul istoric se formează pe o *dublă deschidere spre trecut și spre viitor*, și anume:

- a) solidaritatea cu generațiile anterioare ca fiind o reflecție instinctivă a mecanismelor proprii societății umane de preluare și de conservare a achizițiilor culturale ale trecutului;
- b) responsabilitatea pentru generațiile viitoare ca mecanism absolut necesar conservării și reproducerii vieții umane, nu doar în forma ei biologic pri-

⁸ Vezi: 1. Heidegger M., *Ființa și timp*. București: Editura Humanitas, 2006; 2. Kant Im., *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic, 2009; 3. Liotard J.-F., *Condiția postmodernă*. Cluj: Design Print, 2003; 4. Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.

⁹ Caraion P., *Originea sacralului*. București: Editura Științifică, 1996.

mară, ci și în forma sa specific umană – cultura și cunoașterea (modelul transgeneraționist de culturizare¹⁰).

Astfel, imaginea temporalității vizualizată din aceste dimensiuni – simț al timpului/istoric și conștiință a timpului/istorică – semnifică un proces de științificitate¹¹ al cărei caracter (științific) îl reprezintă obiectivitatea oglindită prin constanța rezultatelor și existând ca ideal al practicii istorice a instituțiilor etc. Această obiectivitate istorică este adusă de *curentul prezenteismului* sau *prezențialitatea* ce pornește de la o observație reală.

Așadar, există mulți factori generatori de diversitate a obiectivității ce se lărgește continuu, deoarece practica temporalității este ceea ce o epocă, un stadiu sunt considerate demne de reținut dintr-un alt stafiū, dintr-o altă epocă¹². Deci, prezentul este mereu activ în practica temporalității stadiale a instituțiilor/a organizațiilor, dându-i acestora o orientare specifică și un argument specific. În consecință, fiecare colectivitate se raportează într-un mod sau altul la temporalitate – la trecut, la prezent și la viitor. De aceea *conștiința temporalității* poate fi considerată o componentă structurală fundamentală a însăși existenței umane.

Temporalitatea stadială a școlii are și ea „forțe active” ce acționează în sensul de *sporire a caracterului obiectiv al*

¹⁰ În sensul celor două deschideri vezi: Vicol Nelu, Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogic. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2020.

¹¹ Weber W.H., Essais sur la théorie de la science. Paris: Plon, 1965.

¹² Zamfir C., Strategii ale dezvoltării sociale. București: Editura Politică, 1977.

culturii și al cunoașterii. Acestea se identifică în explicația și în interpretarea epistemică de *tip culturalist*, deci distincția culturilor, ca *modus vivendi et sentiendi*, ca *moduri de a se raporta la lume prin viziunea timpului*; acestea sunt gândite în funcție de formele generale ale culturii comunității¹³: practica temporalității/istorică semnifică o parte a culturii unei comunități influențate de întreaga concepție despre lume și despre viață a acesteia și în acest cadru ea este modelată și funcționează. Astfel și școala semnifică un element instituțional al unei culturi și trebuie înțeleasă în funcție de contextul general al acestei culturi.

În contextul tipului culturalist privind gândirea temporalității este vizibil și *curentul sociologist*, care semnifică analiza proceselor sociale caracteristice unei colectivități și caută să detașeze de aici consecințele asupra modalităților culturale de percepere a temporalității, de raportare la trecut, la prezent și la viitor¹⁴. Or, în condiții sociale obiective similare pot să se constituie culturi relativ distincte. De aceea perspectiva sociologică este necesar să fie completată cu cea culturalistă¹⁵.

În cadrul acestor două curente școala și-a edificat temporalitatea ca fiind o relație de coordonare sau o decolare a mișcărilor ce durează în succesiune și se succed în durată¹⁶ prezentându-le astfel:

¹³ Blaga Lucian, *Ființa istorică*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1977.

¹⁴ Vicol Nelu, *Educație corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2020.

¹⁵ Vicol Nelu, *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p. 10-15.

¹⁶ Gurvitch G., *Determinismes sociaux et liberté humain*. Paris: P.U.F., 1963.

- timpul de lungă durată și încetinit: trecutul este proiectat în prezent și în viitor (timpul comunităților sătești, al comunităților etnice);
- timpul înșelător: timpul virtualităților de crize bruște și neașteptate (timpul specific marilor orașe sau al „publicului” politic);
- timpul cu bătaii neregulate între apariția și dispariția ritmurilor: timpul rolurilor sociale (timpul atitudinilor colective și al comportamentului maselor);
- timpul ciclic: prezentul, trecutul și viitorul se proiectează reciproc (este specific comunităților primitive sau mentalității mistice);
- timpul în întârziere în raport cu el însuși: timpul a cărui scurgere se face prea mult așteptată (este al evoluției lente și controversate);
- timpul de alternanță între întârziere și avans: timpul în care actualizarea trecutului și a viitorului intră în prezent în competiție (este al societăților în curs de dezvoltare);
- timpul în avans asupra sa însuși: viitorul devine masiv prezent (este timpul efervescentelor colective, al activității clasei proletare);
- timpul exploziv: timpul actelor de creație (este al fluxului creativității și invenției).

În sensul celor menționate se evidențiază stadii ale proceselor obiective și ale fenomenologiei trăirilor subiective, acestea având temporalitatea societăților stabile/stactice, și a celor dinamice sau fluctuante și a celor evolutive. Aici trebuie să menționăm că aceste societăți gândesc în

mod diferit temporalitatea. Tot aici se întrevade și întrebarea: de ce ele pun un accent deosebit pe temporalitate, pe practica istorică și ce funcții are temporalitatea în practica istorică a lor.

Aceeași întrebare „și-a pus-o” și școala. În rândurile ce urmează identificăm inventarul funcțiilor pe care le are școala. Însă trebuie precizat că în raport cu o anumită societate, practica temporalității stadiale a școlii la un moment dat este necesar să îndeplinească toate funcțiile. De asemenea măsură în care ea le îndeplinește și importanța ce se asociază realizării unei funcții sau alteia este variabilă. Așadar, școlii îi sunt asociate două mari tipuri de funcții, și anume:

I. *Funcțiile de cunoaștere*. Ca și în cazul oricărei instituții, de la școală, fiind una științifico-istorică, așteptăm informații atât empirice, descriptive, cât și teoretice. Ea, școala, trebuie să furnizeze cunoștințe, însă ce anume concret se așteaptă de la școală, din acest punct de vedere, este în funcție de presuposițiile fundamentale relaționate de esența realității umane și de desfășurarea ei în timp. Astfel, anumite categorii de cunoaștere sunt, de regulă, asociate cu practica socio-istorică a școlii vizualizate în temporalitatea lor stadială, și anume:

- contribuția fundamentală în constituirea înțelegerii științifice a omului și a societății: natura umană este universală și constantă, manifestată în fapte, în comportamente și în organizarea societății, acestea fiind un „muzeu” natural al celor mai variate ipostaze ori stadii ale omului. Or, cunoașterea tre-

cutului prilejuiește cunoașterea în general a omului și a naturii sale facilitându-ne astfel să cunoaștem viitorul;

- analiza stadială în formă de instrument de cunoaștere a realității prezente și a tendințelor viitoare: pentru a înțelege semnificația unor evenimente actuale, este necesar a se porni de la anumite premise ipostadice ale acestora;
- școala ca izvor de cunoștințe și de înțelepciune.

Experiențele și practicile socio-istorice și culturale ale școlii au un rol formativ individual și colectiv: istoria este filosofia ce se învață prin exemple; ea prilejuiește un contact intuitiv cu o experiență umană mult mai largă decât cea la care avem acces în mod direct. Temporalitatea stadială are un rol esențial în formarea a ceea ce se numește „cultura generală”, cunoașterea comună a fiecăruia.

II. *Funcțiile practice, ideologice și culturale.* Școala, în temporalitatea sa stadială, semnifică una dintre cele mai constante și importante forme ale conștiinței unei colectivități. Or, școala reprezintă instituția ce aplică știința în educarea și formarea conștiinței de sine a unei comunități. Printre funcțiile ideologice ale școlii identificăm următoarele:

- formarea conștiinței de sine a unei comunități: ori de câte ori o comunitate a dorit să-și sporească conștiința de sine a recurs la școală, la educație. Nu este o întâmplare că în faza de constituire a națiunilor școala s-a dezvoltat și a fost considerată ca un instrument ideologic și cultural esențial al realiză-

rii acestui obiectiv. Popoarele iau cunoștință de ele însele prin școlarizare, prin educare;

- funcția integratoare:
 - școala și educația reprezintă instrumental cel mai eficace de a cultiva sentimentul patriotismului. Școala, educația sporesc și viabilizează procesul de identificare a individului în colectivitatea din care face parte: conștiința apartenenței naționale sau etnice este fundată în mare măsură de școală și educație;
 - școala ca sursă de exemplaritate: școala a slujit și slujește pentru a sublima responsabilitatea acțiunilor în comportamentul uman. Practicarea educației este o formă de sancțiune morală și este profund evaluativă. Se acreditează ideea că educația judecă și că ea nu uită: menținerea în amintirea urmașilor a faptelor bune reprezintă un stimulent moral important; faptele umane nu se pierd fără urme, ele influențează cursul viitor al evenimentelor. Responsabilitatea față de viitor este marele sentiment pe care școala îl educă și îl cultivă. De aceea școala este evaluată ca sursă principală de exemplaritate morală, ea oferind fapta pozitivă, normativitatea, educația pozitivă;
 - școala ca ideologie a unui grup, a unei clase a unei colectivități. Școala/educația semnifică un instrument ideologic foarte eficient și rezultativ al societății; ea se definește în spiritul propriilor valori, atât în stadiul prezentului, cât și în cel al trecutului.

Astfel, lunga listă de valori culturale, sociale, spirituale, economice, politice acreditează ideea școlii în care figura centrală, dacă nu singura importantă, este aceea a omului. Deși, în temporalitatea stadială a sa școala a parcurs varia maniere de activitate și timpuri și multitudini de cerințe funcționale formulate de către sistemele sociale respective, ea a trebuit de multe ori să se diferențieze intern pentru a putea realiza funcțiile distincte ce semnificau exemplaritate morală, integrare socială și națională, deci funcții ideologice.

În contextul celor menționate, școala reprezintă un instrument de riguroasă angajare socială, culturală, cognoscibilă și ideologică. Astfel școala în temporalitatea sa stadială a ajuns să îndeplinească și să făurească un nou fenomen în istoria umană, și anume *democratizarea sa*, parcurgând *strategii fundamentale* prin care cunoașterea fenomenelor umane poate fi realizată, deci *strategii de explicități* (determinism obiectiv: fenomenele sociale sunt verigi ale unor lanțuri cauzale) și *strategii de comprehensiune* (determinism subiectiv: fenomenele sociale și umane sunt acțiuni umane ori produse ale acestor acțiuni, a căror realizare este prezidată de subiectivitate – scopirile, intențiile, efectele actorilor umani).

Școala în provocările adânci ale realității. După cum alte științe ale naturii au generat și au fundamentat o reflecție filosofică asupra esenței lor, științele ce se ocupă de școală au tins să producă o reflecție filosofică specială care să pună în evidență specificul cunoașterii educației. În

acest sens școala, *ca fiind organizație care produce învățare*, își pune o serie de probleme filosofice și epistemice referitoare la istoria, la valorile, la direcția sau la sensul și la semnificația sa pentru om și pentru societate, cu extinderea spre umanitate. Or, cunoașterea acestora și a istoriei școlii cere un alt tip de științificitate, deci nu prin extinderea modelelor din științele naturii deoarece *școala – ea reprezentând omul și cultura sa –, poate fi înțeleasă altfel prin dezvoltarea unui model epistemic specific, centrat pe ideea de cultură și de cunoaștere*. Deci, una dintre orientările de modelare epistemică ar putea fi desemnată prin *termenul de viziune evoluționistă asupra școlii* (iată o sugestie de cercetare de doctorat), aplicându-se *metoda reflecției pedagogice*.

Cu siguranță, școala nu poate „reface” toate experiențele posibile ale umanității, iar teoriile ori stările și semnificațiile adânci ale realității despre care se discută în sala de clasă/în sala de studii nu pot fi „personalizate”. De aceea nu poate fi „trăită” teoria relativității, nici presupuziția Bing-Beng-ului, nici criza economică, nici orice boală de stomac, după cum menționează profesorul ieșean Constantin Cucuș¹⁷, însă semnificațiile acestor situații, ca și *rezonanțele lor în mintea și în sufletul aceluia care învață*, pot fi „realizate” prin diversele poziționări ori valori și atitudini față de ele..., numai că în curricula școlară nu sunt vizate și aceste obiective educaționale, menționează cu siguranță profesorul citat.

¹⁷ Psihopedagogie. Ediția a III-a (Coord.: Cucuș Constantin). Iași: Polirom, 2009, p. 29.

Ca să avansăm perspectiva că școala noastră încearcă așa-ceva, putem concluziona că o face cu pași timizi, mișcându-se, metaforic vorbind, „cu șapte ani pe kilometru” și de aceea „avem de-a face cu un învățământ concentrat pe descriere, pe acumulare, și mai puțin pe poziționarea situațională și edificarea interioară”¹⁸ ce se anunță *hic et nunc*. Se poate concluziona că setul de competențe stipulate în curricula școlară semnifică un randament prea puțin eficient¹⁹, cu valori întârziate și cu impact social precar, deoarece:

- a) elevul învață multe teorii dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le dea un sens și un rost;
- b) sensul rodnic al cadrului didactic este vizibil la o lumină slabă a acestei încadrări valorice a competențelor;
- c) școala noastră cultivă concurența și distanța intersubiectivă;
- d) școala îl însingurează pe individ, îi cristalizează inima și îl „închide în castelul său de fildeș”, îl pune în situația de competiție cu ceilalți, îl ambiționează să fie mai presus față de ceilalți, chiar în majoritatea situațiilor, împotriva lui;
- e) dimensiunea comunitară a învățării (prin comuniune și prin coîmpărtășire) este din ce în ce mai firavă, sporește fragilitatea acesteia;

¹⁸ Op. cit., Ibidem.

¹⁹ Lurçat Liliane, Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société. Paris: François-Xavier de Guibert, 2001.

- f) școala a intrat într-o eră a concursului generalizat: „învinge cine știe sau cine este „mai bun”;
- g) învățământul liceal actual tinde să devină unul de masă, impersonal, concentrat pe profit și pe randament;
- h) educația se realizează „cu clasa”, cu un grup masiv (acceptat la nivel de sistem, cu mai mult de 30-35 de elevi), și mai puțin prin intermediul relației duale dintre un maestru și un discipol;
- i) schimbul uman, personal, pare a fi pus între paranteze (...?!).
- j) unde nu există școală acolo nu există nici cultură;
- k) școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate.

Însă o conștiință sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate prin coparticipare/contricipare²⁰ în contextul educațional al școlii, în sistemul educațional.

În uzajul educațional de la noi se avansează discuții și opinări privind deosebiri între învățământul rural și învățământul urban, nefiind formulate principii, reglementări și norme privind conceptul de școală urbană sau rurală (dar poate fi un învățământ rural și unul urban?!).

Dacă îi întrebăm pe părinți, pe cadrele didactice și pe manageri ce semnifică entitatea noțională de școală, cu siguranță răspunsurile se vor sintetiza în formularea „locul unde învață copiii”.

²⁰ Fourer Gérard, Éduquer. Écoles, étiques, sociétés. II-ieme édition. Bruxelles: Édition de Boeck Université, 1998

Observăm, așadar, o situație tristă, menținându-se involuntar în comunitatea pedagogică și în societate.

Dar ce opțiuni au elevii față de școală? Aceștia au un alt mesaj: „Instruiește-mă și voi învăța. Provoacă-mă și voi crește. Crede în mine și voi câștiga!”. Așadar, astăzi se profilează ignorarea cercetărilor de istorie a școlii, a educației. Nu există cunoaștere fără cunoașterea istorică a domeniului. În acest context școala traversează un traseu dificultativ/deficitar ce se rezumă la următoarele contradicții:

1. cererea foarte mare a calității educației pe care o furnizează și incapacitatea sistemului de a oferi, realmente, o calitate a educației pentru toți: aici se întrevide reușita educației la toate nivelurile;
2. resursele investite ale educației și rezultatele ce sunt sub nivelul investiției: șomajul, incapacitatea de integrare profesională optimă, inegalitatea socială produsă și prin educație;
3. cercetarea științifică fundamentală în educație reducând cercetarea operațională în domeniu: sunt „puse pe rol” diverse proiecte cu tentă abordare generalizatoare ce nu pot elucidă criza educației;
4. nevoia de înnoire spirituală, interioară a elevilor: scleroza tradiției ce domină comportamentul didactic al profesorilor;
5. metaformarea cadrelor didactice: colaborarea acestora pe orizontală și pe verticală, evoluția reflecției, minții și gândirii lor pedagogice, sporirea nivelului lor de cercetare a domeniului.

În toate timpurile educația a constituit prilejuri de discuții și de abordări sistемice, procesuale și axiologice. Astfel, în cadrul acestora proiectul axiologic²¹ în materie de școală/de educație se creionează nu numai decât *din interior*, de către „oamenii școlii”, cu competențele, dorințele, expectanțele și interesele specifice, dar și *din exterior*, de către instanțe ce comandă școlii/învățământului *ce și cât* trebuie să facă.

Exterioritatea alimentează și prescrie sarcini, scopuri, obiective.

Din exterior, acestea se pot vedea clar. Din interior, însă, lucrurile se pot îmfăptui mai bine și în cunoștință de cauză.

Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând și funcționând.

A lăsa doar cadrele didactice să decidă legătura cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alții, din afara școlii / a sistemului de învățământ, să decidă asupra mersului lucrurilor. Și, în această situație, ar fi necesară o împlinire și o completare a competențelor și a nevoilor, situație care încă se mai lasă așteptată.

Este, așadar, o necesitate să fie instituită o armonie, o ambianță între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un bastion cultural de a da drumul și a desfășura educația, pe care grecii perioadei eleniste o numeau *Παιδεία* (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*. În acest context unele dintre acestea sunt vizualizate în figura de mai jos:

²¹ Psihopedagogie..., p. 21-30.

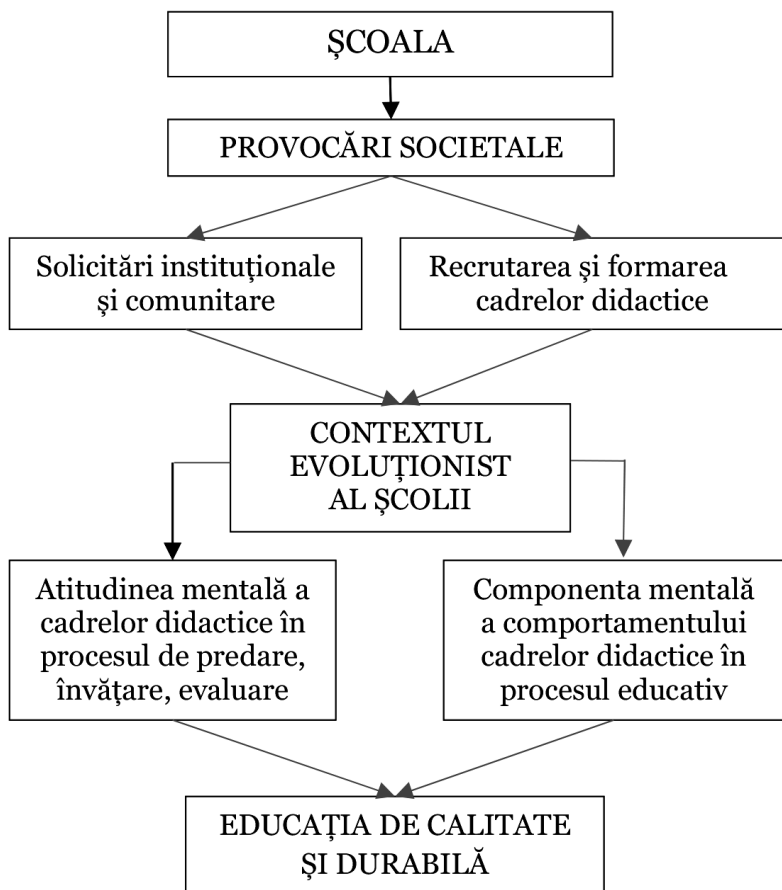


Figura 1. Provocări și nevoi ale școlii și educației

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare și interioare. A-l forma pe individ pentru o profesie, ca să se pună la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate, reprezintă un prim obiectiv al educației. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la pro-

priile căutări și interogații culturale, pentru a lua o poziție față de ceea ce se află ori față de ceea ce se întâmplă în jur constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Aceasta înseamnă a căuta omul din om.

Astăzi se constată că acest al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat dacă nu cel mult considerat a fi implicit.

Educația este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate *apropiatul*, competența cerută de piața muncii. Astfel, se verbalizează opinii și mesaje de tipul „de ce se mai studiază atâta literatură, psihologie, religie, matematică dacă acestea „nu ajută” aproape la nimic?; de ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o au competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada?; nu este suficient că individul „știe” sau „știe să facă”?; de ce să ne mai intereseze ceea ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ceea ce „crede”, ceea ce poate „să devină”?

Întrebarea ce ar identifica aceste întrebări printr-un răspuns concludent, este următoarea: este posibil și de dorit ca o serie de discipline științifice, predate în școală, să fie umanizate ori spiritualizate? Care anume și cum?

Răspunsul acestor întrebări ar trebui să fie enunțat din interior, din școală, de către cadrele didactice, de „oamenii școlii”.

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o facă/să o respecte în mod corespunzător. Așadar,

„dominația numărului/a cantității (ca temei și legitimitate a deciziei) constituie un mare pericol pentru prosperitatea și sănătatea unei societăți dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor ce o compun și a relațiilor dintre ei”²². De aici, *o școală/o educație ce nu se adresează interiorității rămâne incompletă și chiar nocivă.*

Finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității²³, ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități, sensibilități sau al unui spațiu mental. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată” semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Aceasta înseamnă să ne ridicăm deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței altora sau ale noastre. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei *angajări existențiale și mentale* (despre durere sau despre iubire poți să afli mai multe dacă le consimți prin proiecție sau trăire afectivă). În școală echipa, dacă dorește să își atingă obiectivele, trebuie să știe cu exactitate unde se află ca angajare socioculturală și psihopedagogică și ca realitate.

²² Albu Gabriel, Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998, p. 182.

²³ Giussani Luigi, Riscul educației. București: Editura Corint, 2005, p. 36-39.

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestața lor umanistică, interioară, mentală, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul *mentalității profesionale* și mai mult la nivelul rețelelor de socializare.

Profesionalizarea cadrelor didactice și manageriale este o meserie ce va avansa tot timpul probleme (să nu uităm că problema principală a școlii o semnifică profesorul):

- a) în primul rând, pentru că profilul profesional, prin competențele presupuse, este deosebit de complicat și în permanență prefacere;
- b) în al doilea rând, pentru că însuși contextul socio-educational reclamă o recalibrare permanentă a conturului acestei formări: incitări și presiunile socio-culturale vor face ca și profilul profesional să se remodeleze de la un context sau de la o perioadă la alta;
- c) în al treilea rând, pentru că subiecții educației sunt mereu alții, elevii, studenții cunoscând metamorfoze ale dinamicii interne psiho-personale ce trebuie luate în seamă de către formatori;
- d) în al patrulea rând, pentru că, din punctul de vedere al metodologiei și al tehnologiei formării, mai precis, al influenței tehnologiei informaționale și de comunicare, aspectul procesual și cel de conținut se schimbă radical.

Domeniul educațional semnifică un proces ce este redimensionat și reformat în contextele provocărilor și schimbărilor societale.

Trebuie să menționăm că formarea profesională a cadrelor didactice rămâne unul dintre cele mai problematice paliere ale edificiului școlii și ale oricărui sistem de învățământ. Caracterul complex este antrenat de faptul că acest subsistem este generator, dar este și o rezultată a procesului de învățământ.

Școala: traseul între tradiție și modernitate. Astăzi, în noile contexte de varia experimente în domeniul educațional, de critici, de animozități, de condiționări socio-istorice și socio-culturale sunt necesare studii și vizualizări științifico-metodologice, aserțiuni și reflecții. În acest sens textul nostru valorifică termeni prin care sunt definite lucruri prin sensuri denotative și conotative. De aceea, metoda reflecției aplicată în studiul nostru suprapune aceste sensuri pentru a jongla cu acești termeni în așa fel încât să știm în orice moment despre ceea ce reflectăm și ceea ce vizualizăm.

Uzitând metoda reflecției, în textul nostru dezbatem reflexiv „fața mentală” a actorilor care sunt prezenți în *ateneul de cultură și de cunoaștere ce îl semnifică școala*.

Așadar, dezbatem o temă care ne pune pe gânduri: *interferențele trecut-prezent-viitor în școala noastră*. Despre învățământ, în general, fiecare își dă cu părerea, fie că este în cunoștință de cauza sau nu. Astăzi școala noastră trece din nou prin anumite experimente: mai scoatem o disciplină, introducem alta, mai tăiem din numărul de ore care ni se

par prea multe, mai adăugăm ceva în curriculum pentru că ni se pare că nu se învață destul și, mai trist, mai închidem o școală pentru că este prea costisitor să lucrăm cu elevi puțini sau pur și simplu pentru că nu mai sunt, au plecat cu părinții lor în străinătate în căutarea unei vieți mai bune.

Este ușor să ne dăm cu părerea, dar este mai greu să facem ceva. Copiem ceva din sistemul de învățământ francez, mai adăugăm ceva din cel finlandez, vedem că și cel francez are plusuri și mai luăm un pic și de acolo, apoi le pun cap la cap, așa cum scriem un eseu cu multe alineate, avem grijă să fie așezat bine în pagină, și gata, avem noutăți care sperăm că vor prinde.

Avem așteptări de la societate, avem așteptări de la noi, de la cadrele didactice, avem așteptări de la elevi, de la părinți, și sperăm să se schimbe ceva astfel încât să funcționeze bine școala.

Am putea, pe de o parte, să ne întoarcem un pic spre trecut și să vedem cum era școala în perioada interbelică, cum se construiau școli, cum se predă, ce se studia, cum se implicau părinții în educația copiilor lor, cum se implica societatea, asta doar pentru a ne raporta la trecut pentru a înțelege prezentul. Este doar un exemplu, dar care ar putea fi un punct de plecare. Ce a fost rău, ce nu a funcționat, ce vrem să schimbăm, de ce, cum și ce vrem să educăm?

Pe de altă parte, multe voci ar spune că nu vrem să facem de fapt nimic, doar să ne (pre)facem că facem, că nu vrem să avem copii educați și puternici, că este periculos. Și totuși, avem cadre didactice dedicate, avem elevi care doresc să învețe și să devină oameni de valoare, avem părinți implicați.

Desigur, astăzi cu greu mai putem fi originali, în această eră a *copy-paste*-ului²⁴, dar poate că ar trebui să aruncăm o privire trecutului, să luăm ce a fost bun și să lipim de prezent și să vedem cum ne poate fi de folos în viitor, în postmodernitate. O națiune va sta pe picioarele ei atât timp cât va dori să fie ea însăși, cât își va promova valorile și cât va dori să construiască o școală care să producă învățarea autentică și educația eficientă.

Reflecțiile și vizualizările studiului nostru se pretează la entitatea procesuală, sistemică și funcțională (culturală, de cunoaștere și valorică) ce se numește școală și la care reflectăm retrospectiv, prezențial și prospectiv. Deci, școala situată pe traseul între tradiție și modernitate.

Pornind de la atare vocabular ce afectează calitatea vieții personale și colective a actorilor școlii, aceștia fiind elevii și cadrele didactice, conceptul de „*activitate mentală*”, de „*profesor mentales*”, de „*didactică mentală*” acumulează cuvinte-sensuri pentru vizualizarea reflexivă „cum se cuvine” a „feței mentale” a oamenilor școlii – cadrele didactice și elevii.

Dacă discutăm în cadrul tradiției, este necesar să punctăm că astăzi, în acord cu istoricul T.T. Cibotaru, când se pune problema creării unei școli noi, inovatoare, moderne, „se întrevide destul de pregnant realitatea că aceasta trebuie să fie o școală națională, iar o școală națională poate fi

²⁴ Buta Gabriela, Școala între învățământul tradițional și modern, accesat la 29.03.2021 pe https://www.academia.edu/40828341/%c8%98coala_%c3%8entre_%c3%8env%c4%82%c8%9A%c4%82M%c3%82ntul_tradi%c8%9aional_%c8%98i_modern%20_%20Buta%20Gabriela%20-%20Academia.edu.html

înfăptuită numai de o *generație de pedagogi* care să cunoască profund istoria culturii și a școlii naționale, să cunoască eforturile predecesorilor depuse în această direcție, eforturi pe care ei astăzi, în condiții noi, sunt chemați să le continue întru prosperarea neamului. Iată de ce investigațiile în domeniul istoriei școlii naționale și a gândirii pedagogice de la noi au devenit astăzi un imperativ al timpului”²⁵.

În societatea tradițională valorile promovate de școală erau ascultarea, disciplina, supunerea față de profesor. Cadrul didactic avea o poziție privilegiată în câmpul școlar, spre deosebire de elev, văzut drept obiect pasiv al procesului de învățământ. Aceste coordonate se modifică însă în școala modernă, care pune accent pe alte valori, cum ar fi cooperarea, competiția pozitivă și inițiativa proprie. Oliver Reboul precizează că a învăța presupune a te elibera de o ignoranță, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetență, de o orbire; înseamnă să ajungi să faci mai bine, să înțelegi mai bine, să exiști mai bine, drept pentru care acțiunea definitorie a școlii rămâne educația considerată un proces destinat exclusiv omului și care vizează disciplinarea și civilizarea acestuia, din perspectiva unui ideal de personalitate umană, propus și dorit chiar de societate. Ioan Cerghit²⁶ definește educația din mai multe perspective, ca proces prin care ființa umană este supusă unei transformări îndelungate, ca acțiune de conducere, omul devenind o ființă formată și autonomă, dar și ca acțiune socială sau

²⁵ Cibotaru T.T., *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău: Lumina, 1991, p. 3.

²⁶ Cerghit Ioan, *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 1997.

ca relație desfășurată între doi poli, educatorul și acela care este educat – educatul.

Funcțiile educației sunt diverse și se referă la transmiterea valorilor pe care societatea le posedă, la pregătirea și la formarea oamenilor sau la valorizarea creațiilor culturale²⁷. Educația trebuie să țină cont de particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor, folosind metode și strategii optime de dezvoltare ale acestora. Ea trebuie, de asemenea, să stimuleze imaginația și exprimarea elevilor, oferindu-le un cadru favorabil creșterii, culturii și cunoașterii, fără a le impune un cadru rigid, prestabilit sau conformist. Dacă altă dată metoda predominantă de desfășurare a lecției era expunerea, pentru că oferea posibilitatea profesorului să-și etaleze bagajul de cunoștințe, astăzi accentul se plasează pe metode moderne de transformare a profesorului în manager al învățării, iar elevului să i se creeze cadrul unei manifestări proprii pentru a-și putea forma puncte de vedere și atitudini personale.

Însuși procesul de învățământ se îmbogățește cu o nouă latură, evaluarea, ce vine să completeze predarea și învățarea, astfel încât cadrul didactic își sporește atribuțiile, dar, pe de altă parte, dă posibilitatea elevului să ia parte la instruirea proprie, profesorul coordonând acest proces. Aici se întrevide *atitudinea mentală* a lui în interacțiunea cu elevul în acest proces. Astfel, lecția, ca formă de bază a desfășurării instruirii și educației, devine o suită de evenimente ce pot fi segmentate, fiecare având coerență și condu-

²⁷ Vezi mai detaliat: Vicol Nelu, Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Chișinău: Totex-Lux, 2020.

când elevii spre realizarea obiectivelor. Acest demers se află sub incidența unor principii didactice, care îl orientează și care vizează alegerea unor metode specifice, selectarea celor mai utile strategii. Astfel, principiul caracterului educativ al instruirii ține nu de cunoștințele pe care elevul le va fi asimilat la sfârșitul procesului educativ, ci de modul în care aceste cunoștințe vor fi aplicate. Același principiu insistă asupra formării unor competențe de muncă individuală și intelectuală, mutând centul de pe informativ pe formativ. Un alt principiu este acela al însușirii conștiente și active. Învățământul tradițional se axa pe respectarea intervalului de timp alocat lecției, în dauna elevilor care nu asimilau în mod corect informațiile transmise. Acest principiu, însă, insistă asupra unei apropieri între elevi și conținutul curricular și cere ca ambii parteneri să se implice în procesul didactic. Efortul este dublu. Pe de o parte, profesorul trebuie să cedeze o parte din atribuții, renunțând la poziția centrală care i se atribuia în învățământul tradițional. De cealaltă parte, elevul este stimulat să aibă încredere în posibilitățile proprii și să-și depășească pasivismul. Câmpul școlar educativ modern se desfășoară, așadar, între două elemente ce trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului instructiv-educativ, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și formându-se în spiritul responsabilității și al culturii civice. Învățământul tradițional promova o învățare de menținere, așa cum o definea J.W. Botkin²⁸: acest tip de învățare, carac-

²⁸ Botkin J.W., Elmandjra M. y Malitza M., Aprender, horizontes sin limite. Informe al club de Roma. Madrid: Editorial Santillana, 1979.

teristic unei societăți tradiționale, se baza pe o simplă transmitere de cunoștințe necesare elevilor pentru a face față unui sistem de viață cunoscut, recurent, din care inovația lipsea cu desăvârșire. Profesorul avea rolul de a facilita acest transfer de informații, neglijând funcția formativă a învățării și neacceptând intervenții ale elevilor. De altfel, se dorea cultivarea unui obedient din partea acestora din urmă, care excludea imaginația și inițiativa. În acest sens Emil Stan precizează că prejudecata profesorului de cele mai multe ori neconștientizată ca atare, era aceea că elevul nu trebuie să se miște decât în cadrele fixate și că nu are nici un cuvânt de spus în ceea ce privește cadrele ca atare sau activitatea de fixare a lor. În acest context, autoritatea profesorului se întemeia pe câteva elemente: statut, experiență, volum mai mare de cunoștințe.

Secolul al XXI-a a modificat însă poziția pe care școala trebuie să o aibă. Societățile multiculturale, care pun accentul pe diversitate și pe acceptare, se lovesc de un sistem educativ rigid, în care predomină o viziune monoculturală și care nu este pregătit să se înnoiască. Strategiile didactice rămân învechite, promovând o cultură etnocentristă și ignorând valori precum toleranța, egalitatea, respectul, valori recunoscute deja de societățile democratice.

În paradigma tradiționalistă, cadrul didactic era acela care transmitea informații, mereu aceleași, având o poziție ce se baza pe autoritate ce nu putea fi contestată și care domina elevul. Profesorul avea inițiativa și tot el decidea cantitatea de informații pe care trebuia să o ofere elevilor, fără a ține cont de particularitățile acestora. Instruirea

era aceeași pentru toți și aceleași informații erau solicitate tuturor elevilor. Lecția, demersul educativ de bază, nu erau altceva decât o succesiune monotonă de secvențe, în care elevul își asuma rolul pasiv de a recepta informații, pe care trebuia apoi să le reproducă întocmai, fără a le îmbogăți.

Dincolo de latura informativă a educației, trebuie să se pună accent pe formativ, astfel încât elevii să poată face față unor situații noi, care necesită nu numai cunoștințe solide, ci și aptitudini și abilități.

Pedagogia activă, caracteristică învățământului modern, face posibilă trecerea de la transmiterea de cunoștințe la formarea de competențe, accentuând astfel latura formativă a educației. Modelul magistricentric al profesorului aflat în centrul procesului instructiv-educativ este considerat depășit și este înlocuit de o viziune pedagogică nouă, în care elevul joacă rolul cel mai important, devenind parte activă a instruirii sale.

După 1989 școala noastră s-a văzut în situația ingrată de a se confrunța cu o societate a cărei dezvoltare era mult mai rapidă. Mentalitatea, încătușată și îndoctrinită de sistemul comunist, a fost influențată de schimbările economice și sociale. Paradoxal, școala a cunoscut o schimbare mai lentă, mai ales în planul actorilor educaționali, care au găsit un refugiu în paradigma tradiționalistă a educației. Astfel, pragul psihologic cel mai greu de trecut este acceptarea autentică a elevilor ca factori reali în derularea evenimentelor proprii câmpului educativ școlar. Se pare că indiferența este caracteristica dominantă atât a elevilor, cât și a profesorului: lipsa de entuziasm a primilor, dar și nepu-

tința cadrelor didactice de a declanșa o reacție controlată și eficientă în raport cu factorii care îi erodează statutul sunt semnul crizei profunde din sistemul de învățământ.

Total diferită de pedagogia tradițională, pedagogia modernă modifică rolul jucat de polii educaționali, mutând accentul pe elev. Abandonarea limbii de lemn, utilizarea unui discurs nou, mobilizarea elevilor în procesul educativ sunt doar câteva dintre caracteristicile acestei pedagogii.

Întrebarea dominantă a învățământului modern este ce rol alege școala să joace în societatea actuală și cât de pregătită este ea să facă față schimbărilor și provocărilor societale în contextul globalizării.

Idealul educațional este relaționat de valorile culturale ce trebuie asumate și asimilate, de tipul de personalitate impus de societate, dar și de nevoile elevului, nu doar de școala pe care astăzi o trăiește, ci și de școala de care are nevoie. Nu mai este vorba de un model educațional standard, ci de unul dinamic, în concordanță cu noile realități și capabil să reziste la schimbări. Dacă învățământul tradițional era privit ca un proces de transmitere de informații, în cadrul căruia profesorii reprezentau poziția dominantă, învățământul modern este „dotat” cu alte trăsături. Cadrul didactic nu mai este transmițător, ci facilitator de cunoștințe, utilizând dialogul și cooperarea în relația cu elevii. Acest profesor va ști să coordoneze procesul educativ, astfel încât toți elevii să atingă obiectivele stabilite și va fi capabil, de asemenea, să-l ajute pe elev să-și formeze capacități de muncă individuală și să folosească ceea ce a dobândit. Activitatea independentă desfășurată de elevi devine, astfel, concludentă

și necesară, ea dând dovada utilității metodelor abordate. Profesorul va organiza și va coordona acest demers instructiv, exercitând funcții diverse, de organizare a activității, de impunerea a unor metode, de dezvoltare a unor capacități și de personalizare a activității didactice.

Din perspectiva pedagogiei moderne, a preda devine un demers educativ în cadrul căruia sunt mobilizate resursele clasei de elevi, aceasta fiind motivată permanent să parcurgă procesul instructiv.

Altă componentă a învățării este evaluarea, modalitate prin care profesorul stabilește măsuri în care obiectivele au fost atinse și prin care va pune la punct o strategie didactică mai eficientă pentru următorul proces instructiv. Învățământul modern nu caută să scoată în evidență rolul profesorului, ci vine în întâmpinarea cerințelor societății, propunând strategii didactice potrivite pentru formarea elevilor.

Experiența tradiției și capacitatea de inovare și de creativitate sunt noile repere ale școlii ce propune educații noi, în acord cu societatea globală: educația pentru pace, educația ecologică ori educația pentru o societate multiculturală. De asemenea, metoda predominantă de desfășurare a instruirii o semnifică cea euristică, deoarece învățarea prin descoperire asigură elevilor o dobândire conștientă a conținutului curricular, acesta fiind ușor de reactualizat, o dată trecut prin filtrul propriu.

Școala trebuie să încurajeze formarea unui spirit critic, a unor atitudini pozitive și a studiului individual, antrenând elevii în activități diverse și diversificate, pentru a-i face să renunțe la rolul pasiv.

Profesorul, ca organizator al procesului instructiv-educativ, trebuie să dea dovada unor capacități psihopedagogice, alegând materialul didactic pe care îl va prezenta copiilor într-o formă cât mai accesibilă. De asemenea, el trebuie să adopte o cale eficientă de comunicare, exercitând influențe constructive asupra copiilor și să utilizeze moderat autoritatea și puterea. Stilul managerial pe care profesorul îl adoptă este demersul realizat de acesta, constând în identificarea și valorizarea resurselor umane și tehnice ale clasei de elevi. Se poate stabili portretul profesorului ideal? M. Sanders creionează câteva trăsături ale acestuia, insistând asupra influenței pe care acesta o are în clasa de elevi și asupra rolului său formativ. Astfel, un *profesor modern* își coordonează cu atenție predarea, insistând asupra funcției evaluative și asigurându-se că elevii și-au însușit în mod corect și conștient cunoștințele prezentate. El va lua cele mai bune măsuri pentru optimizarea procesului instructiv și va adopta un comportament adecvat cu reacțiile copiilor. Le va înțelege și le va accepta punctul de vedere, preocupându-se de toți în aceeași măsură: „Ca personalitate eficientă sau optimală, profesorul este exponentul unor calități esențiale care contribuie la realizarea unui proces instructiv-educativ de calitate: flexibilitate, sociabilitate, stabilitate afectivă, capacitate empatică (de tip cognitiv, motivațional, afectiv), spirit de echipă și de prietenie, capacitate de înțelegere superioară a realităților pedagogice aflate în permanentă transformare”, notează Gabriela Cristea în volumul „Psihologia educației”, București: Edit. C.N.I. Coresi).

În procesul de învățământ, elevii trebuie să părăsească poziția de receptori pasivi și să devină parte creativă, activă și cooperantă a procesului. Ei trebuie ajutați să-și asume nu numai drepturi, ci și responsabilități, întrucât acestea din urmă îi vor ajuta să-și formeze un spirit civic.

În învățământul modern se promovează un rol nou al elevilor, aceștia fiind stimulați să dobândească abilități și capacități.

De asemenea, se pune mare accent pe studiul individual, pentru ca ei, odată ieșiți din câmpul școlar, să fie capabili să-și continue educația, abordând latura informală a acesteia.

Însă lucrurile și situația reală reclamă altă realitate.

Pe de o parte:

- a) societatea actuală, aflată în plin proces de globalizare, propune modele îndoielnice, pe care tinerii și le asumă neținând cont de faptul că acestea nu sunt decât imagini care se vând și care nu însumează trăsături puternice de caracter;
- b) coordonatele vremii – simplu, repede, facil –, influențează și modul de a gândi și de a se comporta al tinerilor, care visează cariere de succes, modalități cât mai rapide de a face bani, munca pierzându-și din importanță.

Pe de altă parte:

- a) sunt oarecum contradictorii afirmațiile cu privire la calitatea educației în Republica Moldova care „s-a îmbunătățit comparativ cu trei ani în urmă” (2019-2021) conform constatărilor studiului socio-

- logic „Satisfacția și percepția beneficiarilor PRIM” în cadrul Proiectului „Reforma Învățământului în Moldova” (PRIM)²⁹. Lansarea studiului s-a desfășurat cu participarea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, a reprezentanților Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului, a managerilor instituțiilor de învățământ general și a părinților chestionați în cadrul studiului;
- b) în cadrul rezultatelor chestionării s-a menționat că educația de calitate este prioritatea ministerului, iar comunicarea cu părintii în acest sens este foarte importantă: „Este de apreciat că în comparație cu 3 ani în urmă (precizarea noastră – N.V: 2019-2021), nivelul de satisfacție generală față de calitatea în educație a crescut și că majoritatea părinților și directorilor chestionați consideră comunicarea dintre școală și părinți drept una bună sau foarte bună”, a punctat ministrul Lilia Pogolșa³⁰;
- c) satisfacția părinților față de calitatea generală a educației a fost măsurată prin prisma a 12 caracteristici, iar a cadrelor manageriale – prin intermediul a 19 caracteristici. Ambele grupuri au evaluat calitatea educației cu un scor mediu de 4,4 (pe o scală de 5 puncte) și au remarcat îmbunătățiri comparativ

²⁹ Proiectul „Reforma Învățământului în Moldova” este un împrumut investițional specific, acordat de Banca Mondială, implementat în perioada aprilie 2013 – aprilie 2022, care sprijină Guvernul Republicii Moldova prin finanțarea activităților ce vor consolida calitatea educației și vor duce spre un sector al educației mai eficient.

³⁰ Ziarul „Univers Pedagogic Pro”, nr. 22 (764), 3 iunie 2021, p. 4

cu trei ani în urmă, în special, în ceea ce privește: condițiile fizice de instruire în școală; dotarea cabinetelor cu materiale și echipamente de instruire; competențele digitale ale cadrelor didactice; metodele predare/învățare ș.a.

Datele studiului mai arată:

- 78% dintre părinți și directori chestionați au apreciat comunicarea dintre școală și părinți drept bună sau foarte bună;
- 88% dintre directori de școală consideră că nivelul de calitate a informațiilor oferite părinților despre activitatea școlii și procesul educațional s-a îmbunătățit în ultimii 3 ani, în timp ce afirmația respectivă este susținută de 47% părinți;
- 98% dintre părinți sunt foarte sau destul de interesați de a fi informați despre procesul educațional și activitatea școlii;
- 75% dintre directori și 78% dintre părinți sunt mulțumiți în foarte mare sau în mare măsură de nivelul de implicare al părinților în procesul decizional privind activitatea școlii. Cel puțin 8 din 10 părinți au participat la adunări de părinți în decursul ultimului an școlar, iar fiecare al doilea – la sondaje online;
- 96% dintre părinți și 98% dintre directori consideră drept foarte importantă (majoritatea) sau mai curând importantă implicarea părinților în procesul decizional privind activitatea școlii pentru sporirea reușitei și a calității studiilor;

d) utilitatea Fișei instituției în calitate de instrument de informare a părinților și comunității este apreciată de majoritatea absolută atât a părinților (85%), cât și a cadrelor didactice (87%);

74% dintre părinți susțin că școala este receptivă în foarte mare sau în mare măsură la opiniile și sugestiile părinților privind procesul educațional și activitatea școlii, comparativ cu 98% directori;

e) totodată, sondajul confirmă că școlile s-au consultat activ cu părinții despre procesul educațional în perioada pandemică: cel puțin fiecare al doilea părinte chestionat a confirmat procesul de consultare pe diferite aspecte.

Studiul a fost realizat de Centrul de Analize și Investiții Sociologice, Politologice și Psihologice CIVIS, în baza unui sondaj reprezentativ la nivel național, acoperind toate regiunile țării, inclusiv localitățile urbane și rurale. Din grupul țintă au făcut parte părinții care au copii în clase primare, gimnaziale și liceale, din 284 localități și directorii de școli primare, gimnaziale și liceale, din 92 localități. În total, au fost chestionați 907 părinți și 104 cadre manageriale. Datele au fost colectate în perioada 8 octombrie – 7 decembrie 2020.

Și pe de altă parte:

a) discursul școlii, deseori învechit și bombastic, nu reușește să-i atragă, deși elevii își petrec o mare parte din timp în acest spațiu. Valorile vehiculate aici nu își găsesc un corespondent viabil pentru

tineri, aceștia tot mai mult îndepărtându-se de educația propusă de școală. Cartea, altădată cel mai important mijloc de informare și de divertisment, este astăzi abandonată, în favoarea imaginii care nu necesită un efort atât de mare. Televizorul, computerul, iată modalități pentru tineri mult mai plăcute de petrecere a timpului liber. Totul în detrimentul lecturii, a cărții cu valențe formative: dezvoltarea imaginației, îmbogățirea vocabularului;

- b) discursul teribilist, atitudinea nonconformistă, toate acestea creionează o generație aflată sub semnul confuziei și al nehotărârii, o generație care nu-și poate găsi identitatea, pentru că nici societatea nu mai știe care îi sunt trăsăturile caracteristice. Influențele negative exercitate de televizor, în fața căruia mulți elevi își petrec timpul liber, se reflectă în clasă, pe stradă ori în mediul familial³¹;
- c) sărăcită prin imagine, prin dotații insuficiente, prin strategiile didactice plictisitoare, pe care destui profesori le mai utilizează, școala nu poate ține pasul cu schimbările societății, de aceea elevii nu își vor căuta refugiul într-un spațiu care nu le înțelege nevoile și care nu îi ajută să-și găsească identitatea;
- d) cu atât mai mult, potrivit rezultatelor calitative ale chestionărilor efectuate de autorul acestei lucrări, există multă birocrație, școlilor le lipsesc dotările,

³¹ Vezi: Vicol Nelu, Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Chișinău: Totex-Lux, 2019.

mai ales celor din mediul rural, iar ceea ce se învață în școală este mult prea teoretic și fără corespondență pe piața muncii;

- e) nemulțumirile celor 130 de intervievați fac referire și la calitatea miniștrilor educației, la caracterul învechit al sistemului de învățământ (existența OLSDÎ, a altor entități de control și de birocrație, plafonarea unor profesori etc.), dar și la probleme de comunicare dintre profesori și părinți. Aceștia din urmă reclamă atât materia ce suprasolicită eforturile și timpul copiilor, cât și volumul temelor pe care trebuie să le rezolve copiii, astfel că acestora nu le mai rămâne suficient timp pentru joacă sau pentru activități extrașcolare.
- f) conform sondajului, elevii sunt percepuți de către profesorii intervievați ca fiind dezinteresați, dezorientați, oportuniști, stresați, mai pragmatici decât alte generații, cu capacitate de concentrare scăzută și de proactivitate. Profesorii sunt caracterizați de către părinți ca fiind implicați, devotați, însă unii dintre ei sunt prezentați în termeni puțin favorabili, dascălii fiind criticați pentru dezinteresul față de actul educațional, iar metodele lor de predare sunt descrise ca fiind neatractive pentru elevi;
- g) potrivit chestionarului, responsabilitatea pentru starea actuală a învățământului aparține instituțiilor, ministerului, OLSDÎ, mass-media, societății, curricula școlare, dar și profesorilor și elevilor;

- h) respondenții recomandă menținerea unui echilibru între metodele clasice și cele moderne, astfel încât să nu mai existe diferențe majore între școli, de parcă ar exista două sisteme diferite de învățământ: cel urban și cel rural, dat fiind faptul că nu toate beneficiază de progresul tehnologic. Totodată, se recomandă ca, înainte de a se trece la adoptarea de noi tehnologii în școli, să se rezolve problemele de structură existente, modernizarea unor școli, a sălilor de sport, a laboratoarelor etc.
- i) respondenții declară că școala promovează modele culturale nespecifice spațiului propriu și în concordanță cu identitatea acestuia.

Obișnuiți cu rolul pe care școala li-l rezervă, și anume acela de obiecti ai educației, nesolicitați să răspundă în clasă ori să dea dovadă de creativitate, de imaginație, elevii se vor elibera de prejudecăți într-un spațiu care nu este supus constrângerii și în care se simt liberi, cum ar fi strada, un spațiu ieșit de sub incidența normelor și a regulilor.

Limbajul elevilor este primul care trage un semnal de alarmă. Împetritat cu termeni proveniți din limba engleză, el reflectă preocupările acestora.

Reforma educației ar trebui în primul rând să reinventeze comunicarea între elevi și profesori, dar și între elevi și elevi. Iar acest lucru nu este posibil decât prin trezirea interesului, atât al elevilor, cât și al profesorilor, pentru limbajul viu, proaspăt, pentru limbajul viu și corect care ne solicită și ne implică în felul acesta într-o relație personală

cu celălalt. Elevii și chiar studenții vorbesc în bună parte în șabloane, în limbajul Internetului. Lipsa lecturilor este una din cauze. O altă cauză este însă limbajul „didacticist” pe care îl folosesc dascălii cu elevii lor: un limbaj specializat, la fel ca cel juridic, economic, jurnalistic etc...

Școala trebuie să-și asume un rol activ și responsabil în formarea și educația copiilor, propunându-le acestora să se implice și să participe la propriul proces de formare și de educare, astfel încât să-și găsească identitatea³². Or, elevii trebuie să simtă educația și formarea lor ca personalități individuale și distincte. Astfel, două mecanisme de natură afectivă influențează realizarea învățării; unul dă emoții, sentimente neplăcute, altul dă stări plăcute, de bine și de bucurie. Este probat științific – creierul afectiv este mai rapid și de obicei dominant, rațiunea făcând apel la afectiv pentru a lua decizii. Chiar dacă raționăm asupra unor lucruri, motivele care determină acțiunea sunt de natură afectivă. Antonio Damasio a argumentat cu probe științifice în „Eroarea lui Descartes” ca, în absența reperelor afective, rațiunea este practic incapabilă să ia decizii corecte, consecvente, astfel încât viața socială a individului este ruinată.

În context trebuie menționat că termeni precum *modern*, *modernitate*, *modernism* au fost penetrați excesiv

³² Vicol Nelu, Provocări societale: proiecții deschise și dinamice în profesionalizarea cadrelor didactice, în: Vicol Nelu (coordonator științific), Pogolșa Lilia (coordonator științific), Configurări actuale ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Chișinău: Tipogr. Print-Caro, 2020, p. 12-19.

de sensul *relativismului istoric*, acesta fiind o formă indirectă de critică a tradiției.

Preocuparea noastră pentru problematica școlii și pentru celelalte noțiuni elucidate în această lucrare este de natură funcțională, culturală și de cognoscibilitate, o preocupare în tradiționalitate și în modernitate pentru prezentul școlii și pentru *timpul uman*, deci despre sensul vieții școlii trăite conștient și evaluate cultural de către oamenii școlii.

Evident, ideea de tradiționalitate și de modernitate este concepută în parametrii conștiinței temporale, a timpului uman – linear și ireversibil, avându-și cursul de curgere neîntreruptă tot înainte.

Ambianța educativă prin reușită: școala și cadrul didactic. *Ambianța educativă prin reușită* se datorează Pedagogiei Freinet, o alternativă pedagogică modernă.

Pedagogia Freinet – inițiată de profesorul francez Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) – se bazează pe o serie de principii, clar stabilite³³: școala centrată pe copil, munca școlară motivată, activitate personalizată, expresie liberă și comunicare, cooperare, învățare prin tatonare experimentală, globalitate a acțiunii educative. *Alternativa pedagogică Freinet* este una ce responsabilizează la maxim și îi învață pe copii respectul față de alții. Tehnicile folosite în cadrul pedagogiei Freinet sunt: jurnalul școlar, corespondența școlară, ancheta documentară, exprimarea plastică, exprimarea corporală, creația manuală, exprima-

³³ Freinet Celestin, *Les invariants pédagogiques*. În: *Oeuvres pédagogiques*. Tome 2. Paris: Edition du Seuil, 1994.

rea dramatică, textul liber și ieșirea școlară. Instrumentele pedagogiei Freinet sunt: fișiere autocorective, fișiere documentare, planul de muncă individual, brevetul, autoevaluarea, evaluarea. Formele de organizare a colectivului de elevi sunt: clasa cooperativă, munca în echipă și „Trăiește-ți proiectul!”³⁴.

Reușita școlară este dezideratul oricărui sistem educațional, iar *educația este considerată peste tot ca bază a reușitei în viață*. Freinet militează însă pentru o educație prin reușită. La prima vedere ar părea ușor deplasat ca să îți propui să îl duci pe fiecare elev dintr-o reușită în alta. Acest lucru ar fi posibil dacă profesorul ar da fiecărui elev, lecție după lecție, doar sarcini pe care acesta este capabil să le rezolve. Printr-o evaluare continuă ca măsurare a progresului de care este capabil fiecare elev, profesorul poate evita să ridice ștacheta la un nivel pentru care elevul nu este pregătit să îi facă față.

Freinet pledează pentru o educație prin reușită accentuând că *doar reușita consolidează dinamismul personal*. Orice individ vrea să reușească. Eșecul este inhibitor, distrugător al motivației și entuziasmului. Dincolo de popularitatea îndemnului „N-ai reușit, continuă!” nimănui nu îi plac eșecurile. Cu excepția unor caractere puternice și mature, puțini continuă să depună efort pentru a realiza sarcini în realizarea cărora au suferit eșecuri repetate. Cu atât mai mult, elevii care sunt personalități în formare. Profesorii lor ar trebui să își amintească ceea ce au

³⁴ Pettini Aldo, Freinet și tehnicile sale. București: Editura CEDC, 1992.

învățat despre rolul motivației în învățare, iar motivație mai puternică și firească decât reușita școlară este greu de găsit.

Orișicare copil este capabil de reușită, esențial este să nu-l împingem spre eșec prin exigențe exagerate sau premature: aceasta nu presupune o educație a facilului, ci o dinamizare prin reușite care le vor antrena și pe celelalte. Freinet respinge emulația și competiția cărora le substituie efortul atât individualizat cât și comun, acceptând doar *autoemulația*. El introduce în acest sens teste, prin care copilul poate să-și verifice cunoștințele, poate face singur un grafic al greșelilor comise, dovedindu-și lui însuși posibilitățile și limitele. Există la Freinet o preocupare constantă pentru evitarea eșecului, prin suprimarea amenințărilor, a pedepselor, a notelor joase, a clasificărilor umilitoare, o permanentă grijă pentru reușită.

Această preocupare pentru reușită se opune tuturor metodelor tradiționale, pentru care orice greșeală trebuie sancționată adesea până la umilire, fiind sortiți reușitei doar elevii deosebit de dotați, care de altfel își procură de aici avantaje și vanitate. Pentru a ajunge la această reușită, elevul trebuie ajutat și încurajat, organizând în jurul lui munca și viața, profesorul bazându-se pe posibilitățile sale, chiar și cele mai modeste. „Primii” din clasă reușesc, cu siguranță, pentru că au aptitudini deosebite... Dar școala copleșește pe ceilalți sub avalanșa eșecurilor: exces de roșu pe exerciții, note joase, lecții neînvățate... : „observațiile nu lasă copilului decât foarte rar încurajarea unei reușite”, afirmă Freinet.

Cu scopul generalizării succesului, Freinet a creat o *pedagogie pluralistă*, care încearcă diverse formule pentru a permite elevilor să se dezvăluie și să se califice; „Clasa bună este aceea în care fiecare va fi cel dintâi într-o privință oarecare... Nu există aristocratism sau rasism pedagogic. Suntem obligați să procedăm în așa fel încât fiecare copil să se accepte pe sine și, acceptându-se, să poată fi artizanul propriei promovări”. Deci, să formăm oameni morali și cinstiți, ar preciza el...

Pedagogul francez cerea fiecărui elev să preia, la rândul său, capul plutonului. De la simpla constatare a eșecurilor și infrajecțiilor și mai ales de la reprimarea lor pentru corectarea copilului, Freinet propune profesorului să treacă la conceperea ajutorului pe care trebuie să-l acorde copiilor atunci când și atât cât au nevoie: „Să nu vă lăsați niciodată copiii să eșueze; faceți-i să reușească, ajutându-i dacă trebuie printr-o generoasă participare a profesorului. Faceți-i mândri de realizările lor. Îi veți duce astfel la capătul lumii”. Adevărata disciplină nu se instituie din afară, după o regulă prestabilită, cu cortegiul său de interdicții și sancțiuni; ea este consecința naturală a unei bune organizări a muncii cooperative și a climatului moral al clasei. La Freinet libertatea capătă sens atunci când înseamnă, nu posibilitatea de a nu face nimic, nici aceea de a face orice, dar posibilitatea de alegere între activități diverse.

Cu ochii permanent deschiși la opțiunile elevilor, profesorul trebuie să întrunească factorii situației educative, fără a avea nevoie să psihanalizeze. Rezultă că rolul

profesorului este riguros și considerabil în faza organizării clasei ca să permită fiecărui elev să lucreze liber.

Coborât de la catedră, profesorul este mai prezent și mai important, căci el trebuie să creeze neîncetat. El nu mai are alte mijloace de a se impune decât iradierea persoanei sale, credibilitatea, valoarea sa. Freinet introduce în clasă un climat nou, asociind profesorul și elevii în realizarea de sarcini *comme*. Elevul „cu experiențele sale proprii și cunoștințele sale, diverse și difuze, are și el de dat informații profesorului”, afirmă Freinet.

Dacă în învățământul tradițional rolul elevului se reducea la a asculta și a memora spusele profesorului, acțiunea pedagogică, în viziunea lui Freinet, trebuie să aibă *elevul ca ax în jurul căruia să graviteze totul*³⁵. Profesorul urmează să se adapteze la trebuințele copilului, să ia în considerare interesele și înclinațiile sale. Profesorul ajută și nu controlează, nu amenință, nu atenționează, nu pedesește.

Freinet afirmă că *școala ar vrea să oblige toată lumea să meargă la pas*: profesorul tună și fulgeră egal și împotriva școlarului leneș, întotdeauna în pană, și împotriva elevului supradotat, care a terminat un exercițiu înainte ca ceilalți să-l fi început și care rupe prin pretențiile lui, ritmul tihnit al clasei.

Freinet a fost confirmat de cercetările ulterioare ale științelor educației care identifică modalități de asigurare a progresului școlar și de combatere a insuccesului,

³⁵ Rădulescu Mihaela, *Pedagogia Freinet – un demers inovator*. Iași: Editura Potirom, 1999.

de stimulare a motivației și de tratare diferențiată a învățării. Cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor este condiția ce se impune atunci când adoptăm anumite strategii de tratare diferențiată a elevilor, atât sub aspectul exigențelor conținutului cât și al modalităților de învățare. Se impune ambianța educativă reușită școala-profesorul și punerea de acord a școlii cu posibilitățile de învățare ale elevilor precum și adaptarea acestora la activitatea școlară (succesul presupune adaptarea copilului la activitatea școlară dar și a școlii, la factorii interni ai acesteia). Desigur, eșecul școlar apare ca fenomen preponderent individual, privind, de regulă, anumiți elevi. Prevenirea și combaterea eșecului acestora presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care au generat situația în sine.

Un rol deosebit de important în sensul îmbunătățirii rezultatelor școlare îl constituie promovarea unei relații profesor – elevi, bazată pe încrederea în posibilitățile acestora, stimulare și cooperare. O motivare intrinsecă se poate realiza prin:

- argumentarea utilității;
- solicitarea feedback-ului;
- stimularea abilităților și competențelor existente;
- asigurarea trecerii la acțiune;
- oferirea posibilității alegerii;
- identificarea motivelor de satisfacție;
- personalizarea recompenselor;
- recompensarea imediată și variată;
- identificarea surselor de insatisfacție;

- gratificarea progreselor;
- exprimarea încrederii;
- implicarea personal;
- evitarea aprecierilor negative;
- evitarea exprimării scepticismului;
- impulsionarea creării unei identități valorizate;
- facilitarea asumării obiectivelor;
- stimularea autonomiei;
- gratificarea activităților extrașcolare.

Așadar, reușita școlară are un rol mobilizator, conduce la dorința de a învăța și de a obține rezultate bune, pe când insuccesul, dacă este întărit și de aprecierile profesorului, poate descuraja, ducând la lipsa de interes față de actul educativ. Un rol important în asigurarea reușitei școlare îl constituie organizarea și desfășurarea cu profesionalism și minuțiozitate a activității didactice, în sensul adaptării conținutului acesteia, a metodelor utilizate, la particularitățile individuale ale elevilor. Adept al *tatonării experimentale*, Freinet arată că orice act reușit în cursul tatonării ar săpa o urmă în comportamentul subiectului și, din acest moment, reacțiile vor urma această traiectorie, în final o linie de succes. Ceea ce determină subiectul să înainteze nu este nici speranța în recompensă, nici teama de pedeapsă, ci atracția reușitei, ambianța educativă reușită. Freinet crede chiar că poate transforma reușita în tehnică de viață³⁶.

Se pare că, în perspectiva modernității, școala – cu sau fără voia sa –, etapizat și procesual „se rupe” de trecutul normativ (tradițional) cu criteriile lui imuabile, iar

³⁶ La Charte de l'Ecole Moderne, accesat: www.freinet.org/icem/charte.htm

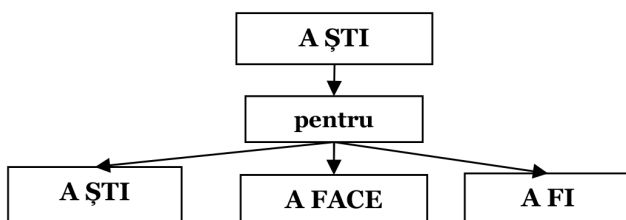
tradiția nu mai are autoritatea să-i ofere modele de imitat sau direcții de urmat. În această ipostază cadrului didactic al școlii „îi rămâne” posibilitatea de a-și inventa un trecut (tradițional) personal și esențialmente modificabil. Aici principala lui sursă de inspirație și de creativitate o reprezintă *conștiința prezentului asumat în nemijlocirea și în irezistibilă sa efermitate*. În context, putem afirma că, în școala modernă, pentru cadrul didactic modern, *trecutul (tradițional) imită prezentul dar nu prezentul imită trecutul*. Se prefigurează aici *perspectiva stadiului actual al cutumelor, al credințelor și al tehnologiilor culturale, de cunoaștere și educaționale*.

Astfel, se produce o *mutație culturală și de cunoaștere* majoră ce s-a confirmat o dată cu trecerea de la o estetică a permanenței bazată pe credința într-un *ideal cultural neschimbător și transcendent* (mitul mioritic), la o *estetică a tranzitoriului și a imanenței ale cărei valori principale sunt schimbarea, provocările, noul și inovația*.

Se prefigurează teza că evoluția nu presupune doar subscrierea la un program sau altul al modernității (ca să fie „în modă”), ci atare evoluție semnifică și un *simț acut al prezentului și al nemijlocirii* pe care îl au cadrele didactice, deci o *nouă reflecție combativă și pedagogică, aidoma unui trigger*³⁷, *acționând asupra domeniului educațional*, izvorât atât din „*mindspace*” (spațiu dedicat, spațiu cel mai bun în

³⁷ Trigger este orice (1) element sau eveniment ce stabilește un curs de acțiune sau de mișcare a unui sistem sau a unui proces; (2) capacitatea noastră de a activa și de a declanșa în noi mecanismul ce provoacă schimbarea stereotipurilor de cunoaștere.

care este bine și te simți fericit), cât și din „mindfulness” (sănătate mentală, atenție, înțelegere, grijă, acceptarea gândurilor și emoțiilor, cunoaștere, integrare și coeziune socială: viața conștientizată mental; arta de a trăi conștient; a fi conștient de importanța îndatoririlor și responsabilităților, a caracterului public al funcției și a comportamentului de o manieră prin care se menține și se promovează încrederea publicului în autoritatea școlii)³⁸, deci prin *învățarea formativă holodinamică*³⁹ (tactică, strategică și ego-dinamică) ce presupune posibilitatea organizării procesului de învățare astfel încât de-a lungul procesului de formare, învățarea elevului să înainteze dinspre „periferia comportamentelor” spre „centrul trăirilor intime și profunde ale Ego-ului” (demersuri transdisciplinare):



Reprezentarea acestei reflecții combative asupra școlii este structurată în figura de mai jos:

³⁸ 1. Langley Marta, Mindfulness pe înțelesul tuturor. Chișinău: Litera, 2018. 2. Germer K. Christopher, Mindfulness. Calea conștientă spre compasiunea de sine. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2018.

³⁹ Cerghit I., Neacșu I., Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O., Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001, p. 51.

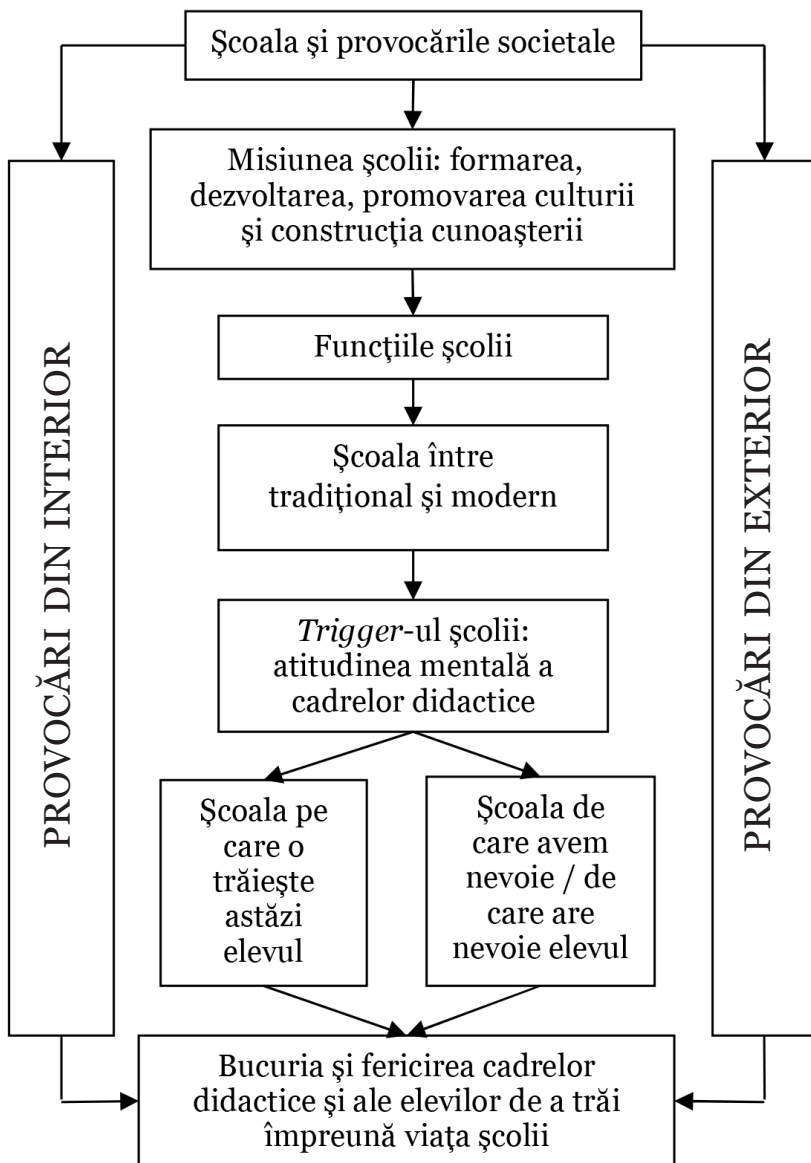


Figura 2. Școala între tradiție și modernitate (conform concepției „integrarea cognitivă” a lui D’Hainaut)

O dată cu abolirea autorității estetice tradiționale, temporalitatea, provocările, schimbarea și conștiința de sine a prezentului tind să devină, din ce în ce mai mult, surse de valoare în ceea ce Lionel Trilling a numit „cultura antagonistă”⁴⁰ a modernismului. Dacă ne referim la școală, aceasta ce înseamnă? Aici înțelegem că școala, în evoluția sa istorică, nu trebuie să piardă „mindspace”-ul și „mindfulness”-ul și să ajungă într-un echilibru fragil cu „școala vremelnice”, situată pe tărâmul lui „... nu încă...”.

Atare „vremelnice” a lui „nu încă” este respinsă de modernitate ce deschide calea „revoltelor” avangardei și a „vocației crizei”.

În sensul holistic, modernitatea, în aspectele ei explo-ratoare, se reflectă în opoziția ireconciliabilă dintre seriile de valori⁴¹ corespunzătoare

- a) *timpului obiectiv*, socialmente măsurabil, al civi-lizației capitaliste (timpul ca un bun mai mult sau mai puțin prețios, cumpărat și vândut pe piață), și corespunzătoare
- b) *duratei personale*, subiective, imaginare, acelei *dureé* sau celui *timp personal* creat de evoluția „sinelui”.

Atare „corespondențe” reflectă „autorefectarea” iden-tității între *timp* și *sine* ale modernității burgheze și capi-taliste, manifestată prin declinul religiei, pierderea justifi-cării metafizice sau morale riguroase, sinele izolat, timpul desacralizat și dezumanizant, conștiința timpului subiectiv.

⁴⁰ Vezi: Călinescu Matei, *Cinci fețe ale modernității*. Iași: Polirom, 2017.

⁴¹ Călinescu Matei, *Op. cit.*, p. 15.

Acest proces nu semnifică altceva decât o alienare a uneia față de cealaltă.

Evoluția dintre cele două modernități ale culturii reînnoită cu intensitate crescândă în ultimii 150 de ani, pare să fi condus aproape la epuizarea amândurora, cel puțin ca „mituri intelectuale”⁴². În acest context modernitate o semnifică, respectiv, tranzitoriul, fugitivul, contingentul, jumătatea culturii a cărei cealaltă jumătate este eternul, imuabilul, precizează Baudelaire față de „cultura antagonistă”. Aici se prefigurează conștiința mereu schimbătoare a modernității ce reușește să domine și să elimine „cealaltă jumătate” a culturii. Astfel, modernitatea deschide perspectiva avangardei (ITAvant-Garde) și în această ipostază a fost avansat *conceptul epocii postmoderne* de către Arnold Toynbee, filosof al istoriei și al culturii.

Astfel, dicotomia tranșantă și polemică între „le beau idéal antique” și „le beau idéal moderne” a semnat la începutul anilor 1950 avansarea conceptului unei *societăți postmoderne*, cu semnificațiile respective de „post-cultură”, „societate de masă”, „societate de consum”, „cultură de masă”, „cultură populară”, „industrie culturală”, „societate postindustrială”. Odată cu acest proces, *idealul tradițional de viață burgheză*, cu valorile lui de sobrietate și raționalitate, și-a pierdut susținătorii culturali. Astfel, pe scena contemporană se arată semnele unei posibile revoluții. Daniel Bell menționează în cartea sa „Contradicțiile culturale ale capitalismului”⁴³ că „avem de-a face astăzi cu o disjunție

⁴² Ibidem, p. 16.

⁴³ Bell Daniel, *The Cultural Contradiction of Capitalism*. New York: Basic Books, 1976 (citată de Matei Călinescu, p. 17)

radicală între cultura și structura socială, iar atari disjunții au pregătit în societate calea revoluțiilor sociale mai directe. Noua revoluție a și început, în două moduri fundamentale. În primul rând, autonomia culturii, realizată în artă, începe acum să pătrundă în spațiul vieții. Ceea ce înainte se desfășura în fantezie și imaginație, temperamentul postmodernist cere să se întâmple în viață. Nu mai există diferență între artă și viață. Orice este permis în artă este permis și în viață. În al doilea rând, stilul de viață practicat cândva de un mic „*cénacle...*” este copiat acum „de cei mulți...” și domină scena culturală” (p. 53-54). De aici, în plan social, „hedonismul pop” din zilele noastre, cultul satisfacției instantanee a dorințelor, moralitatea distracției și confuzia între realizarea de sine și simpla autograticare nu își au originea în cultura modernismului, ci în capitalism ca sistem, care, născut din etica protestantă a muncii, nu se poate dezvolta în zilele noastre decât prin încurajarea consumului, a mobilității sociale, a dorinței de prestigiu social, negându-și inițiala justificare morală transcendentă: trebuie „să fii moral” ziua și „petrecăreț” noaptea, punctează Daniel Bell (op. cit., p. 71-72). Or, în epoca postmodernismului triumfează *principiul nemijlocirii*: acces nemijlocit, efect nemijlocit, frumos instantaneu. Aici se prefigurează paradoxul postmodernismului care este acela că, fiind produs de civilizația foarte ocupată de temporal, dar, cu toate acestea, incapabilă de a atribui timpului vreo valoare mai amplă, postmodernismul pare merit deopotrivă „să economisească” și „să ucidă” timpul: să-l economisească, în sensul că produce o plăcere instantanee și lipsită de efort; să-l ucidă, în sensul că, precum un drog, îl eliberează temporar

pe om de conștiința neliniștitoare a timpului, justificând „estetic” și făcând suportabil un prezent gol și lipsit de sens. Salvarea societății noastre are nevoie nu numai de procrearea unui număr suficient de copii, dar, de asemenea, a unor copii de bună calitate. Natura îi favorizează pe indivizii stăpâniți, alerți, inteligenți și entuziaști. Mai ales pe aceia care au îndrăzneala de a risca, aceia care au voința de a avea succes. Deci, tăria de care avem nevoie o semnifică voința de a spera și de a acționa, solidaritatea sufletului și a corpului ce nu admite posibilitatea înfrângerii, dar bucuria care se infiltrează în ființa noastră întregă în ipostazele temporalității: în timpul vieții, când omul înțelege că scopul vieții nu este profitul material și însăși viața, el acordă mai multă atenție propriei vieți și a acelor din jur; el realizează că depinde de ceilalți și că ceilalți depind de el. Este esențial să înțelegem că, în timp, ritmul lent de dezvoltare al tinerilor și fragilitatea lor psihologică solicită o viață în comunitate. Evident, aici nu este vorba despre timpul metafizic ori epistemologic al filosofilor, nici despre acel constant științific al fizicienilor, *ci despre timpul uman și despre sensul istoriei trăite și evaluate cultural și conștient*. Deci acest timp semnifică un *fenomen cultural*, cu orientare filosofică, științifică și educativă. De aceea, pentru a prezenta diferitele ipostaze intelectuale privind *problema modernității școlii* ori *formele de conștiință ale timpului* (ale *mindspace*-ului și ale *mindfulness*-ului) pe care le implică această noțiune, este necesar a face o incursiune în *valorile și funcțiile școlii* relaționate de filosofie, de religie, de cultură și de știință, deci de un *spectru cultural și cognoscibil al activității cadrelor didactice în școala respectivă*.

CADRUL DIDACTIC - OMUL ȘCOLII

Cea mai bună și mai rapidă modalitate de a reuși este să-i ajuți pe alții să reușească.

Napoleon Hill

Constante și registre ale umanului și omenescului.

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 formativă și corectivă* în dicotomia școală-cadru didactic al ambianței educative prin reușită. Atare ipostază instituțională și 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*, ce fundamentează soclul *educației corective* care înseamnă ipostazele 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 domeniul sociocultural, fie pentru că a evoluat capacitatea de cunoaștere și de informare a omului. Precizăm pentru cititori că educația corectivă nu semnifică altceva decât ipostaze temporale de intervenții educative în viața omului prin provocări transgeneraționiste și prin transmitere 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 alte, 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.

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

Comunitatea pedagogică, deci resursele umane, consemnează o contribuție originală și valoroasă în dezvoltarea educației, deoarece fiecare societate simte nevoia tratării unor chestiuni privind școala, 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 sufleteș, 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 educativ⁴⁴ (Anexa 1).

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.

⁴⁴ Vicol Nelu, Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări, în: Univers Pedagogic. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie, nr. 4, Chișinău, 2011, p. 15-23.

Profesia didactică⁴⁵ evoluează pe fondul calității școlii, a educației și a activității cadrelor didactice, semnificând 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 didactice⁴⁶ 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.

⁴⁵ Pogolșa Lilia, Tentația vremurilor, în: Univers Pedagogic. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie, nr. 4. Chișinău, 2011, p. 3-5.

⁴⁶ Vicol Nelu, Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări, în: Univers Pedagogic. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie, nr. 4. Chișinău, 2011, p. 15-23.

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 emise asupra acestui concept de profesionalizare, putem să formulăm următoarele *esențe ale paradigmei 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 soluții⁴⁷; este, astfel, aproape imposibil ca varietatea de concepții, orientări și domenii existente actualmente să nu creeze 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;

⁴⁷ Fraise P. (sous la direction de), *Psychologie de demain*. Paris: PUF, 1982, p. 11

- 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 necesară⁴⁸. 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, reaşezarea, amplificarea unor științe care, la rândul lor, o dată dezvoltate, își vor aduce contribuția în dezvoltarea științelor educației. Astfel, „influența inversă” a acestora asupra redefinirii profesionalizării cadrelor didactice va fi extrem de frecventă, dat fiind că provocările socio-psiho-pedagogice și de altă esență vor afecta viața omului, iar pedagogia va trebui să cerceteze aceste

⁴⁸ Dogan M., Pahre R., Noile științe sociale. Interpretarea disciplinelor. București: Editura Academiei Române, 1993.

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 dăscălească 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*⁴⁹.

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, răscolindu-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

⁴⁹ 1. Walker M., PISA 2009, Plus. Rezultate. Consiliul Australian pentru cercetări în educație, 2011; 2. Joiță E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2020; 3. Hadârcă Maria, Abordarea funcțional-pragmatică a învățării *versus* analfabetismul funcțional al elevilor, în: Univers Pedagogic. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie, categoria B, nr. 1 (65), 2020, p. 112-119.

pedagogi, 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”.

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 tra-seul și în actul de învățare și de educare⁵⁰.

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 socio-psiho-pedagogice 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 virtuțile compensatorii și recuperatorii ale naturii sale,*

⁵⁰ Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu (coord. șt. și coautor Nelu Vicol). Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2017.

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. Knowles⁵¹, însă, în corpusul conținutal 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 focusat 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

⁵¹ Knowles M., *The Adult Learner: A Neglected Species*. Ed. III. Huston: Gull Publishing, 1984.

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, nedeținând 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 experiențe 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 făcut⁵², concretizând valențe ale viziunii

⁵² Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

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 sprijin: 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 atașamentul 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 conviețuiesc. 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 realiza⁵³.

În contextul celor precizate supra, principiile enunțate trebuie coroborate cu o serie de caracteristici și specificități ale ambianței educative prin reușită, și anume:

- 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

⁵³ Wilson A.L., Hayes E.R., Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

fie *model al devenirii și al ființării umane* [apud Cadrul didactic...] ⁵⁴.

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/nonverbală 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

⁵⁴ Vezi și: Vicol Nelu, *Personalitatea...*, Op. cit., 2019.

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 (*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. 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*”⁵⁵.

În discursurile despre școală și în politicile educaționale se vehiculează conceptul de „*profesorul bun sau profesorul ideal*”, deci conceptul de „*educație de calitate*”. 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 mentalesc, al profesorului entuziast, al profesorului maestru, al profesorului creștin, al neoprofesorului, al profeso-

⁵⁵ Școala așa cum este (coord.: Anca Nedelcu, Lucian Ciolan). București: Vanemonde, 2010.

rului europaeus etc. etc.⁵⁶. 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 formare 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 direcționarea 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.

⁵⁶ Vezi: 1. Callo Tatiana, Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie „Fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor”. Chișinău, 2006; 2. Paniș Aliona, Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie „Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice”. Chișinău, 2009; 3. Mândăcanu Virgil, Pedagogul creștin. Chișinău: Baștina Radog, 2011; 4. Andrițchi Viorica, Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie „Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar”. Chișinău, 2012.

Perfectarea naturii umane. 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. Or, trebuie să acordăm mai multă importanță omului care merge, decât drumului pe care îl urmează (L.D. Hainaut). 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, ei devenind *subiecți transdisciplinari*.

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 educativ⁵⁷. Așadar, cadrului didactic astăzi i se solicită un *depozit de competențe modulare*, cu formele reflexive de cunoaștere științifică⁵⁸, deoarece ele

- rezidă în traseul/algoritmul de profesionalizare *nu știu, dar știu cum să știu*,

⁵⁷ Vrașmas E.A., Consiliere și educația părinților. București: Aramis, 2002.

⁵⁸ Drobot Loredana, Pedagogie socială. București: EDP, R.A., 2008.

- includ cunoașterea metodologică (cunoașterea despre procesele de dobândire, de investigare, 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).

Punctăm că majoritatea școlilor – instituții 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” postmodernismul, un nou discurs care îmbină fragmente de analize diferite (sociale, culturale, istorice, filosofice), obiectul acestora fiind trăsăturile integrate și interdependente, modurile transdisciplinare de conducere și relaționare⁵⁹. Așadar, unitatea deschisă a obiectului transdisciplinar și a subiectului transdisciplinar se traduce prin *orientarea* coerentă a fluxului de informație ce traversează nivelurile de realitate și *a fluxului de conștiință* ce traversează nivelurile de percepție. Atare orientare coerentă dă un sens nou verticalității ființei umane în lume. În locul verticalității stațiunii bipede grație legii gravitației universale, viziunea transdisciplinară propune

⁵⁹ Callo Tatiana (coord.), Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010.

verticalitate conștientă și cosmică a străbaterii simultane a unor niveluri de realitate diferite. Aceasta este verticalitatea ce constituie, în viziunea obiectului și subiectului transdisciplinar, fundamentul oricărui proiect social viabil⁶⁰.

Are nevoie astăzi școala de profesor cercetător? Răspunsul putem să îl identificăm în definiția educației⁶¹, ce 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*⁶². 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, întrezărind viitorul, valorificând trecutul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, cadrul didactic instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat

⁶⁰ Petrescu P., Pop V., Transdisciplinaritatea. O nouă abordare a situațiilor de învățare. București: EDP, 2007.

⁶¹ Antonesei Liviu (coord.), Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom 2009.

⁶² Antonesei Liviu, Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996.

procesul formării și desăvârșirii calităților necesare *omului de mâine*⁶³. Un loc deosebit în această multiplă misiune îi revine dialogului. *Dialogul euristic* (de la grecescul „heuristic” – 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, de descoperire a adevărului. În domeniul didacticii metoda socratică fiind metodă de cunoaștere recomandă ca materia de învățământ să nu fie transmisă elevilor/studentilor 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

⁶³ Vicol Nelu, Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău: Totex-Lux, 2019.

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 din 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 învățământ⁶⁴. 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

⁶⁴ Vezi: Pogolșa Lilia, Cadrul didactic, așa cum este el – admirabil. Culegerea Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Chișinău: Print-Caro, 2019, p. 3-8.

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 educator⁶⁵. Însă anumite calități ale persoanei care 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”⁶⁶. 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 Cerlat⁶⁷, 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-stimula-

⁶⁵ Prelici Viorel, *A educa înseamnă a iubi*. București: EDP R.A., 1997.

⁶⁶ Branstein Jean-François, Phan Bernard, *Manuel de culture generale*. Paris : Armand Colin, 1999.

⁶⁷ Cerlat Raisa, *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de adaptare*. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 4.

toare a activității⁶⁸. Prin această „*susținere energeticostimulatoare*” personalitatea profesorului deține în acest sens un loc, un rol și o prestanță de prim ordin, dat fiind că, menționa Immanuel Kant⁶⁹, 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 *univērsitas*, 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, Universitatea 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*” („quadri” - patru, „via” - cale, drum), universitatea, în sens fenomenologic, a ajuns la dimensiunea „*universālis*”, și în asemenea circum-

⁶⁸ Chelcea S., Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008, p. 13.

⁶⁹ Kant Immanuel, Tratat de pedagogie (trad.: C.V.Buțureanu). București: Editura Librăriei Leon Alcalay, 1912.

stanțe 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 „virtu”, son talent viril, qui lui permet d’infléchir son destin, en tentant compte des circonstances, et qui est le propre de l’homme”⁷⁰. Or, trebuie, este timpul! să încercăm a trăi viața ca oamenii, deși am învățat să zburăm ca păsările și să înotăm ca amfibiile...

⁷⁰ Branstein Jean-François, Phan Bernand, Op. cit.

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 însumare 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 Învățământul Superior* (European Higher Education Area) în scopul de coordonare a educației universitare în statele participante și astfel universitatea semnifică un demers esențial: accesul 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

Antonesei⁷¹, 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”⁷².

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

⁷¹ Antonesei Liviu, *Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educaționale*. Iași: Polirom, 2005, p. 21.

⁷² Berger Gaston, *Omul modern și educația sa*. București: EDP, 1976.

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.

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 competență 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 prestanță ansamblului/setului de valori fundamentale ale omenirii. Or, cadrul didactic este prezential 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 Pavelcu⁷³ 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 Eminescu⁷⁴), ci, mai ales, în *a fi*

⁷³ Pavelcu Vasile, Reflecții pedagogice, în Buletinul Seminarului Pedagogic, nr. 7. Iași: Universitatea „A.I.Cuza” din Iași, 1930

⁷⁴ „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,

om, în a fi în unison cu idealul nostru național. 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 omenirii, căci în *problema educației corective sălășluiește marele secret al perfecțiunii esenței omenesti, 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 lumi-*

Își înfundă gâtu-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 viitorul și trecutul se încheagă,
Noaptea-adânc-a vecinicii el în șiruri o dezleagă...” (Mihai Eminescu, Scrisoarea I., în volumul Poezii. Iași: Junimea, 1990, p. 118)

nii, având ca principala calitate dorința de a produce și de a re-produce valori și iubind cu încăpățânare oamenii, angajat plenar în făurirea destinului frumos al pedagogiei care să se dezvolte cu nebănuit folos.

În viața sa, omul își construiește traseul dezvoltării personale, culturale și profesionale. În acest proiect al său, circumstanțele se identifică în anumite constante ale relațiilor ce au fost și sunt fundamentate de școala a cărei evoluție, fie tradițională, fie modernă, este reprezentată de cadrul didactic ca om al acesteia.

O anumită urare mai veche, însă plină de semnificații expectative și de un mesaj Pateric stipulează: „Dumnezeu să-ți scoată în cale oameni buni”. Astfel, parcursul anilor de școală și de activitate profesională îi hărăzește și îi scoate în cale și acest dar – profesori și oameni buni, personalități care își exercită activitatea bine și frumos, care au ceva de spus și de transmis mesaje de viață și care, fiind și ei oameni cu experiență, pentru a spune ceva bine și frumos în viața discipolilor, studiază și explorează strategii, concepte, valori și comportamente. De cele mai multe ori gesturile de mărinimie din partea lor, care ne copleșează, ne fac să conștientizăm că destinul lucrează cu unități de măsură diferite, iar traseul personal, cultural și profesional al nostru depinde, în mare măsură, de profesorii cu „fereastra minții și a sufletului” larg deschisă.

Atunci când avem privilegiul de a fi cuceriți de personalitatea și înalta pregătire a profesorilor, care excelează prin arta comunicării, prin cultura filosofică și vocația

pedagogică, avem sentimentul că nici cele mai alese cuvinte de apreciere nu sunt îndeajuns.

În viața școlii profesorii trebuie să aibă încrederea elevilor, și dacă o au, atunci sunt oameni de încredere. De aceea elevii au încrederea necondiționată pe care profesorii le-o acordă pe parcursul devenirii lor și oferirea unor „mijloace de zbor” prețioase.

Înzestrați cu știința de a face educație și cu limbaj profesional, profesorii își au un loc tot atât de prețios în inima și în memoria elevilor. Memoria afectivă a acestora păstrează imaginea inconfundabilă a profesorului din sala de lecții prin modul degajat în care reușita să transforme achizițiile științifice în instrumente personalizate. Atenția pe care o acordă, zâmbetul cald și privirea încurajatoare ilustrează disponibilitatea și entuziasmul de a le împărtăși elevilor adevărate lecții de viață, orientându-i și oferindu-le treptat un repertoriu vast de tehnici și metodologii specifice comunicării interpersonale. Aici se remarcă disponibilitatea profesorului de parcă ar trăi pentru elevi și prin ei, fără urmă de egoism, orgoliu, superioritate, ci cu plăcerea de a-i provoca, de a-i antrena în dialog, de a-i determina să reflecteze la mesajele directe sau indirecte, intenționate sau neintenționate. Astfel, lecțiile în cadrul școlii și lecțiile de viață ale profesorului rămân pentru elevi motiv de admirație și de uimire pentru caracterul său formativ, inovativ și imprevizibil, în sens pozitiv, prin capacitatea, prin competențele extraordinare de a corela reflecții personale, experiențe educative terapeutice cu argumente și teme științifice și culturale. Așa profesorul reușește să construiască

o relație de parteneriat cu elevii, care facilitează, în primul rând, învățarea.

În contextul celor menționate, este necesar să identificăm constantele profesorului în arta de a dăruia anumite registre ale omenescului pe care le simț și le sesizează elevul. Unele dintre acestea sunt:

- sincronizarea culturală, de cunoaștere, afectivă și acțională;
- interacțiunea gândită cu înțelepciune;
- dialogul constructivist care dă prilejul învățării constructiviste,
- încurajarea și mobilizarea receptivității, conștiinței și pasiunii de a învăța fundamentate prin atitudinea sa mentală;
- selectarea și aplicarea strategiilor și metodologiilor de a elibera simțurile și mintea elevilor în a tatona procesul învățării și viața din afara școlii;
- contribuția și participarea (contriciparea) în atenuarea sentimentului de teamă și de insecuritate ale elevului prin siguranță și curaj în trăirea vieții școlare și extrașcolare;
- educarea prudenței și autocontrolului;
- atitudinea de susținere și empatie;
- disponibilitatea de îndrumare științifică, suportivă și umanistică;
- armonia atmosferei întreținută cu elevii prin virtuțile relaționării;
- dovada pasiunii infinite pentru școală, pentru educație și pentru știința deschiderii minții umane;

- simțul unic în a finaliza caracterul complet al elevului și în a-l forma cu gândirea logică și limpede, cu atitudinea pozitivă și comportamentul uman ireproșabil;
- finețea spiritului, forța sensibilității și energia creatoare de valori.

Așadar, există profesori – oameni ai școlilor – „binecuvântați de Dumnezeu”, dispuși să se implice în viața comunității și intereselor ei, pentru ca viitorul să fie mai bun. Astfel, sunt mulți profesorii optimiști, cu dar critic și dezvoltat științific, dar cu argumente profesionist pregătite, care știu să gestioneze cu atenție misiunile de profesor și de manager, de coleg și de bun prieten. În acest mod elevii au ocazii permanente în viața trăită în școală să se bucure de capitalul intelectual, cultural și relațional pe care îl oferă cu generozitate de-a lungul colaborării intradisciplinare și interdisciplinare. Profesorul, ordonat și riguros, metodic și precis, are o vorbă bună și un sfat competent pentru fiecare elev, coleg sau prieten. Prin tot ce face profesorul arată că „omul sfințește locul”, indiferent de frământările și vremurile educației. El este omul care implică școala în viața comunității creând noi punți de comunicare. Un mare învățat al Renașterii scria că în timp ce „viața o datorăm mamelor noastre, înțelepciunea și harul de a trece dincolo de hotarele empirismului le datorăm școlilor pe care le-am frecventat deprinzând nobila artă de a învăța de la alții”, acești „alții” fiind profesorii...

Nevoia de compensație personală și profesională a cadrului didactic. Emoțiile au un rol important pentru modul cum gândim și cum ne comportăm. Emoțiile noastre sunt alcătuite dintr-o *componentă subiectivă* (cum experimentăm un sentiment, o senzație), o *componentă fiziologică* (modul cum reacționează corpurile noastre la sentimente, la senzații) și o *componentă expresivă* (modul cum ne comportăm ca răspuns la un sentiment, la o senzație). Fiecare dintre aceste componente își are rolul specific în funcția și scopul răspunsurilor noastre emoționale. Emoțiile servesc un rol adaptativ în viețile noastre motivându-ne să acționăm rapid și să luăm decizii care vor maximaliza șansele de succes. Dar cum experimentează cadrele didactice emoțiile ca nevoie de compensație în dezvoltarea lor personală și profesională? Răspunsurile le explicităm mai jos.

Astăzi societatea avansează față de școală construirea unui mediu educațional realizat și desfășurat în baza practicării unui management al clasei care să îi ajute pe copii să crească sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu cei din jurul lor, copii care se simt bine și care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a se deda acțiunilor tragice, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor. Atare context a făcut tema dezbaterilor inițiate în 2007 de Comisia Europeană privind îmbunătățirea calității formării cadrelor didactice în țara respectivă, în particular, și în Uniunea Europeană, în general. S-a menționat că în activitatea sa profesorul este implicat să conștientizeze relația dintre educație (Paideia) și provocările lumii și vibrațiile

vieții (Polis). Astăzi, însă, profesorul simte că aceste relații sunt firave, legătura lor „se subțiază” și educația riscă, în această perspectivă, a rămâne și a fi o piesă ori ca exponat de muzeu, privit ca o valoare în sine, deci prețios, minunat, tentant și conservat într-un spațiu „confortabil”, unificat și ferit de problemele și de interesele lumii. În atare circumstanțe profesorul se află în situația de abandonare a activității, fie că „se rupe” de realitatea educațională viabilă deoarece realitatea nu poate fi pe deplin descifrată și că ea nu îl ajută să înțeleagă exact și limpede/răspicat care este adevăratul rost și sens al vieții școlare în cultura contemporană și în lumea copiilor pe care îi formează. O astfel de imagine a profesorului persistă în conștiința sa pedagogică. Aici se prefigurează întrebările: cum poate sau cum ar putea profesorul să depășească această imagine vetustă a omului și a societății?; cum ar putea profesorul să participe și să contribuie în procesul de formare a oamenilor instruiți, împliniți și utili vremii lor, societății?

În identificarea răspunsurilor credem că atât profesorul, cât și societatea, trebuie să mizeze pe *construirea mediului școlar liber*⁷⁵ în centrul căruia se află elevul, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică și socială. Astfel, profesorul se va manifesta în „stare de revărsare”, în „stare de flux”, devenind mai bine pregătit psihopedagogic, mai inteligent emoțional și cultural pentru dezvoltarea proximă a fiecărui elev, printr-o tratare diferențiată⁷⁶.

⁷⁵ Albu G., Introducerea într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998.

⁷⁶ Popa Carmen Maria, O școală orientată spre elev. București: Aramis Point, 2009, p. 4-5, 28-34.

În acest context, atât societatea, dar și sistemul educațional, trebuie să-l ajute pe profesor să dezvolte o înțelegere a responsabilității și libertății profesionale pe care o are pentru a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală. Aceste gânduri și reflecții converg în aspectele paradigmei psihologiei umanistice și a principiilor educației umanistice. Aici un rol esențial îl are și *partea afectivă a educației* care este tot atât de importantă ca și *partea cognitivă*. Așadar, profesorul trebuie să abordeze un management eficient al clasei construit pe *limbaj pedagogic/educațional și pe experiențe de viață și gândire liberă* care să le aducă elevilor satisfacție, el, profesorul, devenind astfel un *profesor umanist*. Însă care ar fi algoritmul dezvoltării profesionale a cadrului didactic pentru a deveni un profesor umanist? Dar care ar fi limbajul său? Drept răspuns la aceste întrebări menționăm că limbajul este acțiune și este coroborat cu afectivitatea, este încadrat în *prezentul afectiv* ca fiind perimetru al comportamentului personal și profesional, și această acțiune se desfășoară în prezent, preluând moștenirea trecutului și proiecția viitorului; limbajul se manifestă ca un act conștient în analiza și în proiectarea dezvoltării personale și profesionale, iar aceasta înseamnă că el este contaminat de trăire psihică, deci și de afectivitate. Gh. Schwartz menționează că afectivitatea este remarcată nu doar prin limbajul verbal, dat fiind că pe cât crește adaptabilitatea la mediul social și profesional, omul caută să își mascheze sentimentele cu ajutorul cuvintelor prin autocenzură la convențiile exprimării publice⁷⁷. În activitatea

⁷⁷ Schwartz Gheorghe, *Limbajul individului om, liber și sănătos*. Deva: EMIA, 2005, p. 142.

profesională este sesizabilă și așa-numita „spirală vicioasă” identificată în legea transferului afectiv și contagiune, dat fiind că afectivitatea influențează puternic limbajul profesional; însușirea curentă de a influența starea de afectivitate prin limbaj o au și cutumele diurne, care pot să se consume pe un ton de exaltare, pe un ton optimist, de încântare, de jelanii sau pe un ton neutru. Această stare de afectivitate este condiționată de cuvintele care aduc în atenție necazuri reale sau imaginare în dezvoltarea personală și profesională și dispoziția nu are cum să nu fie influențată. Noi am încercat să identificăm în contextul celor două întrebări retorice două dimensiuni: una care se caracterizează prin anumite carențe, depășiri, „închideri”, și alta care oferă deschideri, libertăți, valori și oportunități⁷⁸.

Din componentele acestor dimensiuni se desprinde inteligența personală a profesorului ancorată pe inteligența emoțională și inteligența culturală cu afinitate electivă a unor variabile/amprente, dat fiind că *partea afectivă a educației se sprijină pe relația profesor-elev*⁷⁹, aceasta având un rol decisiv în eficiența învățării. Anume emoția implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință, succes. Emoția depinde de modul în care profesorul analizează și evaluează o anumită situație și cât de inteligent ne gestionăm emoțiile determină nivelul inteligenței emoționale și pe acela al realizării personale și profesionale.

⁷⁸ Vicol Nelu, O perspectivă a educației umanistice: implicațiile inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice, în Culegerea „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”. Partea II (coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun). Chișinău: Tipografia „Cavaioli”, 2014, p. 341-347.

⁷⁹ Popa Carmen Maria, Op. cit.

Inteligența comportă un rol decisiv în procesele adaptive ale personalității, iar actul inteligenței rezidă în gruparea acestora identificându-se ca o formă de echilibru spre care tind procesele de cunoaștere, de percepție, de motricitate, de dezvoltare, de socializare și de competență sau de performanță, de solidaritate, de fidelitate profesională față de valorile permanente. În interpretare teoretică, inteligență (lat. *intelligentia* „agerime la minte, deșteptăciune, pătrundere a gândirii”), semnifică facultatea de a înțelege, aptitudinea de a sesiza raporturi, capacitatea individului de a se adapta la împrejurări noi, de a sesiza relațiile esențiale și de a găsi o ieșire dintr-o anumită situație, de a rezolva probleme noi; nivelul mental global, al gândirii, atins într-un anumit stadiu al dezvoltării sau în același stadiu, variațiile interindividuale ale nivelului mintal. Inteligența se opune adaptării instinctive și comportamentului învățat, mai mult sau mai puțin automatizat. Se pot distinge varii tipuri de inteligență:

- a) abstractă sau conceptuală, ea fiind caracterizată prin capacitatea de a înțelege și de a restructura materialul verbal-logic și simbolic, de a rezolva probleme abstracte;
- b) practică, ea fiind capacitatea de a face față unor situații concrete și de a găsi soluții în manipularea obiectelor;
- c) socială, ea fiind capacitatea de a înțelege esența relațiilor sociale dintre oameni și de a rezolva probleme de origine socială.

Nu există „o” inteligență, ci diverse forme de inteligență; scopul „orientării profesionale” este descoperirea inteligenței proprii fiecăruia, spre a-i permite „să reușească” într-o specialitate, iar „reușita” este o dovadă generală a inteligenței. *Dezvoltarea inteligenței la copil este legată de dezvoltarea limbajului.* Oricine își poate dezvolta inteligența, cultivându-se și învățând să judece și să raționeze⁸⁰.

Adaptabilitatea sau readaptabilitatea persoanei se identifică în orice *conduită*, fie că este vorba de un proces ori de un act desfășurat în condiții și în circumstanțe exterioare, fie că este vorba de unul care este interiorizat în gândirea individului, care, după cum menționează Jean Piaget, acționează atunci când *echilibrul dintre mediu și organism* este rupt pentru moment, iar acțiunea tinde să restabilească acest echilibru, adică tocmai să readapteze organismul. Astfel se întrevede conduita persoanei care semnifică *un caz particular/o esență particulară de schimb între lumea exterioară și subiectul însuși*. Trebuie să înțelegem, așadar, *conduita în termeni de schimburi funcționale ce presupune două aspecte interdependente, și anume unul de ordin afectiv și altul de ordin cognitiv (de cunoaștere)*.

Aceste schimburi funcționale dintre afectivitate și cunoaștere sunt polarizate afectiv între

- „acțiunea primară” ce semnifică relația dintre subiect (persoană) și obiect (inteligența, percepția etc.) și
- „acțiunea secundară” ce semnifică reacția subiectului (a persoanei) față de acțiunea sa proprie;

⁸⁰ Didier Julia, Dicționar de filosofie. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 157.

această reacție declanșează sentimentele elementare și rezidă în reglări ale acțiunii primare interioare disponibile (atitudinea). Reglările respective determină efectiv energetica ori economia internă a conduitei.

Însă un loc aparte îl ocupă și reglările ce dirijează finalitatea sau valorile conduitei și ele caracterizează *schimbul energetic sau economic cu mediul exterior*. Astfel, sentimentele conferă conduitei un anumit scop, iar inteligența îi oferă conduitei mijloacele sau tehnica. De aceea, fiecare conduită a individului presupune un anumit aspect energetic sau afectiv și un anumit aspect structural sau cognitiv. În acest context toate sentimentele individului reprezintă fie reglări ale energiilor interioare [numite și sentimente fundamentale (P. Janet), și „interese” (Claparède)], fie reglări ale schimburilor de energie cu exteriorul [valori diverse reale sau fiduciare (E.S. Russel), valori interindividuale ori sociale (voința, morala)].

Viața afectivă și viața cognitivă sunt inseparabile, însă având trăsături distinctive; aceasta înseamnă că nu putem raționa sau nu putem gândi fără a încerca sau a sesiza anumite sentimente și nu poate exista afectivitate fără un minimum de cogniție/de înțelegere sau discriminare. De aici, actul de inteligență presupune o anumită reglare energetică internă (voință, efort, interes, tehnică, pricepere etc.) și o anumită reglare energetică externă (valoarea soluțiilor identificate și obiectele la care se aplică această identificare). Or, inteligența nu este altceva decât un termen generic desemnând formele superioare de organizare sau de echilibru ale

structurărilor cognitive⁸¹, procesul agregării, al configurării structurilor integratoare în dezvoltarea cognitiv-evolutivă și a profilului cognitiv-personologic⁸² prin afinitate electivă a anumitor variabile. Astfel, în literatura de specialitate unele dintre cele mai frecvente abordări teoretice ale inteligenței se referă la modelul psihomotric, modelul factorial, modelul genetic, modelul ecologic, modelul triarhic. Însă începutul anilor '80 a generat o nouă adoptare denumită teoria inteligențelor multiple, fiind un model alternativ de o altă orientare și vizualizare asupra dezvoltării și măsurării inteligenței⁸³, care este „o capacitate computațională”, o capacitate de a procesa un anumit tip de informație sau aptitudinea de a rezolva un anumit tip de probleme pe baza unor operații sau a unui set de operații identificabile și care descrie mai bine competența cognitivă (de cunoaștere umană) în termenii unui set de capacități, talente sau aptitudini meritate..., și toți indivizii normași posedă fiecare dintre aceste aptitudini într-o oarecare măsură, iar diferența dintre aceștia este dată de proporția aptitudinilor și natura combinării lor⁸⁴.

⁸¹ Piaget Jean, Psihologia inteligenței. Chișinău: Cartier polivalent, 2008, p. 8, 11.

⁸² Mălăiași Nicolae Ghiță, Preliminarii metodologice la abordarea unui profil cognitiv-personologic // Revista de Psihologie, nr. 1, vol. 60, p. 69-78, București: Editura Academiei Române, 2014.

⁸³ Andrieș A., Testarea psihologică. Aptitudini și inteligență. București: Editura Fundația „România de mâine”, 2007, p. 27-33.

⁸⁴ Gardner Howard, Inteligențe multiple. București: Editura Sigma, 2006, p. 14.

Inteligența are mai multe fațete specifice⁸⁵, responsabile pentru atingerea unor performanțe în activitatea profesională. Unele dintre acestea sunt:

- fațete ale inteligenței verbale (însușirea noțiunilor teoretice și practice),
- fațete ale inteligenței spațiale (elaborarea unor strategii de acțiune),
- fațete ale inteligenței numerice (calcularea unui necesar de materiale și utilizarea judicioasă a resurselor),
- fațete ale inteligenței generale de învățare (acumularea cunoștințelor,
- fațete ale informației și operarea cu acestea),
- fațete ale inteligenței manageriale sau organizatorice (surprinderea detaliilor, acuratețea în compararea, evaluarea și aprecierea unor produse, programe, planuri, organizarea, planificarea și desfășurarea activităților).

Ele constituie și anumite „grupări” operatorii (coordonate, algoritmizatoare) ale inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice pe care le descriem mai jos:

I. *Societatea*: ansamblul raporturilor/interacțiunilor indivizilor (un tot coerent).

II. *Acțiunea vieții sociale*: ființa umană este obiect al unor presiuni sociale. Viața socială transformatoare prin:

⁸⁵ Prisăcaru Adrian et alii, Evaluarea fațetelor inteligenței și caracteristicile psihometrice ale instrumentelor specifice de evaluare// Revista de Psihologie, nr. 3, vol. 59, p. 187-198, București: Editura Academiei Române, 2013.

- limbaj (semne lingvistice și non-lingvistice);
- conținut al schimbărilor (valori intelectuale);
- reguli impuse gândirii (norme colective pre-logice sau logice).

III. *Ființa umană*: unitatea de referință – individul modificat prin:

- raporturile sociale sau gestalt – sistem static de raporturi;
- relații între indivizi – țesătură continuă a acțiunii generațiilor;
- tipuri de relații în acțiune;
- sistem sincron de echilibru.

IV. *Factori sociali ai dezvoltării personale/intelectuale* prin:

- transformarea structurii individuale;
- sistemul de semne construit, aceasta semnificând:
 - a) modificarea gândirii;
 - b) oportunitatea valorilor;
 - c) imperativul obligațiilor.

V. *Ordinea evolutivă a ființei umane în baza*

- tipurilor de relații în acțiune,
- tipurilor de interacțiune,
- legilor de succesiune,

acestea semnificând, condiționând și facilitând achizițiile dobândite de inteligență în funcție de experiență prin varii modalități de asimilare și de acomodare/de confirmare și de conformitate ce reglează aceste achiziții.

VI. *Socializarea inteligenței emoționale personale și profesionale:*

1. Influențe sociale multiple: semne, valori și reguli ale vieții sociale (semne-semnale, valori-bunuri, reguli obligatorii ale conștiinței);

2. Influențe intelectuale circumstanțiale, acestea fiind asimilate în anumit mod și reduse la punctul de vedere personal și profesional;

3. Limbajul: nivel operatoriu al inteligenței:

- centrare intuitivă – decentrare operatorie; primat conștient/inconștient;

- „centrare” a gândirii în funcție de activitatea proprie: gândirea este deci fenomenistă fiind la dispoziția influențelor experienței proprii, ea este reacția inteligenței la acest nivel (nivelul cognitiv al inteligenței);

- centrism intelectual: afect de coordonare, raporturi sociale de cooperare sau logica profesională fiind un ansamblu de stări de conștiință profesională, sentimente intelectuale, conduită profesională ce sunt caracterizate prin obligativitate ca morală a gândirii (reguli, norme comune);

4. Gândirea/Reflecția pedagogică: imperative ipotetice și imperative morale/categorice semnificând:

- schimbul intelectual și de cooperare;

- gruparea operatorie: coordonare de operații, de acțiuni accesibile prin cooperare (coordonare între acțiuni, idei, gândire). Există grupări operatorii concrete și formale (intuiția profesională se gru-

pează în mod operatorial și presupune o reciprocitate interindividuală);

- prezența „grupării” raportului cu alții și cu alte lucruri (*ego* și *alter/altri*): expunerea față de sugestiile și constrângerile exercitate de cei din jur cărora individul se acomodează deseori fără critică din cauză că nu este conștient de caracterul personal al punctului său de vedere (imită un model crezând că inițiativa îi aparține (o acomodare imperativă), atribuie altora ideile ce îi sunt proprii. Toate acestea ar trebui să identifice „starea de revărsare”, „starea de flux”, nevoia de compensație a profesorului în construirea mediului școlar liber în baza coordonatelor afective și cognitive. Așadar, profesorul trebuie să abordeze un management eficient al clasei construit pe *experiențe de viață și gândire liberă* care să le aducă elevilor satisfacție, el, profesorul, devenind astfel un *profesor umanist*.

VII. *Imaginea profesională a cadrului didactic în conștiința sa pedagogică:*

1. În activitatea sa profesorul este implicat să conștientizeze relația dintre educație (pedagogie) și provocările și vibrațiile vieții / ale lumii. Din componentele algoritmului se desprinde inteligența personală a profesorului ancorată pe inteligența emoțională și inteligența culturală cu afinitate electivă a unor variabile/amprente, dat fiind că *partea afectivă a educației se sprijină pe relația profesor-elev*. Anume emoția implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință, succes.

2. Emoția depinde de modul în care profesorul analizează și evaluează o anumită situație și cât de inteligent ne gestionăm emoțiile determină nivelul inteligenței emoționale și pe acela al realizării personale și profesionale. Astfel,

- a) emoțiile ne motivează să acționăm: stările de anxietate provocate de luarea unor decizii importante sau de rezolvarea unor situații dificile ne motivează de a iniția acțiuni pentru a obține rezultate pozitive sau de a minimaliza probabilitatea de a simți emoții negative. De asemenea, am putea să căutăm activități sociale sau hobby-uri care ne oferă un sentiment de fericire, mulțumire și entuziasm. Pe de altă parte, am putea evita situații care ar putea duce la plictiseală, tristețe, sau anxietate;
- b) emoțiile ne ajută să supraviețuim, să evităm pericole: ele sunt adaptări care permit oamenilor să se orienteze în contextul surselor iritații, fobiei, eschivării, pericolului, anxietății etc.; emoțiile servesc un rol adaptativ în viețile noastre motivându-ne să acționăm rapid;
- c) emoțiile ne ajută să decidem: emoțiile noastre au o influență majoră asupra deciziilor pe care le facem, de la lucrurile simple (de ex., ceea ce ne vom hotărî să servim la micul dejun) la altele mai complexe (de ex., ce candidați susținem la alegerile politice); chiar și în situațiile în care credem că deciziile noastre sunt ghidate doar de logică și coerență, emoțiile joacă un rol cheie; inteligența emoțională,

sau capacitatea noastră de a înțelege și de a gestiona emoțiile, s-a dovedit a juca un rol important în luarea deciziilor;

- d) emoțiile permit altor oameni să ne înțeleagă și să-i înțelegem și noi pe ceilalți: atunci când interacționăm cu alte persoane este important să le dăm indicii pentru a-i ajuta să înțeleagă cum ne simțim. Aceste indicii ar putea implica exprimarea emoțională prin limbajul corpului, de exemplu, prin diverse expresii faciale asociate cu emoțiile specifice pe care le simțim; în alte cazuri, am putea spune direct cum ne simțim; când le spunem prietenilor sau membrilor familiei că ne simțim fericiți, triști, entuziasmați sau speriați le oferim informații importante pentru ca ei să știe ce atitudine vor aborda; la fel cum propriile noastre emoții oferă informații valoroase celorlalți, expresiile emoționale ale aceloră din jurul nostru ne oferă o multitudine de informații sociale.

3. Inteligența comportă un rol decisiv în procesele adaptive ale personalității, iar actul inteligenței rezidă în gruparea acestora identificându-se ca o formă de echilibru spre care tind procesele de cunoaștere, de percepție, de motricitate, de dezvoltare, de socializare și de competență sau de performanță, de solidaritate, de fidelitate profesională față de valorile permanente. Astfel se întrevede conduita persoanei care semnifică *un caz particular/o esență particulară de schimb între lumea exterioară și subiectul însuși*. Trebuie să înțelegem, așadar, *conduita în termeni de schimb*

huri funcționale ce presupune două aspecte interdependente, și anume unul de ordin afectiv și altul de ordin cognitiv (de cunoaștere).

4. Referitor la *inteligența culturală* sau *inteligenta culturii profesionale*⁸⁶, menționăm că este un construct multidimensional pentru care se pot propune diferite poziționări ale componentelor acesteia în organizarea ființei umane. *Inteligenta culturală* recunoaște problemele „lumii reale” și realitățile globalizării și se concentrează pe un domeniu specific și anume pe *circumstanțele interculturale*⁸⁷, ea fiind astfel o formă specifică de *inteligenta* fiind conceptualizată sub forma unui model cvadridimensional:

- *inteligenta culturală motivațională* prezice adaptarea la locul de muncă;
- *inteligenta culturală metacognitivă* reflectă procesele mentale pe care indivizii le utilizează în dobândirea și înțelegerea informațiilor, inclusiv cele culturale, în baza capacităților relevante (planificarea, monitorizarea și revizuirea modelelor mentale elaborate privind normele culturale ale celorlalți);
- *inteligenta culturală cognitivă* reflectă cunoașterea normelor, practicilor și convențiilor specifice diferitelor culturi și achiziționate prin educație și experiență personală și cunoașterea cadrului de bază al valorilor culturale și profesionale;

⁸⁶ Cojocaru-Borozan Maia, Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 137-171.

⁸⁷ Ghizdăreanu Elena, *Inteligenta culturală și inteligenta emoțională: implicații în performanța profesională* // Revista de psihologie, nr. 2, vol. 60, p. 141-150, București: Editura Academiei Române, 2014.

- inteligența culturală comportamentală se referă la manifestările concrete ori la acțiunile exterioare: ceea ce fac oamenii mai degrabă decât ceea ce gândesc; această inteligență reflectă capacitatea de a manifesta comportamente verbale și nonverbale adecvate în contextul interacțiunii cu persoane din culturi diferite.

Așadar, sunt sesizabile relațiile ce se identifică între activitatea profesională și inteligența emoțională: cadrele didactice care își folosesc în mod constructiv emoțiile îndeplinesc mai eficient sarcinile profesionale și au relații mai satisfăcătoare cu partenerii de activitate. În acest cadru și inteligența culturală corelează cu inteligența emoțională. Inteligența emoțională semnifică axa directoare a dinamicii factorilor explicativi și determinativi în configurarea unor structuri integratoare în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Identitatea personală și profesională a cadrului didactic: arta de a dăru și ecoul gesturilor. Încă la 1803 Immanuel Kant în „Tratatul de pedagogie” menționa că educația este posibilă pentru om și numai pentru om și ea semnifică o artă; necesitatea ei se impune a fi realizată rațional, dat fiind că omul este singura creatură capabilă de educație, el devenind încă în mediul său intrauterin *homo educandus*, deci personalitate în dezvoltare individuală. Însă în dezvoltarea personalității sale individuale omul are nevoie de ajutorul altora și de aceea specia umană este silită să își însușească ea însăși, puțin câte puțin, prin propriile

străduințe, toate calitățile naturale ce aparțin umanității: o generație face educație alteia. Astfel derulează construcția identității personale și a identității profesionale.

În contextul mileniului în care am intrat cu toții, sistemul de educație școlară este condiționat de un travaliu al schimbărilor sociale, culturale, interumane. În atare cadru este sesizabilă, printr-o vizualizare socioculturală, criza identității educative a elevilor și criza identității profesionale a cadrelor didactice, date fiind *circumstanțele culturale și înclinările pentru libertăți*, dat fiind că s-a ajuns la situații de exacerbare a nevoii de libertate și înțelegerii greșite a drepturilor omului și a democrației⁸⁸. Și la unii, și la ceilalți se prefigurează *inteligența emoțională*, care semnifică abilitatea de a percepe și de a exprima emoție, de a asimila emoție, de a înțelege și de a raționa cu emoție în varii situații, circumstanțe, contexte socioculturale, educaționale și profesionale și, finalmente, de a regla emoția în sine însuși și în alții⁸⁹.

În rândurile ce urmează intervenim cu anumite explicații și vizualizări asupra identității personale și profesionale, asupra crizei și schimbărilor ce survin în această identitate, asupra procesului de construcție a identității profesionale a personalului didactic, dat fiind că toate converg în politicile statului privind educația adulților.

⁸⁸ Jinga Ioan, *Educația și viața cotidiană*. – București, EDP R.A., Ed. II, 2008, p. 252.

⁸⁹ Mayer J.D., Salovey P. și Caruso D.R., *Models of emotional intelligence*. – New York, Cambridge University Press, 2000, p. 396, citat de Săucan D.-Șt., Micle M.I., *Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția*.//*Revista de Psihologie. Serie nouă*. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011, p. 237.

Dacă vom pune întrebările în ce măsură inteligența emoțională este importantă pentru mai multe profesii și contexte de muncă în care oamenii sunt implicați la un moment dat, care este legătura dintre inteligența emoțională, eficiența profesională și eficiența organizației și cum se face această legătură, vom putea să răspundem că identitatea profesională progresivă, calitativă, eficientă, performantă și emotivă se concretizează în relațiile interumane, interpersonale și manageriale, adică în intervalul sau intervalele de timp pe care îl petrece fiecare angajat la locul de muncă⁹⁰. Întreaga *conduită a omului este susținută de afectivitate. Ea poate sprijini dezvoltarea intelectuală precum și s-o contrarieze*. Ființa umană, în special copilul, are nevoie să fie protejată și iubită pentru a se dezvolta armonios. Experiențele sale în perioada copilăriei sunt cruciale. Dacă copilul găsește în anturajul său dragoste și securitate are toate șansele să devină o persoană echilibrată. Afectivitatea se constituie, metaforic vorbind, ca un personaj care intră primul în scenă. Cu ea începe viața psihică. În cazul copilului întâlnim un sincretism psihic, o unitate nediferențiată, o fuziune în care predomină aspectele afectivității trăite preponderent sub formă de emoții. La întrebarea „ce a fost întâi, afectivul sau intelectul, relaționalul?” nu trebuie să insistăm asupra unui răspuns exclusivist. În viața omului – având în vedere conturarea personalității – se prefigurează preponderența trăirii afective. Din sincretismul nediferențiat se precizează înțelesurile ale căror culmi sunt reprezentate de cuceririle științei, de tot ceea ce

⁹⁰ Mândăcanu V., Profesorul-maestru. – Chișinău, Pontos, 2009, p. 14.

numim *cultură* și înțelepciune. Într-un anumit sens, înțelepciunea include și afectivitatea. De aceea, relația cognitivitate-afectivitate rămâne valabilă. Viața afectivă participă la construirea întregului edificiu al personalității în efortul acestuia de socializare, de integrare în sistemul valorilor sociale. Personalitatea reprezintă o unitate bio-psiho-socio-culturală, o structurare unică și irepetabilă în orice situație vitală datorită afectivității.

În conceptualizarea școlii exegeții punctează că aceasta semnifică *urcarea spirituală a individului om*. Așadar, școala, menționează prof. Virgil Mândâcanu⁹¹, îl ajută pe elev să se miște spre spiritualitate dar nu pur și simplu spre suma cunoștințelor, școala semnificând astfel scara spirituală.

Cum îl ajută profesorul pe elev „să urce” și să se mențină pe această scară spirituală? Cum își construiește profesorul identitatea sa profesională ca să edifice *temeinica legătură între viață și școală*? În cadrul identității sale profesionale, cum sunt definite rosturile școlii în evoluția umanității? Acestea sunt întrebări la care puțini, sau poate mai mulți profesori, au curajul să identifice răspunsuri constructive. De unde atare incertitudine? Să parcurgem în continuare explicitările de rigoare (vezi Anexa 3).

Activitatea cadrelor didactice, în special a celor din învățământul secundar obligatoriu, este abordată în procesul de reformă curriculară și în acela privind descentralizarea sistemului educativ. Însă, credem, că demersul de a face față unei schimbări în domeniu implică, în mod prioritar,

⁹¹ Ibidem.

capacitatea de a percepe și de a înțelege *impactul emoțional al schimbării asupra noastră și asupra altora*. Inteligența emoțională influențează eficiența domeniului în mai multe direcții⁹²: recrutarea și păstrarea angajaților, dezvoltarea talentelor, munca în echipe, implicarea angajaților, simțul moral și sănătatea, inovația, eficiența, calitatea serviciilor, produsele științifico-didactice, loialitatea clientului etc. În demersurile de reforme ale educației trăirile contradictorii ale „actorilor educației” sunt mai puțin abordate; este știută de toată comunitatea pedagogică realitatea că tuturor cadrelor didactice le este cerut, în același timp, să fie autonome dar și să colaboreze respectând „soclul de competențe” bine definit. Finalitatea activității cadrului didactic nu este doar instruirea (acțiunea de a comunica un ansamblu de cunoștințe teoretice sau practice legate de învățare și de evaluare)⁹³, ci și comunicarea, aceasta semnificând arta de a forma o persoană, în mod special un copil sau un adolescent, dezvoltându-i calitățile sale psihice, intelectuale și morale pentru a-i permite să înfrunte viața personală și socială⁹⁴.

Profesorii au un rol cheie în procesul de educare a tinerilor și a adulților. Ei trebuie să fie capabili a folosi eficiente informațiile, tehnologiile și cunoștințele împreună cu elevii, cu colegii și cu alți parteneri din domeniul educației,

⁹² Săucan D.-Șt., Micle M.I., Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția. // Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011, p. 238.

⁹³ Drobot L., Pedagogie socială. – București, EDP, R.A., 2008, p. 96, 97-98.

⁹⁴ Jinga Ioan, Op. cit.

împreună sau în cadrul societății – la nivel local, regional, european și mondial. Or, reformele educative influențează *construcția identității profesionale a cadrelor didactice* și relațiile lor cu ceilalți factori pedagogici și sociali. Însă în ce mod se produce atare influență? Pornind de la evoluțiile recente ale reformelor convergente și ale competențelor așteptate de politica educativă, este necesar să punctăm și anumite dificultăți de adaptare la schimbare, la mediul social, cultural și politic, la raportul cu cunoștințele ce trebuie asimilate și la gestiunea clasei. Adevărata transmitere a cunoștințelor de la disciplinele școlare la elevi ricoșează de la contexte în care cadrul didactic este nevoit să schimbe postura, competențele și reprezentările. Activitatea cadrului didactic se află în permanentă tensiune datorită necesității de a regla și de a raționaliza reușita elevilor într-o societate în care școala nu mai este un „sanctuar al cunoașterii”, dar care cere mult mai mult de la cadrele didactice⁹⁵.

Procesul de construcție a identității profesionale, care semnifică evoluția profesională a cadrelor didactice, se fundează pe schimbările ce se datorează acumulării de reforme și de transformări sociale și culturale. În lucrarea lor, autorii ei M. Tardif și C. Lessard⁹⁶ au evocat unele componente principiale ale acestei evoluții și anume: degradarea calitativă (complicarea și intensificarea activității) fără o adaptare cantitativă (organizarea timpului și remunerația), descentralizarea sistemelor prin implementare a

⁹⁵ Tardif M., Lessard C., *La formation des enseignantes et des enseignants. Aspects comparatives.* – Quebec, CRIFPE, 2005.

⁹⁶ Drobot L., *Op. cit.*

indicatorilor de performanță, privatizarea spațiului școlar, apariția contrazicerilor legate de profesionalizarea cadru-
lui didactic, percepția eronată a eticii profesionale în fața
inegalității sociale și a rezultatelor apărute în acest sens. În
condițiile sistemului educațional de la noi, la aceste com-
ponente mai adăugăm imperfecțiunea cadrului normativ/
legislativ privind metodologia de elaborare a normei didac-
tice și mecanismele de remunerare a activităților de normă
și a celor de extranormă realizate de cadrele didactice. Este
oare posibilă situația când inteligența emoțională are un rol
hotărâtor în demersul de ajutorare a cadrelor didactice să
ia decizii bune privind elaborarea de produse științifico-
didactice noi și alianțe strategice? Încă în anul 2004 în Bel-
gia, Congresul Cercetării în Educație și GIRSEF (Groupe
Interfacultaire de Recherche sur les Systemes de Education
et de Formation) prezintă interogări asupra meseriei de
cadru didactic. Un exercițiu în acest sens este un Atelier al
Educației din 2004 al Congresului respectiv denumit „Pro-
fesia de cadru didactic: ce ne face să alegem această profe-
sie, să renunțăm la ea, să o păstrăm ori să o schimbăm?”
ce descrie amploarea întrebărilor asupra acestei profesii.
Cele 12 referate prezentate la acest atelier descriu forma-
rea inițială, sentimentele noilor cadre didactice, detașarea
față de profesie și condițiile de muncă precum și proble-
mele de identificare cu profesia de cadru didactic. În cadrul
GIRSEF, Maroy⁹⁷ a propus o sinteză a literaturii anglo-sa-
xone și francofone, arătând paradoxurile meseriei, între
stările permanente (forma școlară) și repunerile în cauză

⁹⁷ Drobot L., Op. cit.

(condiții de lucru, identificare, gestiunea clasei). Așa cum discutăm despre inteligența emoțională la nivel individual, putem să o facem și la nivelul grupului. Echipele inteligente emoțional se caracterizează prin cooperare, implicare și creativitate, ceea ce este extrem de important pentru eficiența organizației. Inteligența emoțională a membrilor echipei contribuie la nivelul inteligenței emoționale a echipei, dar și fenomenul invers este valabil, în sensul că persoanele care sunt membri ai unor grupuri inteligente devin și ele mai inteligente emoțional.

Doina-Ștefan Săucan și Mihai Ioan Micle⁹⁸ menționează că psihologii care au studiat aspectele inteligenței emoționale în organizații recunosc că mai sunt multe lucruri de clarificat în această direcție: modul în care acest tip de inteligență poate fi măsurat, impactul ei asupra performanței individuale și asupra eficienței organizației; în unele cazuri, această lipsă de claritate a condus la conflict și controverse între psihologi și practicieni. Una dintre acestea se referă la definiția conceptului însuși, inteligența fiind cotient emoțional, cotient de inteligență, respectiv abilitate cognitivă și că inteligența emoțională reprezintă un set de abilități sociale și emoționale care ajută individul să facă față cerințelor vieții cotidiene sau că inteligența emoțională este legată de modul în care un individ procesează informația despre emoție și răspunsurile emoționale. Dar aceste conflicte au condus în clarificarea progresivă a conceptului de inteligență emoțională⁹⁹,

⁹⁸ Săucan D.-Șt., Micle M.I., Op. cit.

⁹⁹ Vezi mai detaliat: Эрман Пол, Психология эмоций. 2-е изд. Москва: СПб Питер, 2011.

elaborându-se o distincție între inteligența emoțională și competențele emoționale, dat fiind că inteligența emoțională asigură o bază solidă pentru dezvoltarea unui număr mare de competențe care i-ar putea ajuta pe oameni să fie mai eficienți, mai performanți.

Astfel, inteligența emoțională¹⁰⁰ se bazează pe abilități precum sunt conștiința de sine, controlul de sine, conștiința socială, managementul relațiilor și competențele inteligenței emoționale care se identifică în succes la locul de muncă pentru a identifica performeri remarcabili. Competențele emoționale sunt abilități specifice postului care pot și chiar trebuie să fie învățate, precum: contribuția la dezvoltarea altor persoane, capacitate de influențare, comunicare eficientă, managerizarea conflictului, lider vizionar, catalizarea schimbării, construirea de legături, munca în echipă și colaborarea; managerizarea relațiilor, empatie, orientarea profesională, conștiință organizațională, conștiința socială – controlul de sine emoțional, credibilitate, conștiințiozitate, adaptabilitate, realizare, inițiativă, conștiință de sine emoțională, evaluare de sine acurată/corectă, încredere în sine, recunoaștere, reglare, competența personală.

Dar cum se recunosc aceste competențe în actul educațional? Prin *gradarea impactului reformelor* în domeniu? Credem că atare demers ar conduce spre o paradigmă a stărilor motivaționale¹⁰¹ al căror prim impact ar fi marcat de privatizarea sectorului școlar, de criteriile economice de

¹⁰⁰ Săucan D.-Șt., Micle M.I., Op. cit.

¹⁰¹ Maslow A.H., *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007, p. 63-81.

eficacitate sau de parentocrație. Din contră, la nivel local, cadrele didactice adoptă o strategie de filtrare a injoncțiunilor, pe care unii o compară cu o rezistență sau o forță de inerție. Alt impact îl reprezintă modul de filtrare al injoncțiunilor la nivel local, ce are loc în cadrul echipei pedagogice. Reformele în educație semnifică și reformele sufletești ale profesorului și ale elevului, deoarece în cadrul acestora se face echilibrul interior în însuși profesorul și în însuși elevul; reformele reprezintă o anumită originalitate specifică, în primul rând, a activității personalului didactic, dat fiind că orice tip de școală vitalizează datorită construcțiilor teoretice și practice ale identității profesionale a profesorului.

În rândurile de mai sus am menționat că inteligența emoțională condiționează evoluția activității cadrului didactic. Însă evoluția activității cadrelor didactice și cea a politicilor educative sunt interdependente de dezvoltarea societății. Dar societatea se află într-o tensiune conștientă: între global și local, între tradiție și modern, între perspective pe termen lung și termen scurt, între spiritual și material, între competiție și egalitate de șanse, între dezvoltarea cunoștințelor și capacitatea de asimilare a oamenilor. Misiunea declarată a școlii publice (soclu comun, al competențelor, egalitate de șanse), menționează Loredana Drobot¹⁰², este de a oferi tuturor copiilor un mediu cultural cât mai exigent posibil, pentru a le permite mai apoi să găsească rolul lor în societatea democratică concurențială. Adulții (și cadrele didactice) observă cum sarcinile lor educative devin

¹⁰² Drobot L., Op. cit.

mai complexe, existând o educație de tip comunicativ/comunicațional ce se sprijină pe reguli și limite, o educație centrată pe copil (personalizare) și pe societate (socializare), deci o educație ce incită elevul la autonomie, dar respectând dependența afectivă și materială. Mai concret, cadrele didactice trebuie să achiziționeze cunoștințe, cultură, concepte, procese și în același timp, școala nu rămâne singurul loc al cunoașterii; tehnologia de informare și comunicare bulversează accesul la cunoștințe, cadrul didactic nu mai este cel care transmite ceva unei persoane ce nu știe nimic, ci el devine ghid, tutore ce acompaniază elevul și colegul spre cunoaștere, deci el își construiește identitatea sa profesională și desfășoară și activitatea de consiliere a colegului, a grupului în atare proces de construcție.

Unul dintre demersurile de construcție a identității profesionale îl reprezintă concursul „Pedagogul anului” (ediție anuală), organizat și coordonat de Ministerul Educației. Prin organizarea și desfășurarea acestui concurs se urmărește aplicarea politicii educaționale active adaptate la noile conținuturi și tehnologii didactice moderne și inovative, care sunt axate pe formarea competențelor funcționale ale elevului și pe dezvoltarea competențelor profesionale individuale ale personalului didactic de predare/ale educatorului.

Însă dimensiunile axiologiei și praxiologiei educației sunt afectate de implementările la nivel european și impactul acestora se identifică pe traseul individual, pe influența societății/pe politica educațională și pe conținutul teoriei educaționale/pe modernizarea reflexivă a educației.

Cadrele didactice care participă la acest concurs trebuie să își justifice traseele expuse mai sus prin argumente socialmente acceptabile (școala este o instituție socială) și prin dispute în mediul educațional, în comunitatea pedagogică, acestea fiind conduse asupra experiențelor și a dovezilor cu privire la crearea mediului educațional centrat pe elev, pe nevoile și disponibilitățile lui, armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, pe înțelegere, pe sprijin, pe responsabilitate.

Argumentele și disputele respective conduc și asupra managementului de clasă care îl ajută pe profesor să crească copiii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu cei din jur, copii care se simt bine unii cu alții, copii care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele ori a se droga, ori a abandona școala, ca singurele modalități de rezolvare a problemelor lor.

Aceste argumentări și dispute fac apel la principii fundamentale („grandeurs”, în expresia lui L. Thévenot), care sunt:

- „principiul inspirat”: valoarea acțiunii este asigurată de intensitatea experienței personale;
- „principiul casnic” (intern): în căutarea a ceea ce este just accentul se pune pe relațiile interpersonale; într-o lume casnică (școala este „a doua casă” a elevului), domestică, importanța oamenilor depinde de poziția lor ierarhică pe o scară a dependențelor personale;

- „principiul opiniei”: într-o lume a opiniei importanța unei persoane depinde exclusiv de părerea celorlalți, de notorietatea pe care a acumulat-o;
- „principiul comercial”: în această lume grandoarea (importanța) persoanelor este relaționată direct de bogăția lor; reușita personală se exprimă în termenii competiției – a fi învingător;
- „principiul industrial”: lumea industrială se bazează pe eficacitatea indivizilor, pe productivitatea lor, pe capacitatea acestora de a-și satisface nevoile; este lumea scopurilor tehnice și a metodelor științifice; experții sunt adevărații judecători;
- „principiul moral-civic”: în numele unui principiu oamenii își sacrifică interesele personale pentru a servi cauzele generale; acțiunea este acceptabilă când este integrată unui demers colectiv care dă sens și justifică conduitele indivizilor; normele sunt expresia voinței generale, iar moralitatea presupune solidaritate umană și capacitate de a reprezenta interesul general

În acest context, concursul trebuie să se desfășoare altfel decât în forma și modul actual. Cadrele didactice care au promovat faza locală și participă la faza republicană susțin lecții în fața Comisiei republicane și alte probe identificate de regulament. Atare modalitate se pare că ar îndreptăți atestarea cadrului didactic și decizia Direcțiilor de învățământ, tineret și sport din raioanele/municipiile care au delegat aceste cadre didactice.

Titlul de „pedagog al anului” presupune că persoana deținătoare este cunoscută ca profesionist excepțional, ca expert al școlii care semnifică o rânduire spirituală superioară, ca expert al vieții elevului și al sistemului educațional.

Credem că participanții la faza republicană ar trebui să țină conferințe în toate raioanele pe aria curriculară în care este încadrat cu activitatea didactică. Astfel, întreaga comunitate pedagogică din republică ar evalua prestața profesională/didactică, teoretică, socială, moral-civică, culturală și se va convinge că pretendentul titlului de „pedagog al anului” depășește practicile instructiv-educative curente prin crearea unui stil și a unei filosofii proprii în domeniul educativ, ceea ce teoretizează și profesionalizează perspectiva umanistă a educației. Doar în atare ipostaze cadrul didactic poate pretinde la titlului de „pedagog al anului”.

Școala: prima experiență de viață a copilului („Acasă la școală”). Să construiești o școală care să educe spre credință, spre cultură, spre reușită și spre cunoaștere semnifică orizontul acesteia, care, în sensul său plener, înseamnă orizontul total al realității. Or, educația pe care o realizează școala semnifică *introducerea în realitatea totală*, în contextul conduitelor raționale, iar dacă școala este un loc de educație, atunci trebuie să fie un loc de introducere în realitatea totală, locul în care experiența vieții tinde spre o conștientizare totală¹⁰³. De aceea *rezultatul educației ca introducere în realitatea totală poate fi*

¹⁰³ Giussani Luigi, Riscul educativ. Creație de personalitate și de istorie. București: Corint, 2005, p. 146.

numit cultură și cunoaștere. Infuziile acestei „introduceri” sunt vizualizate în contextul unei semanticități variate și vaste, dar și antinomice¹⁰⁴, și anume: cooperare, colaborare, toleranță, dragoste, grijă, securitate, drept, diferență, obstacole, dificultăți, abuz, discriminare, extremism, intoleranță, prejudecată, stereotip, xenofobie, marginalizare, violență, tensiuni conflictuale.

Când vine copilul la școală și începe prima sa experiență în mediul socio-educativ, el trăiește emoții și senzații polarizate de starea, realitatea și conduita colectivului de elevi și de pedagogi, dat fiind că aceștia sunt diferiți. Or, ieșind din cadrul familiei, unde toți membrii sunt „ai tăi”, copilul intră într-o altă atmosferă, una de indivizi diferiți care provin din familii neomogene din punct de vedere al originii etnice, al apartenenței confesionale, al convingerilor, al educației, al intereselor, al situației materiale etc.

În acest context cadrelor didactice și de conducere nu le este suficient doar ca să vorbească despre cât e de bine la școală, cât de frumoasă este și cât de buni sunt profesorii. Copilul poate că simte aceasta, însă doar verbal, iar școala ar trebui să fie simțită și în sens de acceptare a realității în care se ridică și se afirmă individualitatea că nu există altul decât eu și că nu există altă umanitate în afară de mine în arealul realității și că eu sunt întreaga omenire.

Acest lucru, dacă îl privim cu adevărat, necesită o înțelegere de o mare sensibilitate pe care o putem esențializa cu mintea noastră, cu inima noastră, cu întreaga ființă a noas-

¹⁰⁴ Vezi în context: Carrel Alexis, *Reflecții asupra conduitei de viață*. Arad: Editura SENS, 2018.

tră: fiind total conștienți de acest fapt, înțelegem că el nu este acceptat verbal pentru că este plăcut, dar că este ceva care este real, și creierul, mintea, sunt dispuse să învețe realitatea pentru că „nu au nimic de pierdut”, susține filosoful indian Jiddu Krichnamurti¹⁰⁵. Este adevărat, susține Carrel Alexis, că pentru fiecare dintre noi este important și chiar principial să se pună în praxisul nostru regulile proprii conduite în existența cotidiană, deci să ne supunem unei discipline acceptate în mod liber, însă dură și strictă. Avem noi curajul și inteligența, și energia, să abandonăm obiceiurile ce ne sunt agreabile și comode? Un răspuns plauzibil ar fi că pentru noi, care ne numim ființe moderne, în toate dezbaterile noastre se identifică ideea de educație și însăși educația, deci: cum să ne educăm, în ce constă și cum se desfășoară educația, o educație care să fie adevărată, adică să fie corespunzătoare umanului, omenescului, o „educație, deci, a umanului, a ceea ce este original în noi, care în fiecare se mlădiază în mod divers, chiar dacă, în mod substanțial și fundamental, inima este mereu aceeași”, punctează Giussani Luigi (p. 5). Iată de ce noi manifestăm un anumit dispreț față de disciplina și față de regulile naturii noastre; să precizăm disprețul nostru față de regulile privind pandemia coronavirusului care ne-a adus nenorocirea și nefericirea, și de aici reiese că nu am avut și nu avem înțelepciunea, nici curajul să ne supunem legilor..., și, atunci ce facem? Un singur răspuns: numai raționalitatea conduitei ne poate salva, însă, punctează cu tărie Carrol Alexis, a ne purta

¹⁰⁵ Krishnamurti Jiddu, Nu sunt o persoană, în: <https://www.youtube.com/watch?v=XAArVy1GsYo>, accesat pe 02.06.2021.

rațional în mediul material și mintal creat de societatea noastră modernă solicită un eroism veritabil (p. 179).

Ce ar trebui să reprezinte școala pentru copil care vine la ea, care vine ca la el acasă, și cum ar trebui să acționeze cadrele didactice ca să o reprezinte în societate? Sunt variate poziții și dezbateri, însă o stare de existență adevărată și reală a școlii în societate este agreabilă și acceptată. Această stare (existență) poate fi explicată astfel:

1. Școala trebuie să găsească discipline concrete și utile care să înlocuiască pe acelea pe care le impune omului natura. Acele discipline trebuie să reziste condițiilor fizice ale existenței și ale climatului mintal, aduse de progresele științei și ale tehnologiei;

2. În interiorul nostru se ivesc cele mai dure obstacole împotriva punerii în practică a regulilor de conduită și una dintre cele mai grave dereglări ale spiritului este aceea de a căuta exclusiv în noi înșine și în lucruri aspectele ce ne plac. Nu vrem să ne vedem așa cum suntem – vanitatea și auto-satisfacția ne orbesc: noi confundăm nevoile artificiale create de mediu cu nevoile fundamentale ale naturii noastre, urmărim avantajul imediat și iluzoriu în locul unui avantaj mai îndepărtat, însă real. Așadar, se pare că nu avem nici o nevoie de a ne disciplina și de a ne modifica felul, natura noastră de a acționa. Deci, conduita noastră se află în înțelegerea noastră, în inteligența noastră, în conduita rațională a omului;

3. Obstacolele față de regulile de conduită ale vieții se află nu numai în inteligență, ci și în caracter: cea mai mare parte a oamenilor nu au forța morală să se încline în fața regilor aspre

ale societății. Nu au fost (poate nici nu sunt) învățați ce este stăpânirea de sine. Ei își urmează toate impulsurile din cea mai fragedă copilărie: în familie și la școală s-au (se obișnuiesc) cu indisciplina, cu delăsarea, cu ținuta neglijentă. Morala plăcerii care a înlocuit disciplina, ne-a slăbit definitiv: am pierdut noțiune de binelui și a răului, nu putem concepe necesitatea unei reguli interioare, urmăm impulsurile capriciului. Mai pe scurt, obstacolele pe care le întâlnește raționalitatea conduitei în noi înșine, constau, pe de o parte, în deficiența intelectuală ce ne împiedică să vedem realitatea, și, pe de altă parte, în slăbiciunea epocii noastre. Însă disciplina dă, oferă acelor care îi urmează regulile cu strictețe, stăpânirea de sine și forța de a trăi fericit;

4. Raționalitatea conduitei este, de asemenea, împiedicată și de forțele adverse ale mediului în care trăim; căci renovarea noastră trebuie să se realizeze chiar în condițiile care ne-au dus la decădere. Climatul moral al comunității și spiritul instituțiilor nu s-au schimbat, și nu se vor schimba înainte să ne fi schimbat noi înșine. Trebuie, deci, să practicăm în școală, în familie, în societate, aceste reguli ale conduitei într-un mediu social sănătos pe care îl construim (îl vom construi);

5. Societatea nu întârzie niciodată să ridice contra-non-conformiștilor zidul opoziției sale. Ei sunt considerați dușmani de mulțimea de mediocri: în fața contemporanilor noștri este ridicol dacă spui adevărul, dacă ești fidel cuvântului dat, dacă muncești cinstit și nu îi trădezi pe ceilalți. Școala, educatorii, învățătorii și profesorii nu realizează că sensul onoarei și sensul moral sunt cu mult mai mult

importante decât succesul la examene și concursuri și, evident, copiii, elevii și studenții lor manifestă aceeași lipsă de înțelegere. Deci, în privința acelor suficient de îndrăzneți pentru a gândi că tinerii trebuie să fie, nu dezordonăți și lipsiți de vlagă, ci disciplinați și eroici, aceștia sunt considerați dușmani ai democrației; astfel, societatea modernă a celor mulți se opune din toate puterile sale ascensiunii spiritului; civilizația construită de știință și tehnologie se dezintegrează, așa cum s-au dezintegrat civilizațiile trecutului.

În toate aceste stadii ale stării de existență a școlii, ce poate face și cu ce mijloace poate depăși aceste obstacole? Răspunsul se rezumă în aceea că atunci când este identificată o idee rațională ea reușește să transforme conduita oamenilor deoarece ea conține și elemente reale alături de elemente logice. Deci, credința, și nu rațiunea, împinge omul spre acțiune și nici inteligența nu este aceea care dă forța de a trăi în conformitate cu ordinea lucrurilor – inteligența luminează calea, dar nu ne împinge înainte.

Nu vom învinge dificultățile ce se ridică în fața non-conformismului decât dacă, din profunzimile sufletului nostru urcă, precum marea, impulsul sentimentului. Mobilurile acțiunilor sunt de ordin afectiv. Pentru a acționa cu înțelepciune, avem nevoie de sentiment și de rațiune, căci fără rațiune sentimentul ne poate conduce la fundul oceanului sau la catastrofă. Astfel, suntem îndemnați să acționăm în virtutea nevoilor elementare: nevoia de apă și de alimente, de adăpost, de îmbrăcăminte, de siguranță, de libertate, de aventură, de acele elanuri simultane ale spiri-

tului... Nevoia de cunoaștere ne-a scos din ignoranță. Deci, *prin conduită rațională primim toată fericirea compatibilă cu conduita umană*. Însă aici este foarte important ca școala să învețe copilul tehnica de a conduce viața: a învăța cum să fii puternic, inteligent și echilibrat, să rezisti la oboseală, să eviți să fii odios cu ceilalți, să distingi binele și răul pe care ți le faci ție și le faci altora și, mai ales, cantitatea de bucurie sau durere, neliniște sau pace, ură sau dragoste. Prin aplicarea acestor tehnici se va realiza, puțin câte puțin, transformarea spiritului și a corpului nostru.

Începând cu al cincilea sau al șaselea an, educatorii, învățătorii și profesorii împart cu părinții responsabilitatea pentru a forma copiii și tinerii în practicarea regulilor de conduită. Până în prezent ei nu au reușit, deoarece au separat partea intelectuală de cea fiziologică și morală. Totuși, este ușor pentru ei să constate că enormul efort intelectual cerut copiilor timp de 30-40 de ani nu a folosit aproape la nimic. Decadența morală și fiziologică a tinerilor este evidentă și în nici o țară civilizată nu există, în raport cu numărul de locuitori, o asemenea penurie de mari savanți, filantropi și atleți. Odată cu intrarea în școală, în același timp cu învățarea literelor alfabetului, copilul trebuie să fie educat să se supună legilor existente ale vieții sociale. Impolitețea, murdăria, invidia, duplicitatea, denunțul, sunt greșeli mai grave decât necunoașterea gramaticii sau a matematicii. A venit timpul ca școala să spargă vechile tipare și ea nu poate contribui la salvarea civilizației noastre decât lărgindu-și cadrul: ea trebuie să abandoneze punctul său de vedere pur intelectual; examenele trebuie să înceteze să facă un

clasament al copiilor și al tinerilor ținând cont exclusiv de memoria lor și nu țin cont de valoarea reală a candidaților, căci această valoare este atât psihologică și morală, cât și intelectuală: or, în viitor diplomele trebuie să confirme nu numai cunoștințele de ordin intelectual, ci, de asemenea, rezultatele morale și psihologice ale conduitei raționale. Obiectivul vieții nu ne poate fi relevat decât prin studiul sistematic al ființelor vii, în omul însuși trebuie să citim destinul său.

METAFORMAREA CADRULUI DIDACTIC

A explica noua orientare în educație, aceea de a nu mai examina diferitele domenii ale cunoașterii în mod separat, ci a extrage din fiecare dintre acestea instrumentele și datele explicative capabile să rezolve o problemă globală pusă elevului. Astfel, în centru nu se mai plasează disciplinele, ci problemele ce pot fi soluționate cu ajutorul acestora.

M. Minder

Incursiuni în schimbarea comportamentală profesională a cadrului didactic. Problematika lumii contemporane în contextul căreia se întrevăd provocări diverse și, deseori, succesive, impun actualizarea viziunii și a concepțiilor privind școala și, respectiv, domeniul educațional. Or, aceste provocări societale se desprind și din postulatele că:

- educația este considerată prioritate națională în politică socială și economică a statului;
- calitatea educației semnifică factorul determinant al calității vieții;
- educația realizează idealul valoric național și general-uman.

Din conținutul acestora se vizualizează simbiotic vrea supremă, națională, a educației ce rezidă în atingerea

idealului educațional privind formarea integrală a personalității în perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice ale societății libere și democratice¹⁰⁶. Astfel idealul educațional este argumentat prin mobilitatea dezvoltării social-economice și spirituale a societății și a integrării în sistemul civilizației umane.

În spiritul provocărilor contemporaneității se întrevede și umanizarea învățământului ce se identifică în:

- sprijinul de autocunoaștere, de autodezvoltarea și de autoperfecționare a personalității;
- orientarea către valori și către stima de sine;
- individualizarea și diferențierea instruirii;
- consolidarea relațiilor profesor-elev prin cooperare și colaborare;
- crearea climatului psihologic favorabil în colectivul de elevi;
- promovarea pedagogiei non-violente și a educației libere și democratice;
- promovarea principiului pozitiv al educației;
- respectarea drepturilor copilului;
- promovarea modului sănătos de viață și de odihnă al copiilor.

De aici se desprinde și valoarea educației ce semnifică acțiunea ce permite ființei umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale, sentimentele sale sociale, estetice și morale în scopul de a persevera în cât mai posibilă

¹⁰⁶ Codul Educației, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 din 24.10.2014.

obligație a sa de om¹⁰⁷. În atingerea acestei misiuni, educația este percepută din perspectiva¹⁰⁸:

- tipului de activitate: ansamblu de acțiuni desfășurate într-o societate în vederea transmiterii către generațiile noi a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, a priceperilor, a deprinderilor acumulate de umanitate;
- produsului proiectat în mod conștiințios: rezultat și efect al activităților desfășurate în vederea formării individului conform modelului propus de societate;
- procesului: act de „devenire a omului” prin alții și prin sine (actul autoeducației);
- mijlocului: instrument, mecanism de dezvoltare, formă de interacțiune.

Din cele menționate supra, se vehiculează teza [3; 4] că educația este o activitate specific umană de natură psihologică și socială și se definește ca:

- acțiune ce are loc prin intermediul anumitor metode și tehnici de transmitere a mesajului pedagogic orientat în realizarea anumitor obiective
- ansamblu de influențe ale mediului, ale oamenilor, ale lucrurilor ce duc la transformarea educatului;
- influență a unei generații asupra copiilor, tinerilor sau adulților pentru a-i integra în societate,

¹⁰⁷ Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2003, p. 22-23.

¹⁰⁸ Mialaret Gaston, *Sciences de l'Éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques*. Paris: PUF, 2007.

- fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață și a cunoștințelor de la o generație la alta și care se realizează în cadrul familiei și al instituției de învățământ;
- conținut ce urmărește formarea/dezvoltarea personalității umane complexe în funcție de scopul concret și de mijloacele realizării;
- cunoaștere a lumii înconjurătoare în scopul formării concepției despre lume semnificând cultura generală a omului.

Toate cele punctate mai sus dezvăluie în cadrul educației anumite *provocări-cheie* ce pot fi sintetizate în trei categorii: *provocări-comportamente*; *provocări-identitate*; *provocări-valori*.

Aceste provocări-cheie se manifestă în mare măsură în modalitatea în care este vizualizată profesionalizarea cadrelor didactice în corpusul pedagogiei și în acela al psihologiei, concepute și reglementate legal și organizatoric ca științe, ca obiecte de învățământ, ca activități de cercetare sau ca activități practice la nivel național și european. Statutul profesiei de pedagog, pentru ca pedagogul să capete o definiție legală ca actor socio-profesional distinct, identificat prin competențele sale, derivă din însuși statutul pedagogiei și al psihologiei luate în ansamblul teoretic și practologic. În contextul celor trei tipuri de provocări-cheie se desprinde una dintre caracteristicile educației și anume *funcția* acesteia, care semnifică pentru cadrele didactice un anumit *modus operandi* și un anumit *modus faciendi*, aplicate asupra unui argument ce îi conferă acestuia o valoa-

re corespunzătoare și definește consecințele fenomenului educațional. Astfel, *funcția fundamentală a educației rezidă în vehicularea, selectarea, actualizarea și valorificarea experienței sociale privind asigurarea integrării eficiente și în termen proxim a individului în societate*¹⁰⁹. Așadar, funcțiile de bază ale educației reprezintă consecințele generale ale activității psihosociale specifice omului, realizată într-un mediu social complex și diversificat.

La nivelul provocărilor-cheie menționate funcțiile educației¹¹⁰ asigură realizarea eficace și efectivă a personalității prin intermediul *provocărilor-comportamente, atitudini și valori* identificate în:

- formarea și dezvoltarea omului prin intermediul cogniției, al cunoașterii;
- educarea identității culturale naționale;
- adaptarea omului la mediu prin activități utile, productive de calitate și integrarea sa în plan social;
- realizarea personalității prin intermediul valorilor ce îi garantează omului saltul spre o autentică „ordine umană și culturală”¹¹¹.

Aceste funcții sunt valabile pentru pedagogul teoretician și practicant, deoarece, ca orice alt domeniu, și educația interferează cu varia discipline la nivel epistemic, intelectual, cognitiv, comportamental, afectiv, axiologic, praxiologic desprinse din realitatea pedagogică, pe care o

¹⁰⁹ Todoran Dimitrie (coord.), Probleme fundamentale ale pedagogiei. București: EDP, 1982.

¹¹⁰ Nicola Ioan, Op. cit.

¹¹¹ Marin C. Călin, Filosofia educației. Antologie. București: Aramis, 2003.

satisfac, și din experiența de cunoaștere a domeniilor, cu care acestea, la rândul lor, se intersectează. Astfel, provocările-cheie menționate generează funcții de relații ale educației construite în următoarele socluri:

- a) antropologice de umanizare a omului;
- b) axiologice de învățare a valorilor culturii și civilizației umanității;
- c) sociale de adaptare și de integrare socială a omului;
- d) instrumentale de profesionalizare umană.

Provocările menționate se referă la funcțiile multiple ale pedagogilor cercetători și ale pedagogilor practicieni care studiază și implementează concepte, teorii și idei privind comportamentul elevilor și operând observații, analizând efectele de conduită și ale mediului sau altor factori asupra comportamentului. Astfel aceștia doi apar ca fiind consilieri ai elevilor și ai părinților, experți, realizatori de instrumente, investigatori și agenți ai schimbării.

Cadrul didactic are o sarcină profesională complexă privind antrenarea și participarea în discuțiile interesate de comportamentul uman ce sunt alimentate atât la nivel profesional, cât și la nivel personal. Există multe întrebări utilizate în sondaje de masă și specifice, pe domenii, referitor la conceperea anumitor măsuri relaționate de îmbunătățire a comportamentului și de consiliere a guvernelor în legătură cu modul în care acestea ar putea influența comportamentul oamenilor și ar putea crește și nivelul fericirii lor, dat fiind că oamenii caută răspunsuri la întrebările conexe a ceea ce doresc să obțină (mai multă fericire) și modului în care pot atinge acest scop comportându-se altfel.

În context se identifică problema gestionării așteptărilor pe care le au ceilalți de la noi, care este o aptitudine importantă ce schimbă viața noastră. Satisfacția resimțită în legătură cu diferitele aspecte ale vieții, cum ar fi munca, sănătatea și relațiile interumane, este adesea un predictor al ceea ce vom face și al ceea cum ne vom comporta, cum ne vom schimba atitudinile aducându-le în concordanță cu comportamentul și cum ne vom rezolva disonanța cognitivă.

Deciziile și atitudinile oamenilor sunt influențate de mai mulți factori ce au loc în decursul anilor, de la o secundă înaintea deciziei, până la sute de ani în urmă, când deciziile strămoșilor le-au modificat modelul comportamental și atitudinal¹¹². Științele comportamentale învață că prea puțin contează ceea ce ni se spune, dar contează foarte mult *cine* ne transmite mesajul: astfel, ascultăm mai mult de sau de la *unii* oameni decât de sau de la *alții*. În mod ideal mesagerii buni au trei atribute: putem avea încredere în ei, sunt experți, seamănă cu noi. Așadar, schimbarea de comportament înseamnă atât distragerea sau reorientarea atenției de la lucruri negative, cât și căutarea lucrurilor pozitive. Astfel, lucrurile la care participăm ne determină comportamentul dat fiind că atenția este liantul vieții.

Catalizatorul profesional al concentrării asupra atenției elevilor provine din profesionalizarea cadrului didactic, ceea ce îl face să trateze orice problemă ca pe una de alocare, de orientare. În procesul educațional cadrul didactic vede,

¹¹² Callo Tatiana, Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 214.

identifică deficitul pretutindeni și astfel alocarea resurselor de atenție este esențială pentru producerea rezultatelor scontate și așteptate în intervențiile educative. Atenția acordată unui stimul este, prin definiție, atenția pe care nu o dedică altui lucru sau altei persoane și de aceea nu este nici o coincidență faptul că în activitatea sa cadrul didactic utilizează termenul „fii atent!”. Științele comportamentale recomandă experților în politici publice să schimbe comportamentul oamenilor printr-un *imbold contextual*, dar nu printr-un „brânci cognitiv”. Ideea cu adevărat fundamentală aici este: dacă dorim ca oamenii să reacționeze într-un anumit fel, trebuie să le facilităm acest lucru. Or, *schimbarea comportamentelor trebuie desfășurată prin schimbarea contextelor societale și profesionale*, pentru ca experții în politici publice să poată prelucra elementele factorilor situaționali și pe care trebuie să le observe iminent în orice domeniu. Aceste elemente sunt¹¹³:

Tabelul 1. Factori de influență asupra comportamentului (apud Paul Dolan)

Elemente	Factori situaționali
Mesager (Messenger)	Suntem puternic influențați de persoana care ne transmite informația

¹¹³ Dolan Paul, Rețeta fericirii. Schimbă ceea ce faci, nu felul în care gândești, în: <https://books.google.md/books?id=ofmuDwAAQBAJ&pg=PT219&lpq=P-T219&dq=Schimbarea+comportamentului+uman&source=bl&ots=CQG-vZSstt4&sig=ACfU3U1SA1dZU4rele5XriMb5OD17kr57g&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwiPzJ-PsYzqAhWNjqQKHb9zAMwQ6AEwCXoECAoQAQ#v=ONEPAGE&Q=SCHIMBAREA%20COMPORTAMENTULUI%20UMAN&F=FALSE>, accesat la 16 iunie 2020

Stimulente (Incentives)	Reacțiile noastre la sentimente sunt modelate de scurtături mentale
Norme (Norms)	Suntem puternic influențați de ceea ce fac ceilalți
Prestabiliri (Defaults)	„Mergem cu valul” opțiunilor implicite
Caracter precutant (Salience)	Atenția ne este atrasă de ceea ce este nou și ni se pare relevant
Pregătire (Priming)	Acțiunile noastre sunt adesea influențate de indicii inconștiente
Afect (Affect)	Asocierile noastre emoționale ne pot afecta puternic acțiunile
Comentarii (Commitments)	Căutăm să ne respectăm promisiunile publice

Un comportament al unei persoane este considerat ca fiind un comportament prosocial când el are urmări pozitive asupra sa ori asupra celorlalți indivizi din comunitatea unde comportamentul are loc, întărind astfel legăturile sociale din interiorul acestei comunități, aici fiind vorba și de comunitatea elevilor și comunitatea cadrelor didactice din școală.

Prin contrast un comportament al unei persoane este considerat ca fiind un comportament antisocial când el are urmări negative asupra sa sau asupra celorlalți indivizi din comunitatea unde comportamentul are loc, întărind astfel legăturile sociale din interiorul acestei comunități.

Din perspectiva psihologiei sociale comportamentul pro-activ și pro-social se referă la a acționa în virtutea valorilor promovate și acceptate de societate, acele valori pozitive care acționează implicit sau explicit la nivelul unui, grup, societate etc.:

- comportamentul altruist;
- comportamentul de ajutorare;
- atracția interpersonală;
- prietenia;
- respectul reciproc.

Studierea comportamentului pro-social este necesară și trebuie învățat în timpul socializării primare; învățarea socială conduce la însușirea de conduite necesare în viața elevilor și a maturilor¹¹⁴. Cu toate acestea comportamentul poate fi proiectat pentru a fi completat și dozat cu anumite activități, după cum se poate vedea din tabelul de mai jos:

Tabelul 2.

Schimbarea comportamentului prin proiectare

Element al proiectului	Comportament schimbat (să citim mai mult)	Comportament schimbat
Pregătire	De pus cărți în fiecare încăpere din apartament	
Prestabiliri	Stabilire ca pagină de pornire de Internet a unui site web cu recenzii de cărți	
Element al proiectului	Comportament schimbat (să citim mai mult)	Comportament schimbat
Angajamente	De stabilit o întâlnire cu un prieten pentru a merge împreună la un târg de carte	
Norme sociale	Alăturarea la un grup de pe Facebook, care citește și recenzează cărți	

¹¹⁴ Radu I., Iluț P., Matei L., Psihologie socială. Cluj-Napoca: EXE, 1994.

Comportamentul este o activitate observabilă a unui organism, o interacțiune cu mediul său. Termenul se poate referi la activitate în general (ex: „De când îl cunosc, X se comportă foarte amabil cu oamenii”) sau la o anumită activitate, deci un caz particular (ex: „Astăzi X s-a comportat neobișnuit când l-am întâlnit pe stradă”). Termenul a început să fie folosit în psihologie de J.B. Watson și H. Pieron, în paradigma psihologică numită *behaviorism* (în engleză de *la behaviour* = comportament). Comportamentul, considerat de Watson noul obiect de studiu al psihologiei, este ansamblul, cuplul *s*(timul)-*r*(eacție) de răspunsuri ajustate stimulilor ce îl declanșează¹¹⁵.

Comportamentul se referă la toate acțiunile oamenilor, inclusiv la modalitatea în care se mișcă, în care discută, în care gândesc. Acesta apare doar atunci când există o stare de interacțiune între organism și mediul înconjurător, star ce include propriul corp. De aceea comportamentele pot fi funcționale, adecvate, dezirabile, acceptate social sau, după cum se pot apărea comportamente disfuncționale, neadecvate, indezirabile, în cadrul cărora atât familia, cât și școala se confruntă cu astfel de provocări-comportamente denumite tantumuri.

În acest context sunt neapărat necesare intervenții educative la nivel comportamental ce urmărește în principiu sporirea unui comportament adecvat ce este în deficit, respectiv, diminuarea comportamentului neadecvat ce este în exces. Atât creșterea comportamentului adecvat, cât și

¹¹⁵ Zlate Mielu, Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2014, p. 90-103.

diminuarea celor neadecvate se pot realiza respectând principiile de bază ale analizei aplicate comportamentului.

Activitatea, acțiunea eficientă și eficace realizată de o persoană constituie dominantă integrativă a oricărui comportament uman¹¹⁶. Personalitatea este un tip comportamental generalizat, model integrativ și activ/pro-social de analiză a conduitei umane. Astfel, comportamentul este definit ca fiind:

- totalitate a reacțiilor pe care o ființă vie le dă în mod organizat factorilor de mediu, bazate pe o alegere/pe o selecție dintr-o mulțime de reacții posibile, alegerea finalizată pentru menținerea în condiții optime a formei și funcțiilor organelor ființei respective ca un tot întreg;
- reactivitate integrală a ansamblului ființei;
- modul concret de interacțiune a sistemului uman cu mediul;
- ansamblul reacțiilor adaptive, obiectiv observabili;
- reacție totală a unui organism prin care el răspunde la o situație trăită, în funcție de stimulările mediului și de tensiunile sale interne și ale cărei mișcări succesive sunt orientate într-o direcție semnificativă;
- ansamblul ordonat și logic coerent de secvențe și acte;
- cea mai extinsă modalitate de existență a psihicului uman.

¹¹⁶ Ețco C., Moroșanu M., Goma L., Davidescu-Creangă E., Comunicarea pentru schimbarea comportamentală. Chișinău: CE-P Medicina, 2008.

Așadar, comportamentul reprezintă ceea ce oamenii fac și spun. În general, comportamentele pot fi observate, descrise și înregistrate. Este foarte important ca, înainte de orice intervenție, să se urmărească topografia comportamentului, altfel spus acesta să fie descris și definit corect. Astfel dacă spunem despre o persoană că este furioasă, înseamnă că nu am identificat comportamentul, ci doar al etichetat persoana respectivă. Dacă identificăm ce spune ori ce face când este furioasă, abia atunci descriem comportamentul. De exemplu, elevul X a ridicat vocea la profesor, a ieșit din clasă și a izbit ușa de la intrare. Or, comportamentele au una sau mai multe dimensiuni fizice măsurabile. Acestea sunt frecvența (de câte ori are loc un anumit comportament), durata (timpul de când începe să se manifeste un comportament și până când se oprește), intensitatea (forța fizică implicată în comportament) și latența (opusul fluenței). Gestionarea comportamentelor-problemă implică, neapărat, identificarea funcțiilor acestora și anume: cere atenție, evită/evadează dintr-o sarcină, obține beneficii și autostimulare (întărire automată). Scopul acestei gestionări rezidă în a prevedea răspunsul cunoscând stimulul și de a prevedea stimulul cunoscând răspunsul: „Numai stimulul și reacția între care există o relație directă, nemijlocită și unilaterală sunt obiective, numai acestea pot fi studiate prin metode obiective. Tot ceea ce se interpune între S(timul) și R(eacție) este neavenit și trebuie deci ignorat și înlăturat”¹¹⁷. Or, unica modalitate și singura cale de formare a comportamentului, o reprezintă obișnuința, învățarea, procese ce încep încă

¹¹⁷ Zlate Mielu, Op.cit., p. 92-93.

din uter, sub influența stimulatorie a mediului, acesta din urmă fiind totul, iar ereditatea neavând nici un rol. În realitate, individul este produsul unui proces de determinare și de condiționare lentă și, odată format, este foarte greu de schimbat, aceasta deoarece ar trebui mai întâi să fie de-condiționat și abia apoi reconstruit. Atunci când apăruse întrebarea că nu cumva de-condiționarea și apoi recondiționarea omului ar dura mai mult decât formarea sa inițială, Watson John B. a menționat metaforic că omul este funciarmente leneș și nepăsător, așa încât mai degrabă și-ar schimba zebra dungile decât el personalitatea¹¹⁸.

Psihologul Skinner Burrhus Frederick preciza că originea comportamentului trebuie căutată în mediul fizic și social, și nu în ideile, sentimentele, stările de spirit ale indivizilor. Singura libertate posibilă a omului rezultă din gestiunea multiplelor contingente de întărire cu care fiecare individ este confruntat cotidian, menționa savantul¹¹⁹. Comportamentul omului are efecte asupra lumii sociale înconjurătoare, efecte care, la rândul lor, acționează asupra organismului, modificând probabilitatea producerii aceluiași răspuns de către acesta. Dacă un tip de reacție este întărit, el va manifesta probabilitatea de a se repeta mai frecvent, ceea ce semnifică fenomenul de condiționare operantă. Comportamentul sugerează că activitățile prosociale sunt esențiale pentru bunăstarea grupurilor sociale într-o gamă largă de modalități¹²⁰.

¹¹⁸ Zlate Mielu, Op.cit., p. 93.

¹¹⁹ Zlate Mielu, Op. cit., p. 96.

¹²⁰ Iluț P., Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004.

Provocările-identitate se pretează la teoriile identității în care spiritul colectiv este la fel de real ca și spiritul individual pentru că, dacă nu ar fi așa, o serie de produse precum limba, miturile, religia nu ar exista, deoarece acestea sunt creații sociale ce pot să apară ori sunt posibile numai într-o comunitate de spirit, dat fiind că societățile sunt naturale, unice, entități *sui generis*¹²¹. Astfel, spiritul colectiv se dezvăluie într-o serie de evenimente particulare de natură mentală sau emoțională (fenomene psihologice) comune tuturor indivizilor, dar la un nivel mai ridicat evolutiv în viața psihică a comunității sau a poporului. De aceea spiritul colectiv nu este o simplă sumă a spiritelor indivizilor, ci este o sinteză supraindividuală, o unitate supraindividuală emergentă interacțiunii acestora. Pe de o parte, acesta există doar datorită indivizilor, însă, pe de altă parte, fiind activ prin instituții și norme ce sunt înțelese ca forțe exterioare, sufletele individuale sunt rezultat al spiritului poporului din care fac parte¹²² [14]. Așadar, indivizii, unindu-se, formează o nouă specie de ființă psihică care gândește și simte în manieră proprie, menționează Émile Durkheim¹²³.

În interpretarea logică a acestor idei se întrevide conceptul de „grup primar” al lui Charles H. Cooley, citat de Horațiu Rusu¹²⁴. Acest „grup primar” este caracterizat prin strânsă asociere, cooperare și interacțiune directă sau față

¹²¹ Durkheim Émile, *Regulile metodei sociologice*. Iași: Polirom, 2002.

¹²² Weber Max, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*. București: Humanitas, 1993.

¹²³ Durkheim Émile, *Op. cit.*, p. 350.

¹²⁴ Rusu Horațiu, *Schimbare socială și identitate socioculturală*. Iași: Institutul European, 2008, p. 78.

în față: „drept consecință a relațiilor „primare” ce au loc într-un grup, se dezvoltă un sentiment prin care indivizii se identifică emoțional cu acesta: „sentimentul de noi”¹²⁵. Deci, indivizii nu se identifică cu unul sau cu altul din membrii componenți ai grupului, ci cu unitatea grupului, cu întregul său. Astfel „grupul primar” este vizualizat ca instituție socială, ca tip sau ca entitate socială existentă în orice societate. Într-o perspectivă mai largă, dincolo de granițele „grupului primar”, acel „noi” capătă semnificația apartenenței la o comunitate mai mare printr-o anumită fuziune a individualităților într-un întreg comun, astfel încât sinele fiecăruia, în multe situații, este dat de viața și scopurile comune grupului, iar acest întreg devine „noi” care „implică acel tip de simpatie și identificare mutuală pentru care „noi” este expresia naturală” (Ibidem). Din punct de vedere genealogic accentul este de tip subiectivist, constructivist: „noi” nu este un *datum*, ci este în primul rând un sentiment ce se dezvoltă și se construiește pe baza interacțiunii, prin comparație, prin percepție și judecată subiectivă a similarităților și diferențelor între societăți, nefiind concepute doar ca fiind doar de natură culturală, ci și fizică. Astfel, percepția subiectivă a similarităților și a diferențelor este întregită de memoriile individuale și colective. Alte elemente ce contribuie la formarea identității sunt „mândria etnică” înțeleasă ca un sentiment de stima de sine dat de apartenența la o anumită colectivitate și prezența acțiunii politice. În context, etnia nu constituie un grup, ci ea doar facilitează formarea grupurilor de orice fel, în mod special a celor din

¹²⁵ Rusu Horațiu, Op. cit., p. 79.

sfera politică și anume comunitatea politică , indiferent cât de artificial este organizată, este aceea care inspiră credința într-o etnie comună¹²⁶, identitatea aparținând ca o credință subiectivă, întreținută de mai mulți factori: fenotip, comparație socială, acțiune politică, memorie colectivă, relații, prin complementaritățile polarizante cultură-ereditate, structură-acțiune, colectiv-personal, afectivitate-cogniție, emic-etic etc.

În domeniul educațional cadrele didactice trebuie să identifice rezolvarea problemei individ-societate și să conștientizeze în actul pedagogic că identitatea este o realitate obiectivă și subiectivă, are caracter preponderent afectiv și cognitiv și se construiește prin comparație inter-societală. Cu atât mai mult că în clasa de elevi sunt mulți care aparțin diferitor identități cu adâncimi spirituale. Astfel, cu referire la studierea identității neamului nostru, este necesar a fi desprinsă noologie, din filtrul de specificitate culturală, politică și socială, ceea ce semnifică provocări societale pentru un demers educativ esențial adresat generațiilor de mâine în a se orienta corect în discursurile respective.

Provocările-valori se identifică prin dimensiuni axiologice ale educației; valorile imprimă o tușă importantă la portretul lui „cine sau ce este”. Ele semnifică repere abstracte, absolute, ce nu pot fi observate nemijlocit, de care fiecare colectivitate, comunitate, etnie, națiune se apropie prin intermediul culturii proprii, în decursul istoriei.

Învățarea/studierea valorilor semnifică demersul educațional prin intermediul căruia se produce procesul de

¹²⁶ Weber Max, Op.cit., p. 389.

identificare a generațiilor tinere; în acest proces valorile apar ca elemente ale universului simbolic, latent, al realității și ca suport sau produs al nivelului actualizărilor. Or, abordarea axiologicului se pliază evident pe cadre generale de interpretare a realității. Aici se desprind două clase de teorii¹²⁷:

1. teorii în care se consideră că izvorul și esența valorilor se află în subiect (subiectivism);
2. teorii în care se afirmă că valorile transcend individuii și se identifică în afara conștiinței lor (realism).

Este important să fie relevant demersul educativ convergent al valorilor prin care să se transmită că natura valorilor este dată de corespunderea dintre nevoile umane și proprietățile „obiectelor”. Așadar, în actul educațional se investighează orientări valorice pe dimensiunea axiologică, comportamente și atitudini pe dimensiunea etno-spirituală și reprezentări sociale. Cadrele didactice au misiunea să declanșeze în conștiința elevilor că valorile nu sunt doar preferințe subiective, individuale, ci preferințe socializate, produse, re-produse, transmise și promovate prin mecanisme sociale..

Societatea contemporană, globalizată și multinațională¹²⁸, este atinsă de criza valorilor: generațiile nu manifestă spiritul de transmitere și de preluare a valorii ca fiind o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un

¹²⁷ Rusu Horațiu, Op.cit., p. 128-129.

¹²⁸ Morândău Dorel, Rusu Horațiu, Globalizarea între cunoaștere și distorsiune, în: *Annales Universitatis Apulensis, seria Sociologie*, 2, 2002, p. 28-37.

individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil, care influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii.

La nivel individual fiecare dintre actorii sociali are o serie de orientări valorice simultane, însă identificările cu valorile se fac pe două dimensiuni: tradiționalism și deschidere la schimbare¹²⁹. Sociologul Rusu Horațiu a realizat un experiment privind identificările cu valori de tip tradițional și de tip deschidere la schimbare (autoritate, religiozitate, inegalitate de gen, intoleranță, modelul de societate neegalitară, permisivitate, modelul de familie alternativă, echitate), la care au participat tineri. Dinamica a demonstrat că religiozitatea și preferința pentru autoritate sunt semnificativ mai ridicate, iar suportul pentru modelul unei societăți neegalitare, pentru modelul familiei alternative și permisivitate sunt semnificativ mai scăzute. Deci, rezultatele au indicat că valorile tradiționale se aflau în partea superioară a piramidei.

În acest context se întrevade întrebarea: care este profilul identitar, în plan axiologic, al tinerilor? Răspunsul a identificat că valorile la care aderă tinerii se grupează sistematic în două cluster: unul ce indică deschiderea la schimbare și unul ce arată tradiționalismul. Valorile ce aparțin primului cluster sunt: suportul pentru modelele alternative de familie, echitatea, permisivitatea, modelul de societate liberal, iar cele din al doilea cluster sunt: religiozitatea, ideea de autoritate, intoleranța, suportul pentru inegalitatea de gen.

¹²⁹ Naisbitt John, Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața. București: Editura Politică, 1989.

Așadar, concluzia generală, menționează Horațiu Rusu, ce pare să se detașeze în urma analizelor efectuate pe cele trei dimensiuni (identificări axiologice, identificări etno-spirituale și reprezentări sociale) este că identificarea de tip tradițional nu se află în declin, ci mai curând în resursecție, fenomenul fiind mai puternic în mediul rural decât în cel urban.

În context, școala are un răspuns coerent la întrebarea care este profilul identitar, în plan axiologic, al tinerilor.

Reflecția pedagogică – metodă și funcții. Astăzi, în noile contexte ale varia experimente în domenii de critici, de animozități, de condiționări socio-istorice și culturale sunt necesare studii și vizualizări științifico-metodologice, aserțiuni și reflecții.

În acest sens textul nostru valorifică termenii în baza cărora sunt definite lucruri prin sensuri denotative și conotative. De aceea *metoda reflecției*¹³⁰, aplicată în interpretările, explicitările, infuziile și contribuțiile noastre privind concepțiile, teoriile și metodologiile autorilor consacrați în domeniul pedagogiei, suprapune sensuri pentru a jongla cu acești termeni în așa fel încât să știm în orice moment despre ceea ce reflectăm și despre ceea ce vizualizăm și conștientizăm.

Reflecția pedagogică¹³¹ este una dintre metodele didactică/de învățământ ce valorifică resursele psihologice

¹³⁰ *Reflecție* – un mod de a se cunoaște pe sine, care este folosit în domenii științifice precum psihologia, filosofia, pedagogia și în alte preocupări savante. Această metodă permite unei persoane să acorde atenție gândurilor, sentimentelor, cunoștințelor și abilităților, relațiilor cu alte persoane. În meditație te poți cunoaște perfect.

¹³¹ <https://ro.divineinnerhealth.com/refleksija-ponyatie-v-pedagogike.php>

ale limbajului intern¹³², este o activitate prin intermediul unor exerciții de meditație și de contemplare sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice și educative, în plan frontal, grupal și individual¹³³.

Reflecția pedagogică reprezintă de asemenea și o sursă tehnologică și procedurală ce poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice și educative în vederea stimulării inteligenței generale și speciale a elevilor¹³⁴. Ea poate completa acțiunea altor metode intervenind adecvat la nivelul unui procedeu didactic euristic, integrat efectiv:

- la începutul activității de instruire (funcția de anticipare axiologică a obiectivelor pedagogice),
- pe parcursul activității de instruire (resursele expunerii-dezbatere sau alte expuneri problematizate),
- la finalizarea activității de instruire (valoarea și importanța concluziilor cu funcție metodologică

¹³² Multi teoreticieni moderni sunt de acord că, folosind limbajul, se pot întări funcțiile executive ale creierului prin dezvoltarea unui sistem scurt și direct (stenografic) de comunicare a omului cu sine însuși, ca stadiu ultim și esențial al procesului. Termenul „limbaj intern” se refera la acest dialog interior și prescurtat, folosit, spre exemplu, ca ajutor esențial în procesul de reamintire a unui lucru anume („acum hai să vedem ce mai este de făcut”), în planificare („ca să-l pot întâlni la prânz, trebuie să plec de acasă la ora anumită) sau în rezolvarea unei probleme ce necesită mai mulți pași („dacă voi face acest lucru, atunci ar trebui să se întâmple ceva și în aceste condiții nu voi putea să...”). Fiind adulți deja, nu mai rostim toate aceste cuvinte către noi înșine (cu voce tare sau în gând), noi le gândim deja în mod instantaneu.

¹³³ Vezi: <https://ro.divineinnerhealth.com/refleksija-ponjatje-v-pedagogike.php>

¹³⁴ Kulnevich S.V., Lakocenina T.P., Analiza lecției moderne. Ghid practic. Rostov-pe-Don: Editura „УЧИТЕЛЬ”, 2003.

deschisă ori a temelor pentru acasă orientate spre cercetarea independentă).

Cuvântul reflecție are origine latină, din *reflexio* – întoarcerea înapoi. Dicționarele de cuvinte străine definesc cuvântul acesta ca o reflecție asupra stării interioare, a cunoașterii de sine, ca introspecție. În pedagogia modernă, reflecția se referă la autoanaliza activității și a rezultatelor ei (Anexa 2).

Conceptul de reflecție a fost dezvoltat în cadrul tradiției filosofiei europene și este definit ca:

- 1) principiul gândirii umane, ce îl direcționează pe om, pe individ spre înțelegerea și conștientizarea propriilor forme și premise;
- 2) examinarea substanțială a cunoașterii în sine, analiza critică a conținutului și metodelor de cunoaștere; activitatea conștiinței de sine, dezvăluind structura și specificitatea lumii interioare a omului.

Așadar, în filosofie, reflecția este gândirea individului despre sine, observația de sine, analiza propriilor sale acțiuni, emoții și gânduri, transformarea minții în interior și gândirea la starea sa personală interioară. Reflecția este un produs al cunoștințelor noi în conștiința umană.

În psihologie, reflecția este văzută ca un proces de auto-cunoaștere a stărilor mentale interne ale subiectului, iar în psihologia reflecției sociale – nu numai cunoașterea, înțelegerea de sine a subiectului, ci și conștientizarea evaluării și percepției sale de către alte persoane. Aceasta reprezintă capacitatea de a reflecta mental poziția unei alte persoane.

Reflecția este o caracteristică personală reprezentând un factor semnificativ al dezvoltării personale și al formării întregii sale culturi mentale.

Conceptul de reflecție a început să fie utilizat în mod activ în cadrul pedagogiei doar în ultimele decenii. Acest fapt dobândește o neobișnuită caracteristică suplimentară, având în vedere că pedagogia este în esență un concept ce este reflexiv în natura/esența sa.

Când se discută asupra reflecției pedagogice este necesar să se discute și asupra psihologiei pedagogice¹³⁵, aceasta putând fi concepută ca o subdomeniu al teoriei pedagogice care se ocupă de acele variabile independente – cum sunt aptitudinea intelectuală, structura de idei din intelectul aceluia care învață și motivația – a căror natură este *nemijlocit psihologică*. Psihologia pedagogică mai studiază însă și efectul exercitat asupra actelor de comportament de anumite variabile care, pe diferite temeuri teoretice, sunt postulate ca fiind *în relație directă cu variabilele psihologice*. Exemple de acest fel sunt mărimea și compoziția grupei de elevi, structura logică a materiei de învățat și „stilul” de predare al profesorului.

Sub raportul modului cum își extrage dovezile pe care își fundamentează generalizările, psihologia pedagogică se deosebește întrucâtva de alte discipline înrudite, cum ar fi știința conducerii învățământului (managementul educațional) și sociologia pedagogică.

¹³⁵ Ausbel David P., Robinson Floyd G., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Data fiind natura variabilelor de care se ocupă, psihopedagogii sunt mai deseori în măsură să opereze efectiv cu variabilele independente decât colegii lor din celelalte ramuri ale teoriei pedagogice. Astfel, *metoda experimentală* a devenit tehnica de cercetare cel mai des folosită în psihologia pedagogică, în timp ce alte domenii ale teoriei pedagogice trebuie adeseori să se bazeze pe *analiza corelațiilor*.

Trebuie precizat că variabilele structurii cognitive sunt clasificate aici ca variabile independente întrucât ele influențează în mod deosebit însușirea de idei noi. Trebuie să recunoaștem însă că, în anumite circumstanțe, aceste variabile pot fi considerate dependente deoarece, luate în ansamblu, ele reprezintă organizarea totală a cunoștințelor dintr-un anumit domeniu al celui care învață, ceea ce constituie fără îndoială unul dintre rezultatele importante ale instruirii, deci anumite acte de comportament ca rezolvarea de probleme. Or, atare acte de comportament sunt identificate și de teoria constructivismului care se afirmă preponderent în problematica învățării și instruirii, ca reacție la abordarea lor behavioristă excesivă și ca o aprofundare a cognitivismului.

Abordarea constructivistă a educației¹³⁶ este considerată ca fiind una esențială în actualitate, alături de altele trei – paradigma analitică-empirică-positivistă-cantitativă, paradigma poziției critice-postmoderne-practice și paradigma îmbinării necritice (eclectice) de elemente din stiluri diferite, prin combinații de metode, după criterii pragmati-

¹³⁶ Joiță Elena, Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006.

ce. Față de acestea, paradigma constructivistă este una bazată pe interpretări calitative personale, *reflectă un mod de construire umană a realității, o prelucrare mentală originală a datelor realității, a textelor și contextelor*, ceea ce se poate repercuta asupra modului de proiectare a unui curriculum, a programelor de instruire și de formare profesională continuă, a metodelor de predare-învățare prin includerea și apelul la valorile culturale individuale, la interpretările și analizele subiective, date contextului și sarcinilor de învățat, nu numai la aspectele obiective, științifice ale realității, instruirii.

În primul rând însă, constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia actuală, prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către individ: cum înțelege (meaning-making), cum corelează înțelegerea anterioară cu noile orientări, cum introduce noua înțelegere, cum corelează diferite interpretări, cum argumentează aderarea la noi idei și apoi cum le utilizează.

Constructivismul s-a identificat din nevoia de a analiza, a înțelege înțelegerea (meaning of meaning), a clarifica funcționalitatea „cutiei negre” a individului. Desigur că acest fapt poate fi explicat din mai multe perspective, după factorii determinanți ai acestei înțelegeri. Toți acționează, dar în ponderi variate la un individ, în contexte diferite. Astfel au și rezultat mai multe tipuri de constructivism, pentru a explicita laturi, moduri, maniere ale înțelegerii a ceea ce se cunoaște, rolul diversității și adaptabilității la situațiile reale, la particularitățile individuale.

Toate acestea nu au făcut decât să pună într-o nouă lumină relația subiect–obiect în cunoașterea realității, interdependența și dinamismul lor. În esență, constructivismul se referă la :

- natura/esența realității: reprezentările mentale sunt autentice, dacă sunt cunoscute direct, prin experiență nemijlocită, reală, de căutare proprie;
- natura/esența cunoașterii: este o construcție individuală, subiectivă;
- natura/esența interacțiunilor umane în cunoaștere: permit negocierea ideilor, soluțiilor, interpretărilor prin cooperare sau colaborare;
- natura/esența științei: este o activitate de înțelegere, de reflecție și de construire a cunoașterii și a cunoștințelor.

În acest context interpretativ, constructivismul este mai curând o manieră de interpretare, o filosofie, o reflecție, o teorie a cunoașterii, decât o strategie. Dar realitatea pedagogică ulterioară a demonstrat că el generează și soluții aplicative pentru învățare, instruire, ceea ce s-a și demonstrat în ultimele două decenii.

Deși accentuează rolul subiectivului în cunoaștere, ca bază a înțelegerii, prin experiență directă și interpretare proprie, totuși acesta este determinat de condiția autenticității contextului în care are loc cunoașterea – observăm, aici, influența socio-logică – de ponderarea lui prin raportare și la alte opinii în temă, prin cooperare, colaborare, negociere, dezbatere, confruntare. Toate acestea pentru ca înțelegerea să devină cât mai obiectivă. Piaget considera că

termenul de „constructivism” este un neologism, atribuit matematicianului Brouwer, prin referire la caracterul construit al cunoștințelor abstracte, al cunoașterii: constructivismul „s-a construit” progresiv din conflictul obiectivitate-subiectivitate în teoria cunoașterii.

Epistemologia constructivistă actuală, care se revendică din Piaget, evidențiază că două axiome stau la baza cunoștințelor constructiviste:

1. axioma fenomenologică, fiind ca relație strânsă între fenomenul cunoașterii, care este obiectiv, și modalitatea subiectivă a aceluia care cunoaște, fiind ca relație între, ireversibilitatea cunoașterii în timp, esența dialectică a cunoașterii, recursul la diferite moduri de reprezentare, interpretare;
2. axioma teleologică, ce exprimă intenționalitatea, finalitatea actului cognitiv la subiectul cunoscător, capacitatea de interpretare a cunoștințelor prin referire la finalități, raționalitatea cunoașterii și a organizării ei, raportări la relația cauzalitate – efecte, folosirea metodologiei orientate spre atingerea finalităților.

Dar obiectivitatea cunoașterii este determinată însă de alte condiții, pentru a fi holistică, deci ca o generalizare tot mai largă a cunoașterii individuale. Realitatea este obiectivă în sine, însă noi o cunoaștem parțial, prin filtrul propriei subiectivități, experiențe și tindem către întregirea ei, ca un continuum. Realitatea obiectivă nu o construim, ea există, dar noi construim doar cunoașterea ei, încercând să o înțelegem cu propriile forțe și împreună cu ceilalți. Din

acest ultim aspect, este posibil să derivăm atunci probleme aplicative de formare pentru o astfel de cunoaștere, prin modalități specifice de construcție a ei.

Din perspectivă epistemologică, constructivismul este teoria cunoașterii, dar și a învățării în consecință, cu efecte în plan pedagogic, pentru că deschide o soluționare teoretică și practică mai eficientă a „cum”, a „de ce”, a „ce” se cunoaște și se învață, „în ce condiții”, „cum evoluează”. Cunoașterea este o construcție mentală, dar temporară, mereu supusă dezvoltării, influențată socio-cultural.

Toate aceste explicitări, esențe și axiome se observă în dorința profesorului de a examina procesul de învățare prin ochii elevilor/ai studenților, de a evalua ce se întâmplă din punctul lor de vedere și de a încerca să o ia în considerare și de lumea interioară a studenților în viitor.

Scopul principal al procesului de impact pedagogic este de a realiza dezvoltarea. Acest proces este în principal intern și poate fi estimat în mod corect doar prin subiectul unui astfel de impact direct. Evaluarea produsului interacțiunii, eficacitatea modului de dezvoltare și auto-dezvoltare se realizează de către subiect prin imersiune în sine și auto-analiză, cu alte cuvinte, prin reflecție.

Reflecția în pedagogie este definită ca un proces direct, precum și rezultatul subiecților care stabilesc gradul de dezvoltare, auto-dezvoltare și ceea ce le-a provocat.

Cursul reflecției pedagogice implică respectul de sine și reflecția reciprocă a membrilor acestui proces pedagogic și interacțiunea, conștientizarea profesorului asupra aspectelor particulare ale lumii interioare și starea de dez-

voltare a elevului și, respectiv, invers. Interacționându-se cu copilul, profesorul își evaluează acțiunile în cadrul organizării procesului ca unul dintre participanții la această interacțiune.

În timpul reflecției pedagogice, profesorul analizează ceea ce se întâmplă în actul didactic exercitat de el și de elevii săi, dar și al colegilor și al altor elevi, deci el își analizează propriile activități din punctul de vedere al unei anumite situații și tehnologii pedagogice și se identifică și cu conținutul interacțiunii pedagogice.

Reflecția este o proprietate personală, care este un factor important în dezvoltarea personalității și construirea unei culturi mentale integrale a unei personalități umane. Activitatea pedagogică, de fapt, are un caracter reflexiv. Se manifestă prin faptul că, în procesul de organizare a activităților elevilor/studentilor, profesorul caută să vadă pe sine și acțiunile sale prin ochii elevilor, să ia în considerare opiniile lor și lumea interioară în munca lor. Organizând interacțiunea cu copilul, profesorul se evaluează ca participant la această interacțiune și dialog. Profesorul în procesul de reflecție pedagogică se identifică cu conținutul interacțiunii pedagogice, cu o anumită situație pedagogică, cu un elev, cu colegii de profesori, cu diferite modele de activitate și tehnologii pedagogice.

Procesul dominant al influenței pedagogice este dezvoltarea. Acest proces este în primul rând intern și poate fi judecat mai întâi de subiectul dezvoltării și al activității. Evaluarea rezultatelor, eficacitatea dezvoltării și a dezvoltă-

rii de sine este pusă în aplicare de subiect prin auto-observare și auto-analiză, adică prin reflecție.

În consecință, reflecția în procesul pedagogic este un proces imediat, precum și rezultatul subiecților care fixează nivelul dezvoltării și auto-dezvoltării lor, motivele pentru aceasta. Reflecția pedagogică presupune evaluarea reciprocă și reprezentarea reciprocă a participanților la procesul pedagogic și interacțiune, noțiunea de profesor al lumii interioare (*profesor mentales*) și starea de dezvoltare a elevului.

Procesul pedagogic implică, în practică, schimbul de activități între profesor și elev, prin urmare, reflecția în procesul pedagogic cuprinde *următoarele componente principale*:

- reflectarea activităților elevilor de către profesor;
- reflecția profesorului asupra propriei sale activități pedagogice;
- reflectarea interacțiunii pedagogice de către profesor;
- reflecția elevilor/a studenților asupra propriilor activități;
- reflectarea activității profesorului de către elevi/de către studenți;
- reflectarea interacțiunii elevilor/studenților cu profesorul.

Procesul pedagogic este pus în aplicare de către profesor pentru dezvoltarea elevilor/a studenților, astfel încât toate elementele constitutive ale reflecției în procesul pedagogic se datorează reflecției directe a elevului/a studentu-

lui asupra propriilor activități în acest proces. Acest lucru face necesară reflectarea interacțiunii și reflecția activității profesorului. Reflecția în procesul de interacțiune pedagogică este condiția primară pentru optimizarea dezvoltării și auto-dezvoltării tuturor participanților la acest proces. Reflecția îndeplinește *următoarele funcții*:

- funcția de diagnosticare, ce constă în stabilirea nivelului de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, precum și a interacțiunii și nivelului de eficacitate al acestora;
- funcția de design, ce implică activitățile de proiectare și modelare, interacțiunea strânsă a participanților în procesul pedagogic;
- funcția de organizare ce contribuie la organizarea celor mai eficiente activități, interacțiunea productivă dintre profesor și elevi/studenți;
- funcția de comunicare, ce este una dintre cele mai importante condiții de comunicare între profesori și elevi/studenți;
- funcția de înțeles/de înțelegere ce permite participanților la proces formarea fundamentului semantic al propriei activități și al interacțiunii;
- funcția motivațională ce stabilește direcția, natura și performanța activității, precum și interacțiunea dintre profesor și elevi/studenți;
- funcția corectivă ce încurajează participanții la proces să-și adapteze, să-și corecteze activitățile și interacțiunea.

Implementarea acestor funcții contribuie la creșterea nivelului potențialului de dezvoltare al reflecției în procesul de interacțiune pedagogică și la determinarea procedurii activității reflexive în sine. În baza funcțiilor de reflecție, este elaborată *următoarea clasificare*:

- reflectarea stării de spirit și a stării emoționale;
- reflectarea activității;
- reflectarea conținutului materialelor educaționale.

Reflecția asupra stării de spirit și a stării emoționale este recomandată la începutul lecției pentru a stabili un contact emoțional cu grupul și la sfârșitul activității. Sunt folosite carduri cu imaginea persoanelor, imagine color a stării de spirit, decorare emoțională și artistică (imagine, fragment muzical).

Reflecția activității face posibilă înțelegerea căilor și metodelor de lucru cu materialele educaționale, identificarea celor mai raționale. Acest tip de activitate reflectorizantă este acceptabilă în etapa de verificare a temelor, protejând munca de proiectare. Utilizarea acestui tip de reflecție la sfârșitul lecției face posibilă evaluarea activității fiecărui elev/student în diferite stadii ale lecției, utilizând, de exemplu, tehnica „Scara succesului”. Eficacitatea soluționării problemei educaționale stabilite (situația problemei) poate fi elaborată sub forma unui organizator grafic „Os de pește”.

Reflecția conținutului materialelor educaționale este utilizată pentru a identifica gradul de conștientizare a conținutului trecut. Concentrarea asupra unei propoziții neterminate, a unei teze, a unui aforism, a unui reflex de atingere

a scopului folosind „Arborele golurilor”, evaluarea „incrementării” cunoașterii și atingerii obiectivelor (declarații pe care nu le știam... – acum știu...); recepția analizei experienței subiective este o tehnică destul de bine cunoscută de sinteză, ce ajută la clarificarea atitudinii față de problema studiată, la combinarea cunoștințelor asimilate anterior și înțelegerea celor noilor.

Reflecția cooperativă este direct legată de psihologia managementului, pedagogiei, designului, sportului. Cunoașterea psihologică a acestui tip de reflecție oferă, în special, proiectarea activităților colective și cooperarea acțiunilor comune ale părților interesate. În același timp, reflecția este considerată o „eliberare” a subiectului din procesul de activitate, deoarece „ieșirea” la o poziție externă, atât în raport cu activitățile anterioare, deja finalizate, cât și în legătură cu viitoarea activitate proiectată pentru a asigura înțelegerea și coordonarea reciprocă a acțiunilor, solicită condiții de activitate comună.

Reflecția comunicativă este luată în considerare în studiile socio-psihologice și în legătură cu problemele percepției sociale și empatiei în comunicare. Ea reprezintă cea mai importantă componentă a comunicării și a percepției interpersonale.

Reflecția personală explorează acțiunile proprii ale subiectului, imagini ale propriei sale persoane ca individ. Se analizează în general și patopsihologia în legătură cu problemele de dezvoltare, dezintegrare și corectare a conștiinței de sine a unei persoane și mecanisme de construire a imaginii unui subiect.

Reflecția social-perceptuală este re-gândirea, re-verificarea propriilor idei și părerilor profesorului pe care și le-a format despre elevi în procesul de comunicare cu ei.

Reflecția intelectuală este cunoașterea obiectului și modul de abordare a acestuia. În prezent activitatea în acest domeniu predomină clar în volumul total al publicațiilor care reflectă dezvoltarea problemei de reflecție în psihologie. Reflecția intelectuală este considerată în primul rând în psihologia pedagogică și inginerie în legătură cu problemele de organizare a proceselor cognitive de prelucrare a informației și de dezvoltare a instrumentelor de învățare pentru rezolvarea problemelor tipice.

În condițiile socio-economice actuale pentru orice școală, capacitatea cadrelor didactice de a desfășura activități reflectivă a devenit unul dintre cele mai importante criterii pentru supraviețuirea, productivitatea și succesul acesteia.

Problemele și sarcinile pe care le-a întâmpinat recent comunitatea pedagogică sunt din ce în ce mai creative și nu au o soluție modelată și lipsită de ambiguitate. În acest sens, modul cel mai constructiv este regândirea și transformarea reflexivă a experienței lor de către profesori. Dezvoltarea abilității de reflecție îl ajută pe profesorul modern să găsească un stil individual de activitate profesională, permite obținerea unei stime de sine profesionale adecvate și personale, prezice și analizează rezultatele activităților lui, sporește nivelul de auto-organizare.

Realizând reflecția, profesorul determină cât de consistent a fost impactul asupra elevilor/studentilor, în ce

măsură rezultatul dorit anterior a fost atins. În condițiile moderne, profesorul nu trebuie să aleagă numai metode de predare în condiții specifice, ci și să își creeze propriile modificări. Acest lucru este posibil dacă profesorul: a beneficiat de formare adecvată, a stăpânit mijloacele și metodele de reflecție în legătură cu activitățile sale, a stăpânit mijloacele de tranziție de la descrierea activităților la critica și raționalizarea acestora, precum și compararea metodelor pe care le-a dezvoltat cu cele deja disponibile.

Reflecția pedagogică implică o „imagine reciprocă”, o evaluare reciprocă a participanților la procesul pedagogic, „penetrarea” profesorului în mintea, în lumea interioară a elevului/studentului, identificând starea de dezvoltare a acestora.

Reflecția în procesul pedagogic este procesul de auto-identificare a subiectului interacțiunii pedagogice cu situația pedagogică predominantă, cu ceea ce constituie situația pedagogică: elevii, profesorul, condițiile de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, mediul, conținutul, tehnologiile pedagogice.

Procesul pedagogic este organizat și realizat de profesor pentru a crea condiții pentru dezvoltarea elevilor/studentilor. Aceasta înseamnă că toate componentele reflecției în procesul pedagogic se datorează reflecției elevului/studentului asupra propriilor activități în procesul pedagogic. Această circumstanță determină oportunitatea reflectării activității profesorului, reflectarea interacțiunii realizate.

Reflecția activităților proprii este considerată în trei *forme principale*, în funcție de funcțiile pe care le îndeplinesc în timp: reflecția situațională, reflecția retrospectivă și reflecția perspectivă.

Astfel:

- reflecția situațională acționează sub forma „motivațiilor” și „autoevaluărilor” și oferă subiectului direct implicat în situație, înțelegerea elementelor sale, analiza a ceea ce se întâmplă în acest moment, deci reflecția este aici și acum. Abilitatea subiectului de a se corela cu situația obiectivă presupune luarea în considerare a propriile sale acțiuni, coordonarea, controlarea elementele activității în funcție de condițiile în schimbare;
- reflecția retrospectivă este folosită pentru a analiza și a evalua experiența acumulată în trecut, premisele, motivele, condițiile, etapele și rezultatele activității sau etapele individuale ce sunt afectate. Acest formular poate servi pentru a identifica eventualele erori, pentru a căuta activități finalizate, evenimente care au avut loc în trecut. Lucrarea reflexivă are drept scop înțelegerea și structurarea completă a motivelor propriei eșecuri și succese;
- reflecția prospectivă include gândirea activității viitoare, o idee despre progresul activității, planificarea, alegerea celor mai eficiente metode concepute pentru viitor.

Unul dintre principiile învățării în dezvoltare este principiul activității și al conștiinței. Un copil poate fi activ

dacă cunoaște scopul învățării, nevoia sa, dacă fiecare acțiune este conștientă și înțeleasă. O condiție prealabilă pentru crearea unui mediu în curs de dezvoltare într-o lecție este stadiul de reflecție. Reflecția poate fi efectuată nu numai la sfârșitul lecției, așa cum se crede de obicei, dar și în orice etapă a ei. Reflecția are ca scop realizarea căii călătorite, colectarea a ceea ce a fost observat, gândit, înțeles de toți în cadrul unui fond comun. Scopul ei nu este doar de a lăsa lecția cu un rezultat fix, ci de a construi un lanț semantic, pentru a compara metodele folosite și de alți colegi și elevi/studenti.

De obicei, la sfârșitul lecției, rezultatele sunt rezumate, o discuție despre ceea ce a fost învățat și cum a funcționat, adică toată lumea evaluează contribuția sa la realizarea obiectivelor stabilite la începutul lecției, activitatea sa, eficacitatea clasei, fascinația și utilitatea formelor de muncă alese.

Cu toate acestea, procesul de reflecție trebuie să fie foarte complex, deoarece evaluarea trebuie efectuată nu numai de personalitatea însăși, ci și de oamenii din jurul lor. Astfel, reflecția asupra lecției este o activitate comună a elevilor/a studenților și a profesorului, permițând îmbunătățirea procesului educațional și concentrându-se asupra personalității fiecărui elev/student.

Una dintre condițiile importante pentru activitatea creativă a unui profesor o constituie nivelul ridicat de dezvoltare a reflecției legate de înțelegerea conștiinței proprii, acțiunile proprii, cunoașterea de sine a propriului „eu” și,

ca rezultat, stabilirea unor relații corecte cu elevii/studentii, colegii, administrația.

Procesele reflexive ale activității pedagogice includ conștiința de sine, autoanaliza, regândirea și re-verificarea propriilor opinii despre sine, opiniile despre ceilalți oameni și ce crede subiectul că alții gândesc despre el, cum îl evaluează și ce simt față de el.

Caracterul reflexiv al activității pedagogice constă în faptul că în controlul activităților elevilor/studentilor profesorul se uită la sine și acțiunile sale (și le evaluează) ca și cum s-ar vedea în ochii elevilor/studentilor. Cu un management atât de reflexiv, profesorul formează abilitatea de a prelua punctul de vedere al elevului/al studentului, de a-și reprezenta lumea interioară, atitudinea proprie nu numai față de subiectul în discuție, ci și față de însăși personalitatea sa.

Natura/esența reflexivă a activității pedagogice se manifestă și în atitudinea profesorului față de el însuși. Deci, angajându-se în comunicarea activă cu elevii, devenind unul dintre participanții la un dialog cu ei, profesorul în același timp nu își pierde controlul asupra lui; el se evaluează pe sine în calitate de participant la dialog în ceea ce privește cât de bine reușește să organizeze acest dialog și cât de activ se încadrează.

Unul dintre tipurile de reflecție destul de bine studiat care funcționează în activitatea creativă a unui profesor este analiza și sinteza experienței sale pedagogice. Cu toate acestea, în general, specificitatea reflecției, manifestată în procesele de comunicare, inclusiv pedagogică, a fost studi-

ată până acum într-o măsură mai mică decât în activitatea creativă individuală. Studiile experimentale au relevat trei tipuri principale de reflecție pedagogică: percepția socială, percepția comunicativă și percepția personală.

Esența reflecției sociale perceptuale constă în reinterpretarea, re-verificarea de către profesor a propriilor idei și opinii pe care le-a format despre elevi/studenti în procesul de comunicare cu ei. În acest caz, profesorul:

- 1) face ipoteze despre obiectivele și motivele ascunse ale comportamentului elevilor;
- 2) încearcă să prevadă acțiunile sale într-o anumită situație;
- 3) dezvăluie contradicțiile esențiale ale personalității sale și determină căile de rezolvare a acestora;
- 4) analizează schimbările în personalitatea elevului datorită condițiilor de educație;
- 5) depășește contradicțiile dintre opinia formată anterior despre student și noile fapte ale comportamentului său. În același timp, dorința profesorului de a înțelege adevăratele motive pentru comportamentul elevului este esențială.

Eficacitatea reflecției socio-perceptuale depinde în mare măsură de nivelul de dezvoltare al unui profesor de empatie, care determină fundalul emoțional al cunoașterii elevilor/studentilor. Empatia se manifestă sub forma empatiei și simpatiei față de elevi/studenti, iar subdezvoltarea sa poate duce la o scădere a activității reflexive a profesorului și la încălcări ulterioare în relațiile cu elevii/studentii.

Subiectul reflecției pentru profesori sunt, în primul rând, calitățile personale ale elevilor/studentilor (statutul – poziții de rol, orientări de valoare, motive, trăsături de caracter etc.).

Proprietățile obiectului (abilități) care se manifestă direct într-o activitate (în primul rând educațională) sunt mai puțin reflectate. În același timp, însă, percepția și evaluarea caracteristicilor subiectului elevului/studentului poate influența și percepția caracteristicilor sale personale, care este legată de particularitățile stereotipului elevilor/studentilor asupra opiniei acestora atunci când opinia profesorului despre el ca subiect al activității educaționale este baza pentru caracterizarea lui ca persoană.

În cazul unui dezacord între opinia profesorului despre elev/student și faptele reale ale comportamentului acestora, precum și ineficiența influențelor educaționale folosite de profesor, este nevoie de o abordare nestandardizată a elevului/a studentului, care necesită o reflecție profundă a caracteristicilor sale personale (orientări de valoare, motive și caracteristici). În acest caz, profesorul analizează scopurile și motivele comportamentului elevului/studentului, încearcă să depășească stereotipurile percepției sociale și atitudinile negative față de acesta care a fost format.

Înțelegerea dialectică se realizează utilizând diferite metode de reflecție: conștientizarea cauzele fenomenelor; percepția personalității în diferite secțiuni de timp; îndoiială, analiza rezultatelor; promovarea noilor probleme de educație etc.

În timpul exercițiului, aceste tehnici devin abilități reflexive.

Reflecția socio-perceptuală îndeplinește funcția de reglementare a comunicării pedagogice în contextul strategiilor de dezacord (scopuri și mijloace fixe de educație, care vizează asigurarea următoarei etape de dezvoltare) și tactici (contabilizarea informațiilor actuale despre manifestările proprietăților și stărilor elevilor/studentilor) impact pedagogic. Absența unei strategii, atunci când un profesor acționează numai pe baza situației actuale și o evaluează pe baza unei acțiuni specifice a unui elev/student, fără a ține seama de totalitatea caracteristicilor personalității sale, duce adesea la un conflict cu studenții. În schimb, prezicerea acțiunilor elevului/studentului într-o varietate de situații psihologice și pedagogice îi permite profesorului să coordoneze strategia cu metodele tactice de influență pedagogică ce vizează dezvoltarea personală.

Reflecția comunicativă constă în conștientizarea subiectului față de modul în care este perceput și este evaluat și de alții care se referă la el („Sunt prin ochii altora”). Pentru profesor, alte lucruri importante sunt, în primul rând, elevi/studenti, precum și colegi, administrația școlii, părinții elevilor/studentilor. Acest tip de reflecție este inclus în structura conștiinței profesionale a profesorului.

În special, cadrele didactice tind să supraestimeze opiniile percepute de elevi/de studenți cu privire la calitățile lor de comunicare și să subestimeze opiniile elevilor/studentilor cu privire la abilitățile lor didactice și calitățile intelectuale și volitive. Odată cu creșterea duratei experien-

ței pedagogice și a nivelului calificărilor pedagogice, precizia previziunilor crește.

În general, reflecția profesorului îndeplinește o funcție de reglementare, deoarece informațiile inverse conținute despre gradul de eficacitate al activității proprii sunt în mod constant comparate cu alte componente ale conștiinței profesionale („Sinele real” și „Sinele ideal”), care conduce, în cele din urmă, la restructurarea sa, ridicându-se la un nivel nou și mai înalt.

Adecvarea reflecției comunicative afectează reglementarea relațiilor cu elevii/cu studenții și stilul de activitate pedagogică. Cu gradul de adecvare a reflecției comunicative la autoevaluarea și evaluarea profesorului de către elevii/studenții săi, un înalt nivel de înțelegere reciprocă cu aceștia se realizează într-un stil democratic de relații. Când, la un nivel înalt de reflecție comunicativă, autoevaluarea profesorului nu coincide cu opinia elevilor/studenților despre el, profesorul abordează un stil autoritar de relație. Deci, un profesor cu o stima de sine și cu o reflecție comunicativă scăzută nu poate comunica cu copiii, nu comunica cu copiii și duce la un stil autoritar sau situațional de relații.

Cu o nevoie redusă a profesorului de a cunoaște opiniile elevilor/studenților despre el, prezența unor trăsături pozitive de comunicare (bunăvoință, necomplicare, capacitatea de a comunica cu elevii, democratism în comunicarea cu ei) și o stima de sine adecvată, profesorul este înclinat spre un stil liberal de relații.

Gradul de adecvare a reflecției comunicative a cadrelor didactice influențează formarea reflecției lor personale, adică înțelegerea conștiinței proprii și acțiunile lor de auto-cunoaștere. La rândul său, reflecția personală, ca o componentă a cunoașterii profesionale, bazată pe reflecție comunicativă, are un impact semnificativ asupra reglementării activității pedagogice.

Toate tipurile de procese reflexive sunt implementate la diferite niveluri: comportamental, afectiv, gnostic/ de cunoaștere.

Pentru reflecția pedagogică (comunicativă și personală), *nivelul comportamental* este caracterizat prin reflecția și regândirea manifestărilor externe ale psihicului uman, fapte de comportament și activitate, atât din punctul de vedere al subiectului, cât și din punctul de vedere al percepției sale de către alți oameni.

La *nivel afectiv*, subiectul nu numai că evaluează emoțional comportamentul său, ci și prezice atitudinea emoțională față de el a altor persoane.

Gnosticul/cunoașterea, cel mai înalt nivel de dezvoltare a reflecției, se manifestă în procesul de înțelegere mediată a propriei persoane, bazat pe ideea subiectului despre modul în care îl înțeleg alții. Acest proces se bazează pe gândirea, interpretarea și sinteza logică a acțiunilor proprii și a motivelor comportamentului lor.

În general, dezvoltarea reflecției comunicative și personale, conform datelor lui V.A. Krivosheev, are următoarele trăsături:

- 1) pe măsură ce crește durata experienței de predare a cadrelor didactice, nivelul logic al reflecției crește (datorită scăderii indicatorilor nivelului emoțional);
- 2) volumul și semnele reflectate și manifestările lor cresc;
- 3) etapele inițiale ale reflecției sunt determinate de relațiile status-rol în grupul pedagogic (în rândul elevilor/studentilor), etapele ulterioare ale relațiilor cu profesorii și elevii/studentii și alte grupuri de referință;
- 4) raportul dintre calitățile pozitive și negative reflectate devine mai flexibil și dinamic.

S-a constatat că reflecția personală și comunicativă a profesorului este realizată prin tehnici tipice pentru toate tipurile de reflecție, sugerând că au anumite calități, motive, acțiuni corecte și eronate („posibil”, „poate”, „în opinia mea”, „ar trebui să sugereze” etc.) sau ceea ce elevii/studentii ar putea să se gândească la ele („îndoială”, „incertitudine”, „nu sunt sigur” etc.) și întrebări pentru profesor – instalarea pe schimbarea comportamentului și a relațiilor cu elevii („trebuie să fiu mai exigent”) etc.

În același timp, pentru reflecția comunicativă, cea mai frecventă metodă de reflexie este o ipoteză, iar pentru reflecție personală, este o manifestare a încrederii, ce se datorează faptului că în timpul autoevaluării subiectul este mai sigur decât corect atunci când se gândește la o altă persoană.

Când se discută despre reflecția pedagogică, se pune accentul pe certitudinea calitativă a pedagogiei, care este

diferită de orice altă disciplină de cunoaștere. În aceeași serie se poate discuta despre reflecție sociologică, filosofică, psihologică.

Când se dezbate activitatea reflexivă a profesorului, se înțelege, în primul rând, o anumită poziționare, individualizată într-un proces holistic și complex, adică procesul de interacțiune pedagogică. Este clar că activitatea reflectorizantă a profesorului va fi diferită de activitatea reflectorizantă a elevului/a studentului (poziția școlară/studentescă) sau a administratorului (poziția organizațională și managerială).

Când vorbim despre reflecție în pedagogie, înțelegem manifestarea legii activității umane universale în acest domeniu de activitate. Subiectul atenției va fi raportul universal (reflecție) și al sferei pedagogice, iar acest raport reprezintă întotdeauna o anumită cantitate de „lucruri” sau de moduri de acțiune, cu privire la fiecare dintre ele, la întrebarea interioară eternă „ce este aceasta?; ce este o reflecție?”.

Deci, când discutăm despre reflecția în pedagogie, suntem interesați:

- a) să o interpretăm ca o activitate umană universală;
- b) să interpretăm caracterul special al subiectului acestei activități ca o expresie a unei falii pedagogice specifice a existenței umane: așa propun să privesc lumea pedagogică – ca o falie de cultură și de cunoaștere, alături de cele politice, economice, artistice etc.
- c) să interpretăm o serie de imagini ale acestei activități obiective, deoarece numai pe baza prezenței

unei astfel de serii – și a identificării sale ca atare – putem afirma că fiecare profesor practic este interesat de: tipurile de reflecție pedagogică, metodele activității de reflecție a profesorului, tehnologii – sau, restrângerea sarcinii – regulile pentru construirea unui câmp reflexiv în procesul pedagogic.

Astfel, *reflecția în pedagogie este sursa cunoașterii teoretice pedagogice*. Filosofii europeni clasici Descartes, Locke și Kant au considerat *reflecția ca o sursă de achiziționare a cunoștințelor teoretice în această calitate*. Fichte, filosoful german și rectorul Universității din Berlin la începutul secolului al XIX-lea, autorul lucrării fundamentale „Știință”, în care analizează însăși noțiunile de știință, cunoaștere în general și cunoștințe teoretice în particular, vorbește despre reflecție. Întrebarea privind amploarea prezenței reflecției în activitatea pedagogică este una de cunoaștere teoretică.

În comunitatea pedagogică profesională modernă există o discuție uneori ascunsă, alteori deschisă, asupra problemei măsurii, formelor și metodelor de încorporare a cunoștințelor teoretice în practica pedagogică. Se remarcă diferite aspecte ale problemei – cerința scăzută a teoriei pedagogice în practică, dezvoltarea insuficientă a teoriei pedagogice în sine, abstractizarea, inerția practicii pedagogice, înclinația primară a educatorilor – practicienii de a percepe cunoștințele normativ-metodice, respingerea sau incapacitatea lor de a percepe formele conceptuale. Acest decalaj al stratului de activitate pedagogică teoretică și practică afectează acele părți ale sistemului educațional în care sunt in-

cluse procese inovatoare și încep să câștige forță, dat fiind că cel mai adesea necesită integritatea și completitudinea conștientizării esenței, semnificația ce se produce și asumarea deplină a proceselor de transformare a conștiinței și a formelor de cunoaștere. Problema aceasta poate fi rezolvată prin analizarea a ceea ce constituie reflecția în pedagogie.

Reflecția facilitează mintea și conștiința noastră ca să pătrundem în straturile culturale, de cunoaștere și istorice și, cu atât mai mult, să găsim ceva în interiorul lor. Întrebări care apar pe compararea stratului conceptual și lingvistic al semnificațiilor cuvântului reflecție: care este reflecția aici? Ce și cum se reflectă? Ce se schimbă? Unde este sursa măsurii schimbării? Sunt îndoieli fără sfârșit? Care este criteriul validității? Întrebările pot fi multiplicare. Cert este aici că ele au apărut.

Gândirea ce produce cunoștințe este reflexivă. „Sunt un lucru de gândire”, afirma Descartes. Ce este un lucru de gândire? Este un lucru ce are îndoieli, înțelege, afirmă, neagă, nu dorește, nu reprezintă și nu se simte. Filosoful susține că „Lucruri pe care le simt, poate că nu există, dar sunt sigur că tipurile de gândire pe care eu le numesc sentimente și noțiuni, pentru că ele sunt tipuri de gândire, apar fără îndoială și locuiesc în mine. Sau altfel, simțit, prezentat, lipsit de încredere, dar sentimentul, reprezentarea sunt absolut viabile până acum, deoarece sunt reflexive, sunt dublate de sentimentul, reprezentarea și conștiința acelui sentiment, acelei reprezentări”.

Mai târziu, John Locke justifică însăși unitatea persoanei umane (el dă formularea de „personalitate în om”)

prin activitatea de reflecție. Reflecția este o activitate specială a minții umane, activitatea ei liberă, capabilă să genereze idei de forțe și să conecteze cauzal întreaga varietate de senzații și experiențe (idei) reprezentate în conștiință. Locke menționează în aceste sens: „Personalitatea în om este ceea ce omul însuși creează în sine printr-o activitate liberă și activă de reflecție ce asigură continuitatea conștiinței”.

Descoperirea lui Locke constă în faptul că el a arătat cu toată claritatea: conștiința nu este ceva inițial existent ca un „întreg” complet realizat. Continuitatea conștiinței este creată, și acest principiu se conectează cu activitatea de reflecție. Practica pedagogică nu este întotdeauna capabilă să susțină un proces pedagogic holistic în fluxul abordărilor, metodelor, principiilor și tehnologiilor inovatoare.

Cea mai importantă caracteristică a activității reflexorizante o semnifică varietatea formelor posibile de reprezentare a rezultatului. Din acest motiv, mecanismele reflexive se dovedesc a fi cel mai important instrument de socializare și însușire a rezultatelor gândirii.

Rezultatul activității reflexive are particularitatea că în ea, ca într-o sămânță, se află *germenul întregului proces reflexiv; fiind prezentat minții, acest rezultat poate da naștere din nou unui proces reflexiv.*

Aici pot exista trei strategii tipologic diferite pentru o astfel de misiune și, în consecință, trei abordări tipologic diferite pentru organizarea câmpului reflexiv: obiectiv, psihologic și moral-volitional. În limitele strategiei subiectului, interesul principal se concentrează pe partea de individualizare a uneia sau a celeilalte părți a subiectului activității

colective (de exemplu, modul în care ar trebui să se structureze munca experimentală la școală în funcție de pozițiile unuia sau altuia dintre subiecții ei). În cadrul strategiei, interesul psihologic se concentrează pe rezolvarea problemelor individualizate ale conștiinței. Strategia moral-volițională necesită introducerea unui context cultural și istoric larg și are drept scop formarea unei modalități prin care conștiința să stăpânească formele educaționale înrădăcinate în cultură.

Componenta mentală a comportamentului profesional. 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 subcomponente: 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 aisbergului¹³⁷.

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

¹³⁷ Minder Michel, Op. cit.

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.

Astfel 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 rarissim 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 Callo¹³⁸ 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.

¹³⁸ Callo Tatiana, O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor, în: Didactica Pro, nr. 5-6 (33-34), Chișinău, 2005, p. 49-51.

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 simplu¹³⁹.

Așadar, mentalese, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice. Mentea și gândul sunt aceia care au schimbat și au transformat lumea noastră terestră și condițiile de viață. Știm, de asemenea, că posedarea acestei energii spirituale construiește caracterul nostru specific, ea ne diferențiază în mod esențial și nici o activitate mentală nu se produce fără o activitate organică corespunzătoare, fie intelectuală, afectivă sau intuitivă. În context se evidențiază procesul metacomunicativ prin care se cosmetizează și se remodelează ideea proiectată pentru a fi transmisă într-un cadru moral și etic (autonomia, demnitatea, echitatea, umanitatea, acordul informat, libertatea receptorului). Aceasta o vizualizăm în figura de mai jos:

¹³⁹ Gheorghiu Dumitru, Introducere în filosofia minții. Curs universitar. Vol. I, București: Editura Trei, 2015, p. 12-19.

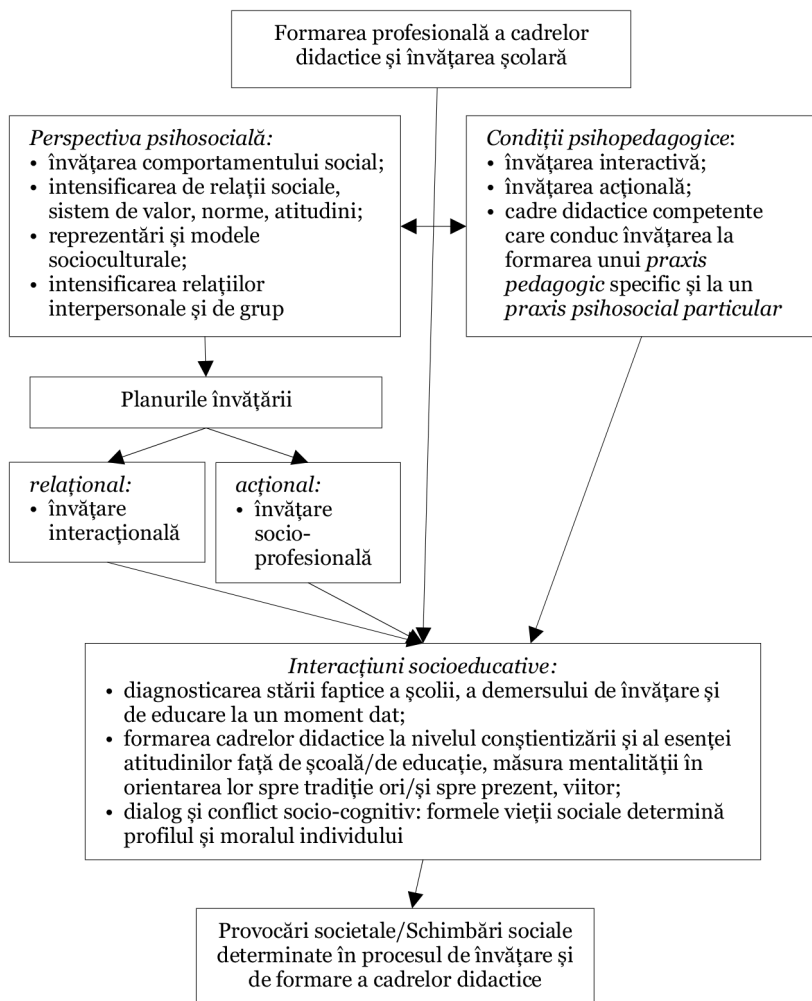


Figura 3. Construcția mentală a activității cadrelor didactice

Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de profesor expert în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire

pentru veșnicie¹⁴⁰. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și trans-disciplinar), 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:

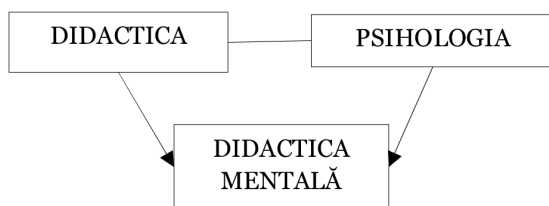


Figura 4. Spațializarea domeniilor științifice în formarea cadrelor didactice

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 spațiu/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, evo-

¹⁴⁰ Vicol Nelu, Educația: pregătire pentru veșnicie, în „Cadrul didactic: atât de mult al școlii...”, în: Compendiu științifico-didactic (coord.: Nelu Vicol). Chișinău: Tipogr.: Totex-Lux, 2017, p. 8-26.

luția 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 a viziune adâncă, întregă prin imersiune și emersiune¹⁴¹, în inima lucrurilor de care suntem preocupați cel mai mult și îndeaproape¹⁴². Ea cuprinde și elementul concii-

¹⁴¹ În sensul acesta aducem un exemplu ce relevă dialogul lui Socrate cu Harmide: „...Totuși, când mă întrebă dacă știi vreun leac pentru durerea de cap, îi răspunsei nu fără greutate, că știu. – Ce anume?, mă întrebă Harmide. – Eu îi răspunsei că e o buruiiană, 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 buruiiana 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 trupului, ar fi o absurditate din cele mai mari. Prin acest cuvânt ei (tracii) întrebuițează 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 descânțece și aceste descânțece 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, p. 112-113).

¹⁴² Prin comparare vezi: Ciobanu Cristian, Studiu de geografie mental în municipiul București. Lucrare de doctorat (coord.: prof. univ. dr. Ioan Nicolae). București: UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.

ziei și utilizează noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul minte (mîntal, 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 minții¹⁴³ 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 mîntal, 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 punctul de placare al oricărei activități mentale¹⁴⁴. Se menționează adesea despre noțiuni ca harta/carta

¹⁴³ Negru Teodor, *Introducere în filosofia minții*. Iași: Institutul European, 2008.

¹⁴⁴ Zlate Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 2006, p. 85, 91.

mentală, imaginație, percepție asupra lumii și toate acestea sunt construite de minte și de simțuri. Astfel, în domeniul educației totul se măsoară cu mintea (*Mensura mentis* = Cu măsura minții, sau *Mens agitat molem* = Mintea mișcă masele, menționau latinii). Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică *intervenționismul* său, funcția de intervenție educativă în viața acelor pe care îi învață.

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.

Așadar, s-a constatat că reflecția personală și comunicativă a profesorului este realizată prin tehnici tipice pentru toate tipurile de reflecție: sugerând că au anumite calități, motive, acțiuni corecte și eronate („posibil”, „poate”, „în opinia mea”, „ar trebui să sugereze” etc.) sau ceea ce elevii ar putea să se gândească la ele; îndoieli („îndoială”, „nu sigur” etc.); întrebări (pentru dvs.); instalarea pe schimbarea comportamentului și a relațiilor cu elevii („trebuie să fim mai exigenți”) etc.

În același timp, pentru reflecția comunicativă, cea mai frecventă metodă de reflexie este o ipoteză, iar pentru reflecție personală, este o manifestare a încrederii, care se datorează faptului că în timpul autoevaluării subiectul este mai sigur decât corect atunci când se gândește la o altă persoană.

Profesorul mentalese: schimbarea contextelor mentale. 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 socio-psiho-pedagogic, 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 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 bază¹⁴⁵, mereu necesar, limbajul pedagogic evoluează în raport cu dezvoltarea teoriei și practicii educaționale europene. Astăzi, în vremuri de reformă, *codul verbal și mintal al pedagogiei* încearcă să se acomodeze noilor realități 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 derutanți își câștigă claritatea și delimitarea coerentă¹⁴⁶.

Avalanșa de termeni străini este determinată de internaționalizarea învățământului¹⁴⁷, fiind un fenomen social natural. Astfel, diferiți pedagogi, specialiști și teoreticieni în pedagogie utilizează adesea *același concept aplicându-l unor lucruri deosebite* (G. Kneller, *Logica și limbajul educației*). O serie de calificative noi sunt atașate unor termeni

¹⁴⁵ Ștefan Mircea, *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.

¹⁴⁶ Vezi: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/ibe-education-thesaurus.html>, accesată și examinată la 16 iunie 2020

¹⁴⁷ Druță Inga, *Considerații privind terminologia actuală a științelor educației*, în: BDD-V4321, Editura Sitech, 2017, Provided by *Diacronia.ro* for IP 185.198.45.172, p. 83-90.

tradiționali¹⁴⁸, cum ar fi educație sau pedagogie: Astfel, sunt „pașaportizați” astăzi termenii:

- educație pentru comunicare, educație comunitară, educație pentru dezvoltare, educație prospectivă, 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, pedagogia corectivă, pedagogie transformățională, 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-educațional¹⁴⁹, trebuie menționat că adjectivul *educațional* este un anglicism ce are un conținut semantic mai larg decât cvas-sinonimul

¹⁴⁸ Ștefan Mircea, Op. cit.

¹⁴⁹ Druță Inga, Op.cit.

său *educativ*, el referindu-se la educație în general, la învățământul ce urmărește dezvoltarea capacităților și formarea 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 dascăl-licească în școală circulă și următorii termeni precum sunt 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 proactice ale cunoașterii, brokeri ai cunoașterii, provocări-cheie, competențe de integrare, competențe transversale, contract didactic.

Michel Minder¹⁵⁰ 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: 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*).

¹⁵⁰ Minder Michel, Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003, p. 13, 21, 22, 31.

Michel Minder recurge la metafora aisbergului în caracterizarea conceptelor de competență, capacitate și performanță¹⁵¹.

De fapt mulți termeni semnifică o metaforă-traducere. *Metaforizarea*¹⁵² este o modalitate mai puțin întâlnită în terminologia științelor educației¹⁵³. Putem încadra în categoria de termeni-metaforă și sintagmele insulițe 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.

În acest context circulă și sintagma *profesor mentales*, derivând din cele trei curențe fundamentale în pedagogie care s-au succedat prin decenii, și anume: educația funcțională; curentul behaviorist; abordarea cognitivistă

¹⁵¹ Minder Michel, Op. cit.

¹⁵² Marcu Florin, Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum I.O., 2000.

¹⁵³ Hermans Adrien, Vansteelandt Andrée, Neologie traductive, în: Terminologies Nouvelles (Nouveaux outils pour la neologie), nr. 20, 1999, p. 37-43.

contemporană, prin introducerea conceptului de cognitivism operant, identificat în unirea acestor trei curente¹⁵⁴. De fapt, problema abordată în acest text este subsumată incursiunii în identitatea provocată contextual de schimbările societale, care, ambele, presupun perspectiva profesionalizării psiho-pedagogice a cadrelor didactice. Astfel, identitatea și schimbarea¹⁵⁵ 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. Așadar, orice schimbare sau provocare socială este acompaniată de o acutizare a dezbaterilor privind amenințările aduse identității de orice tip (identitate rasială, etnică, lingvistică, profesională, personală, culturală etc.).

¹⁵⁴ Minder Michel, Op. cit.

¹⁵⁵ Rusu Horațiu, schimbarea social și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008, p. 13.

CONCLUZII

Ideea fundamentală a educației adresat generațiilor în formare și în dezvoltare este că prin acestea se recunoaște societatea; de aceea marea problemă a societății este, mai întâi de toate, a le educa, însă contrar la ceea ce se întâmplă astăzi. Or, tema principală pentru noi, în toate dezbaterile noastre științifice, metodologice și praxiologice, este educație: cum să ne educăm, în ce rezidă și cum se desfășoară educație, o educație care să fie adevărată, deci să fie corespunzătoare umanului. O educație a umanului, a ceea ce este în ipsitatea noastră, a ceea ce este original în noi, care în fiecare se mlădiează în mod divers.

În textul nostru importante sunt următoarele aspecte:

- a) pentru a educa trebuie să se propună în mod adecvat trecutul, temporalitatea stadială și funcțională a educației. Fără această propunere a trecutului, a cunoașterii trecutului, a tradiției, tânărul fie crește fără să aibă simțul realității, fie devine sceptic (să ne amintim ceea ce i-a recomandat Alberti Moravia nepotului său – să perceapă originile sale). Or, tradiție, accentuează Luigi Giussani, îmbrățișată în mod conștient este aceea care oferă o viziune totală asupra realității, oferă o ipoteză, un stadiu de semnificație, o imagine a destinului;
- b) trecutul poate fi propus tinerilor doar dacă este prezentat în cadrul unei experiențe prezente, al

prezenteismului care să accentueze corespondența acestuia cu nevoile vieții, mai exact: în cadrul unui prezent trăit care să ofere rațiunile de sine;

- c) adevărata educație trebuie să fie una conformă și adecvată domeniului de critică. Pe parcursul vieții școlare copilul asimilează multe lucruri care le pune în „ghiozdanul” său de inei, în cel mental. Dar la un moment dat, în mod natural apare în acela care era copil, instinctul de a apuca acest ghiozdan de idei și de a-l pune dinaintea vieții ca fiind rezolvarea unei probleme (în greacă acest cuvânt derivă din *pro-ballo*, *pro-ballein*): trebuie deci să devină problemă ceea ce ni s-a spus. Deci, odată pus în problematica vieții acel ghiozdan, fiecare scootocește înăuntrul lui. Atare „scotocire” derivă tot din greacă, din cuvântul *krinein*, *krisis*, deci critica. Tânărul scootocește în ghiozdan și prin această critică ce constă în a-și da seama de rațiunile unui lucru, confruntă ceea ce vede înăuntrul ghiozdanului, adică ceea ce i-a pus și „i-a spus” tradiția, confruntând cu propria minte și gândire și să spună: „este adevărat; nu este adevărat, mă îndoiesc¹⁵⁶”.

Dar pentru a realiza o atare specificitate a educației sunt necesare cadre didactice, dată fiind realitate că societatea contemporană aflată într-un dinamism fără precedent de globalizare solicită de la resursele umane din educație un traseu tot atât de dinamic al profesionalizării. Or,

¹⁵⁶ Leopardi G., Imitație. În: Opere. București: Editura Fundației Culturale Române, 1999, p. 156.

profesionalizarea carierei didactice este un proces de formare a unui set de abilități și de competențe orientate în contextul calității, eficacității, eficienței și axiologiei actului educativ.

Profesionalizarea pentru cariera didactică presupune:

- un amplu efort de raționalizare și așezare a întregului proces de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale;
- descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurale într-un model profesional (standarde profesionale, care poate fi asimilat sistematic);
- un efort solicitat corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale;
- o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente, deoarece cadrul didactic se confruntă în munca sa cu două tipuri de situații pentru abordarea cărora sunt necesare două categorii de competențe diferite:
 - situații de examinare a documentelor școlare curriculare, de elaborare și completare a documentelor, de proiectare și organizare a unor situații de învățare.
 - situații de predare-învățare-evaluare, relația cu elevii, relația cu părinții, cu cadrele didactice și cu conducerea din instituția școlară, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale.

O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, de formare și dezvoltare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesiilor și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale.

Un fundament continuu și dinamic este esențial pentru cadrele didactice să fie pro-active și să poată gestiona schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evaluează rapid. Astfel, se identifică nevoia de a întări traseul de profesionalizare în cadrul formării continue și a carierei tuturor profesorilor încă de la debutul în educației, pentru că să poată înfrunța provocările profesionale continue pe care le întâmpină.

BIBLIOGRAFIE

- Albu G.*, Introducerea într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998.
- Albu Gabriel*, În căutarea educației autentice. Iași: Polirom, 2002.
- Andrieș A.*, Testarea psihologică. Aptitudini și inteligență. București: Editura Fundația, „România de mâine”, 2007, p. 27-33.
- Ausubel David P., Roninson Floyd G.*, Învățarea în școală. O introducere în psihologie pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
- Blaga Lucian*, Ființa istorică. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1977.
- Bontaș Ioan*, Pedagogie. Tratat. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. București: BIC ALL, 2007, p. 278-386.
- Bontaș Ioan*, Pedagogie. București: ALL EDUCATIONAL S.A. Ediția a III-a. 1996, p. 271-308.
- Callo Tatiana*, O secvență experimentală a resortului de integritate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor, în: Didactica Pro, nr. 5-6 (33-34), Chișinău, 2005.
- Callo Tatiana*, Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.
- Caraion P.*, Originea sacralului. București: Editura Științifică, 1996.
- Carrel Alexis*, Reflecții asupra conduitei de viață. Arad: Editura Sens, w018
- Cerghit Ioan*, Metode de învățământ. București: EDP, 1997.
- Cibotaru T.T.*, Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău: Lumina, 1991.

- Ciobanu Cristian*, Studiu de geografie mental în municipiul București. Lucrare de doctorat (coord.: prof. univ. dr. Ioan Nicolae). București: UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.
- Codreanu Th.*, Transmodernismul. Iași, Editura Junimea, 2005, p. 21
- Codul Educației*, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 din 24.10.2014.
- Cojocaru Venera Mihaela*, Teoria și metodologia instruirii. București: E.P.P., 2002.
- Cojocaru-Borozan Maia*, Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 137-171.
- Cristea C. Gabriela*, Pedagogie generală. București: EDP, R.A., 2002.
- Cristea Sorin*, Managementul organizației școlare. București: EDP, 2003
- Cucoș Constantin*, Educația, dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000
- Cucoș Constantin*, Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 434-449.
- Debesse Maurice*, Etapele educației. București: E.D.P., 1981.
- Didier Julia*, Dicționar de filosofie. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 157.
- Drobot L.*, Pedagogie socială. – București, EDP, R.A., 2008, p. 96, 97-98.
- Druță Inga*, Considerații privind terminologia actuală a științelor educației, în: BDD-V4321, Editura Sitech, 2017, Provided by *Diacronia.ro* for IP 185.198.45.172, p. 83-90.
- Durkheim Émile*, Regulile metodei sociologice. Iași: Polirom, 2002.

- Ețco C., Moroșanu M., Goma L., Davidescu-Creangă E.*, Comunicarea pentru schimbarea comportamentală. Chișinău: CE-P Medicina, 2008.
- Freinet Celestin*, Les invariants pédagogiques în Oeuvres pédagogiques. Tome 2. Paris: Edition du Seuil, 1994.
- Gardner Howard*, Inteligențe multiple. București: Editura Sigma, 2006, p. 14.
- Germer Christopher K.*, Mindfulness. Calea conștientă spre compasiunea de sine. București: Curtea Veche Publishing, 2018.
- Giussani Luigi*, Riscul educativ. Creație de personalitate și de istorie. București: Corint, 2005.
- Gheorghiu Dumitru*, Introducere în filosofia minții. Curs universitar. Vol. I, București: Editura Trei, 2015.
- Ghizdăreanu Elena*, Inteligența culturală și inteligența emoțională: implicații în performanța profesională // Revista de psihologie, nr. 2, vol. 60, p.141-150, București: Editura Academiei Române, 2014.
- Gurvitch G.*, Determinismes sociaux et liberté humain. Paris: P.U.F., 1963.
- Guțu Vladimir*, Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
- Guțu Vladimir*, Pedagogie. Suport de curs. Ediția a II-a. Chișinău: CEP USM, 2011.
- Guțu Vladimir, Vicol Marta*, Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014, p. 489-541.
- Hawkin Stephen W.*, Scurtă istorie a timpului. București: Humanitas, 2001.
- Hermans Adrien, Vansteelandt Andrée*, Neologie traductive, în: Terminologies Nouvelles (Nouveaux outils pour la neologie), nr. 20, 1999.

- Iluț P.*, Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004.
- Jinga Ioan*, Educația și viața cotidiană. – București, EDP R.A., Ed. II, 2008, p. 252.
- Joiță Elena*, Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006.
- Kant Im.*, Critica rațiunii pure. București: Univers Enciclopedic, 2009, p. 201
- Langley Marta*, Mindfulness pe înțelesul tuturor. Chișinău: Litera, 2018.
- Leopardi G.*, Imitație. În: Opere. București: Editura Fundației Culturale Române, 1999.
- Macavei Elena*, Tratat de pedagogie. Propedeutica. București: Aramis Print, Vol. 1, p. 167-2502007.
- Marcu Florin*, Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum I.O., 2000.
- Marin C. Călin*, Filosofia educației. Antologie. București: Aramis, 2003.
- Maslow A.H.*, Motivație și personalitate. – București, Editura Trei, 2007, p. 63-81.
- Mayer J.D.*, *Salovey P.* și *Caruso D.R.*, Models of emotional intelligence. – New York, Cambridge University Press, 2000, p. 396, citat de Săucan D.-Șt., Micle M.I., Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția. // Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011, p. 237.
- Mălăiași Nicolae Ghiță*, Preliminarii metodologice la abordarea unui profil cognitiv-personologic// Revista de Psihologie, nr. 1, vol. 60, p. 69-78, București: Editura Academiei Române, 2014.
- Mândâcanu V.*, Profesorul-maestru. – Chișinău, Pontos, 2009, p. 14.

- Mialaret Gaston*, Sciences de l'Éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques. Paris: PUF, 2007.
- Minder Michel*, Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
- Morândău Dorel, Rusu Horațiu*, Globalizarea între cunoaștere și distorsiune, în: *Annales Universitatis Apulensis*, seria Sociologie, 2, 2002.
- Naisbitt John*, Megatendențe. Zece noi direcții care ne transformă viața. București: Editura Politică, 1989.
- Neacșu I.*, Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme. Iași: Editura „Polirom”, 2019.
- Neagu Teodor*, Introducere în filosofia minții. Iași: Institutul European, 2008.
- Nicola Ioan*, Tratat de pedagogie școlară. Ediția a III-a. București: Aramis Print, 2003, p. 17-50; 348-364; 550-574.
- Nicolescu B.*, Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999, p. 66, 77.
- Oprea Crenguța Lăcrămoara*, Pedagogie. București: Editura Universității, 2003.
- Ojovanu Vitalie* (coord.), Comunicare și comportament în medicină cu elemente de bioetică. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, 2016.
- Otter T., Barbăroșie A., Gremalschi A.*, Educația și dezvoltarea umană. Provocări curente și de perspectivă. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2010.
- Patrașcu D., Ciobanu M.*, Managementul timpului și delegarea managerială. Chișinău: C.E.-P UPS „Ion Creangă”, 2021.
- Păun Emil, Potolea Dan*, Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
- Pettini Aldo*, Freinet și tehnicile sale. București: Editura CEDC, 1992.
- Piaget Jean*, Psihologia inteligenței. Chișinău: Cartier polivalent, 2008, p. 8, 11.

- Popa Carmen Maria*, O școală orientată spre elev. București: Aramis Point, 2009, p. 4-5, 28-34.
- Prisăcaru Adrian et alii*, Evaluarea fațetelor inteligenței și caracteristicile psihometrice ale instrumentelor specifice de evaluare// Revista de Psihologie, nr. 3, vol. 59, p. 187-198, București: Editura Academiei Române, 2013.
- Radu I., Iluț P., Matei L.*, Psihologie socială. Cluj-Napoca: EXE, 1994.
- Rădulescu Mihaela*, Pedagogia Freinet-un demers inovator. Iași: Editura Potirom, 1999.
- Rusu Horațiu*, Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași: Institutul European, 2008.
- Săucan D.-Șt., Micle M.I.*, Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția.//Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011, p. 238.
- Schwartz Gheorghe*, Limbajul individului om, liber și sănătos. Deva: EMIA, 2005, p. 142.
- Ștefan Mircea*, Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006.
- Tardif M., Lessard C.*, La formation des enseignantes et des enseignants. Aspects comparatives. – Quebec, CRIFPE, 2005.
- Todoran Dimitrie* (coord.), Probleme fundamentale ale pedagogiei. București: EDP, 1982.
- Vezi*: 1. *Heidegger M.*, Ființa și timp. București: Editura Humanitas, 2006; 2. *Kant Im.*, Critica rațiunii pure. București: Univers Enciclopedic, 2009; 3. *Liotard J.-F.*, Condiția post-modernă. Cluj: Design Print, 2003; 4. *Nicolescu B.*, Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999.
- Vicol Nelu*, O perspectivă a educației umanistice: implicațiile inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice. În: Culegerea „Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne”. Partea II

- (coord. șt.: L.Pogolșa, N. Bucun). – Chișinău, Tipografia „Cavaioli”, 2014, p. 341-347.
- Vicol Nelu*, Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2020.
- Vicol Nelu*, Educația: pregătire pentru veșnicie. În: „Cadrul didactic: atât de mult al școlii...”. Compendiu științifico-didactic (coord.: Nelu Vicol). Chișinău: Tipogr.: Totex-Lux, 2017.
- Vicol Nelu*, Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p. 10-15.
- Weber Max*, Etica protestantă și spiritul capitalismului. București: Humanitas, 1993.
- Weber W.H.*, Essais sur la théorie de la science. Paris: Plon, 1965.
- Zamfir C.*, Strategii ale dezvoltării sociale. București: Editura Politică, 1977.
- Zlate Mielu*, Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2014.
- Zlate Mielu*, Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2006.

Подласый И.П., Педагогика. Новый курс. Книга 1. Москва: Изд. ВЛАДОС, 2001.

Подласый И.П., Педагогика. Новый курс. Книга 2. Москва: Изд. ВЛАДОС, 2001.

Экман Пол, Психология эмоций. 2-е изд. – Москва, СПб Питер, 2011.

WEBOGRAFIE

- Buta Gabriela*, Școala între învățământul tradițional și modern, accesat la 29.03.2021 pe https://www.academia.edu/40828341/%c8%98coala_%c3%8entre_%c3%8env%c4%82%c8%9A%c4%82M%c3%82ntul_tradi%c8%9aional_%c8%98i_modern%20_%20Buta%20Gabriela%20-%20Academia.edu.html
- Dolan Paul*, Rețeta fericirii. Schimbă ceea ce faci, nu felul în care gândești, în: <https://books.google.md/books?id=ofmuDwAAQBAJ&pg=PT219&lpg=PT219&dq=Schimbarea+comportamentului+uman&source=bl&ots=CQGvZSstt4&sig=AC-fU3U1SA1dZU4rele5XriMb5OD17kr57g&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwiPzJ-PsYzqAhWNjqQKHb9zAMwQ6AEwCXo-EC A o Q A Q # v = o n e p a g e & q = S c h i m b a r e a % 2 0 c o m p o r t a m e n t u l u i % 2 0 u m a n & f = f a l s e>, accesat la 16 iunie 2020 www.freinet.org/icem/charte.htm La Charte de l'Ecole Moderne.

ANEXA 1

În contextul de la pagina 14, menționăm unele momente evenimentiale privind istoria școlii românești care a tins și a aderat la cultura educației occidentale (instantanee selectate din: Iorga Nicolae, *Istoria învățământului românesc*, București, 1938; Pascu Ștefan, *Istoria învățământului din România*, București, 1983):

Școala înainte de 1800. Caracteristica principală a sistemului educațional din Țările Române până la începutul epocii moderne, a fost cvasi-absența sa de-a lungul întregii perioade. Au existat unele încercări timide, limitate ca scop și cu durată efemeră a unor domni, principii sau conducători religioși de a înființa o serie de instituții cu rol educațional, dar acestea au fost foarte puține și fără realizări notabile la scara societății. Aceste „școli” sau „academii” ofereau o educație predominant de natură religioasă, precum și câteva noțiuni de educație științifică elementară (scrisul, cititul, operațiile aritmetice de bază, unele limbi străine, elemente de geografie, etc.) Limbile de predare au fost de regulă greaca și slavona (în Țara Românească și în Moldova) și latina în Transilvania.

Diaconul Coresi argumenta și el în *Psaltirea* sa, prima în limba română, apărută în 1577, necesitatea învățământului și a tipăriturilor în limba vorbită de majoritatea populației:

În Moldova, un Colegiu Latin (Schola Latina), este fondat la Cotnari, lângă Iași, de către Iacob Eraclide, apoi, tot la Cotnari, a funcționat în vremea lui Petru Șchiopul (1574-1578) o altă școală latină, cu profesori iezuiți aduși din Polonia. La 1634 este înființată la Iași, de către domnitorul Vasile Lupu, Academia Vasiliană, cu predare în limbile slavonă și latină, organizată după modelul Academiei Movilene din Kiev (creată de mitropolitul Petru Movilă), de unde i-au și fost trimiși profesori. În cele din urmă, în 1707, Antioh Cantemir fondează Academia Domnească din Iași, cu predare în limba greacă, o instituție similară cu Academia Domnească de la București.

La rândul său, Constantin Mavrocordat, nemulțumit de analfabetismul și lipsa de pregătire teologică ce domneau în rândul clerului, dispunea la 1741, o serie de măsuri pentru ridicarea nivelului cultural al acestora: *„Poruncit-au de au adus și cărți pe-nțeleș din Țara Românească, căci în Moldova nu se aflau Evanghelii, Apostole și Liturghii, dând poruncă mitropolitul aceste cărți să le citească pe-nțeleș pe la biserici, mai poruncind domnul mitropolitului și episcopilor să facă tipografii fieștecare la eparhia lui, ca să se tipărească cărți pe înțeleș. [...] Care, la aceasta au lăsat mare pomenire în țările acestea”*.

În Țara Românească istoria învățământului superior a început la sfârșitul secolului al XVII-lea. Constantin Brâncoveanu, domnitorul Țării Românești, a fondat Academia Domnească de la București în 1694. Educația a fost disponibilă numai în limba greacă. În 1776 Alexandru Ipsilanti, domnitorul Țării Românești, a introdus noi cur-

suri în cadrul Academiei. De la acea dată, franceza și italiana au început să fie predate de asemenea. Învățământul privat a fost, de asemenea disponibil.

Primele așezăminte de tip școlar au apărut pe lângă mănăstiri și aveau ca scop învățarea scrisului în limba slavonă, necesar întocmirii documentelor și corespondenței oficiale. Din aceste „școli de chilie”, cum le numea Nicolae Iorga, au provenit *tahigrafii Atanasie și Paladie ori Mircea caligraful*, din Moldova secolului al XV-lea.

Prima școală superioară în limba română a fost înființată la Făgăraș în anul 1657 de Lorátffy Zsuzsanna.

Începutul procesului de formare a statului român modern, după Revoluția de la 1821 condusă de Tudor Vladimirescu, a dus și la inițierea procesului de construcție a unor sisteme educaționale și de învățământ naționale, proces care s-a desfășurat pe toată perioada secolului XIX-lea. Astfel au apărut și s-au dezvoltat diferitele tipuri de instituții de învățământ (școli elementare, gimnazii, colegii, pensionare, universități, etc.). Totodată au apărut o serie de legi de organizare și funcționare a acestui sistem (Regulamentul Organic, legea lui Cuza, legile lui Spiru Haret și altele). Învățământul în această perioadă e unul destul de „elitist” deoarece accesarea în formele sale superioare și chiar în cele de bază presupunea o anumită stare materială, pe care cea mai mare parte a populației nu o avea.

Regulamentul școlilor din Țara Românească a fost introdus de domnitorul Alexandru Ipsilanti, fiind prima încercare de reglementare coerentă a sistemului educațional în anul 1776. Principalele sale prevederi se refereau la:

- corpul profesoral: „Dascălii să se așeze totdeauna în număr de șase, învățați fiind pentru fiecare fel de obiect, însă: doi pentru gramatică, unul pentru matematică sau aritmetică, geometrie și astronomie încă și istorie; unul pentru științele naturale, unul pentru religie și unul pentru limba latină veche și italiană. Științele naturale să se învețe în limba elină, urmând pe Aristotel și pe comentatorii lui, iar matematicile, de nu se va putea să se învețe cum se cuvine în limba elină, să fie predate și în limba latină sau în limba italiană, care din ele se va socoti mai prețioasă”. Erau precizate totodată și criteriile după care se stabileau veniturile acestor dascăli și anume: „după predare și valoarea lui personală, după judecata și hotărârea înălțimii sale”;

- sprijinirea elevilor fără posibilități, introducându-se pentru prima dată un sistem de burse acordate de domnitor, câte douăsprezece burse pentru fiecare din cei cinci ani, deci un total de 60 de burse, „pentru ca lipsiți de orice altă grijă și nepreocupați de cele necesare pentru viață să aibă neîntrerupt în vedere învățarea lecțiilor”;

- proveniența elevilor. În acest sens reglementarea era una restrictivă, accesul în academie fiind permis „doar copiilor de neam bun, adică copiii boierilor în lipsă, sau urmașii boierilor numiți mazili, sau străini săraci, nu însă și ai țăranilor cari se îndeletnicesc cu plugăria și păstoria”. În același sens, copiii negustorilor sau ai meșteșugarilor erau admiși doar la cursul elementar de „învățare numai a gramaticii”. Vârsta minimă de admitere pentru elevii burseri era de șapte ani cu condiția „ca să nu fie însă niște proști și leneși încât pe alții sârguitori să-i lenevească”;

- programul de desfășurare a lecțiilor, timpul liber și repausul duminical;

- măsurile disciplinare, cu accent pe tactul pedagogic și concordanța dintre greșeală și pedeapsă: *„Iar dacă vreunul din ei pare neorânduit și tulburător al ordinii celorlalți, pe unul ca acesta să-l îndrepteze, nu însă cu injurii și cu biciul, ci cu mijloace atrăgătoare pe care pedagogia le arată, de la cele mai ușoare către cele mai grele înaintând”*.

O primă perioadă a fost cea medievală, încheiată la 1821, caracterizată printr-un interes scăzut și limitat al elitei conducătoare, boierești și ecleziastice, de a dezvolta instituții de învățământ de calitate și durabile.

Școala Ardeleană (fondată în sec. al XVIII-lea) a fost o mișcare de emancipare politico-socială a românilor din Transilvania. Reprezentanții Școlii Ardelene au adus argumente istorice și filologice în sprijinul tezei că românii transilvăneni sunt descendenții direcți ai coloniștilor romani din Dacia. Această teză este cunoscută și sub numele de *latinitism*. Reprezentanții cei mai notabili au fost Petru Maior, Samuil Micu, Gheorghe Șincai și Ion Budai Deleanu.

ANEXA 2

În dicționarul filosofic există trei tipuri de reflecție – elementară (reflectarea acțiunilor), științifică (reflectarea metodelor de obținere a cunoștințelor științifice) și filosofică (înțelegerea relației finale dintre gândire și ființă și, în general, cultura umană). Dicționarul filosofic enciclopedic (1993) și Dicționarul de cuvinte străine (1964) precizează că reflecția este un concept central din tradiția filosofiei europene clasice, de la început până la sfârșit – de la Socrates la Kant și Hegel. Există o metodă ce permite instrumentalizarea oricărui concept teoretic cel mai dezvoltat. Această metodă este restaurarea genezei sale urmând pașii în evoluția semanticii cuvântului, prin care se exprimă conceptul. Așadar, urmând evoluția cuvântului reflecție, putem observa că aceasta este plasată ca o singură rădăcină a cuvântului „reflex”, ce are o rădăcină latină și se încadrează ca termen din sfera picturii: lumina reflectată, imaginea strălucirii, lumini pe tablou. Există, alte semnificații ale acestui cuvânt în diferite dicționare ce îl interpretează ca termen de carte, deci gândirea despre starea noastră interioară, despre introspecție. Dicționarul de cuvinte străine, ediția din 1964, interpretează cuvântul din latinescul „reflexio” – reflecție, ca: reflecție; analiza propriilor gânduri și experiențe; meditație; contemplare; îndoială, incertitudine și ezitare totală. Să vedem care este

câmpul semantic al rădăcinii latine. Prima descoperire: cuvântul este scris cu o cratimă, bineînțeles, pentru că „re-” este un prefix: re-gândire; re-construcție etc. Deci, „re- flecto, re- flex, re- flexum, re- flexere” având câmpul semantic redus: 1) îndoiți, înclinați înapoi, întoarceți, întoarceți; 2) idiom durabil – îmbunătățire, 3) retragere, plecare. Următorul cuvânt din aceeași rădăcină, substantivul verbal „reflexio” este tradus ca: 1) îndoire, aruncare, întoarcere și ca: 2) strămutare gramaticală, convertire. Și nici o reflecție! Deci „reflexia” în sensul reflecției este rodul dezvoltării ulterioare a limbii latine, când a devenit limba științei. Să ne uităm la versiunea originală latină „flex”, separând prefixul „re-”. Aici sunt deja mult mai multe cuvinte, sunt reprezentate toate părțile de vorbire, ceea ce indică stăpânirea completă a rădăcinii în limbaj, iar aici găsim „flecto” (rădăcină primară), – „flexie, – flexere”, cu un câmp destul de vast de semnificații semantice, ce pot fi subliniate astfel: pentru a schimba direcția – a orienta – pentru a se abate de la cale – pentru a ocoli, pentru a merge în jurul – pentru a facilita (în combinație cu cuvântul „muncă”). Cuvântul corespunzător al unei limbi vii de origine latină conține sensuri de „întoarcere” și „îmbunătățire”, semantica rădăcinii „flecto” originale se apropie de ideea de schimbare direcțională, schimbare, având măsura proprie. Semantica cuvântului „reflexio” a suferit o evoluție în procesul de funcționare a limbii latine ca limbă a științei europene și astăzi înțelegem că „reflecție” este un concept științific și o realitate în procesul de cunoaștere, un strat semantic cultural și istoric consolidat.

ANEXA 3

Copiii voștri nu sunt proprietatea voastră!

Ei sunt fiii și fiicele

Dorului vieții, după sine însăși.

Ei vin prin voi, dar nu de la voi.

Voi le puteți da dragostea voastră,

Dar nu gândurile voastre,

Pentru că au propriile lor gânduri.

Voi puteți da trupurilor lor un cămin,

Dar nu sufletele lor.

Căci sufletele lor locuiesc în casa de

Mâine,

Pe care voi nu o puteți vizita, nici

Cel puțin în visele voastre.

Dacă vreți vă puteți strădui

Să deveniți ca ei.

Dar Nu aveți voie

Să vreți să-i determinați să devină

Ca voi,

Căci viața Nu merge înapoi

Și Nu întârzie

Ca ziua de ieri (*Poet persan*).

Tipar executat la Tipografia Print-Caro
str. Columna, 170