

ISSN 1857-0119

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Revista de Științe Sociumane

Nr. 3 (37), 2017

Chișinău, 2017

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 3 (37) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuş, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chişinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Mihail Șlehtițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chişinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chişinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

Cuprins

Adriana Ciobanu, Iuliana Bărbuceanu, Abordarea realistă a dezechilibrelor emoționale la copiii cu tulburări de limbaj.....	4
Daniela Roșca-Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari, Modelul teoretic al dezvoltării imaginației creative în perspectivă axiologică.....	10
Mihaela Pavlenco, Abordarea integrată a conținuturilor matematice în activitățile din instituțiile preșcolare de învățământ	23
Iraida Costin, Spiridon Vangheli: mitul copilăriei Natalia Mihăilescu, Dimensiunea etică a competenței profesionale a cadrului didactic	32
Natalia Mihăilescu, Dimensiunea etică a competenței profesionale a cadrului didactic	43
Anastasia Oloieru, Stadiile formării culturii economice la copii în cadrul educației familiale.....	52
Victoria Diaconescu, Ielele moderne – <i>cuvinte și linkuri</i> – și jocul lor bizar... sau gânduri pe marginea unei cărți despre acestea.....	59
Olesea Cotiujanu, O dată astăzi... în Europa.....	62
Nadejda Ivanov, Extazul erotico-mistic și mântuirea prin artă în nuvelistica lui Mircea Eliade.....	66
Constantin Ivanov, Spațiile damnate și semnificația lor în <i>Povestea lui Stan Pățitul</i> și în povestea <i>Ivan Turbincă</i> de Ion Creangă.....	76
Viorica Cerneavschi, Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie	87

**Abordarea realistă a dezechilibrelor
emoționale la copiii cu tulburări de limbaj**

**The realistic approach of emotional
imbalances of children
with language disorders**

Adriana Ciobanu,
doctor în psihologie, conferențiar
universitar,
Catedra de psihopedagogiei specială,
Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială,
UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Moldova

Iuliana Bărbuceanu,
drd., logoped, Chișinău, Moldova

Rezumat

Datorită situației dezavantajoase în care se găsesc, copiii cu tulburări de limbaj prezintă o condiție emoțională aparte, dominată de furie, rușine, tristețe, frică, timiditate, blocaje afective. Articolul tratează modalitatea de abordare a acestor componente afective destabilizatoare, în manieră actuală, realistă, propunând, în loc de eliminarea lor, înlocuirea cu altele, mai moderate. Totodată, articolul propune modalități de dezvoltare a empatiei și a competenței emoționale la această categorie de copii.

Cuvinte-cheie: tulburare de limbaj, abordare realistă, dezechilibre emoționale, blocaje afective, empatie, competență emoțională.

Abstract

Due to unfavorable situation in which they find, the children with language disorders show a special emotional condition. This condition is dominated by: anger, shame, sadness, fear, shyness, emotional blockages. The article proposes an approach of this destabilizing affective components in current, realistic manner, instead their removal, replacement with more moderate. Also, the article proposes ways developed empathy and emotional competence to these children.

Keywords: language disorders, realistic approach, emotional imbalances, emotional blockages, empathy, emotional competence.

Copiii cu tulburări de limbaj pot prezenta furie datorită situației dezavantajoase în care ei se percep și datorită capacității scăzute de exprimare verbală. Deși furia se poate constitui, până la un punct, într-o emoție utilă, în evitarea de către subiect a umilinței personale și în controlul (chiar dacă iluzoriu) asupra situației declanșatoare, ea reprezintă totuși o emoție destabilizatoare pentru subiect. În primul rând, pentru că furia poate escalada, conducând la violență verbală sau chiar fizică, ceea ce ar putea împietri relațiile individului cu semenii, aceștia catalogându-i actele drept lipsite de

respect, iar pe persoana care se manifestă astfel, drept o persoană imatură, needucată și cu lacune în a-și gestiona propriul comportament. În al doilea rând, subiectul care resimte furie poate ajunge la pierderi importante de energie, prin descărcarea explozivă.

În același timp, nici inhibiția totală a furiei nu este de dorit, deoarece, în timp, l-ar putea expune pe individ unor boli psihosomatice.

În schimb, după cum subliniază și unii autori [7], încercarea individului de a-și menține emoția de furie la un nivel moderat poate constitui un lucru benefic, deoarece aceasta facilitează găsirea de alternative în soluționarea problemelor cu care se confruntă și înlesnește utilizarea abilităților de relaționare de care dispune individul.

În emoția de furie, cel mai frecvent, individul săvârșește o eroare de atribuire. Cu alte cuvinte, atribuie caracter voluntar actelor involuntare ale celuilalt.

Din aceste considerente, în controlul furiei, cea mai potrivită atitudine terapeutică (actuală și realistă) este:

- determinarea subiectului, ori de câte ori experimentează emoția de furie, să încerce să minimalizeze motivele declanșatoare;
- modificarea gândirii (verificarea dacă nu cumva consideră ca fiind intenționate actele celuilalt, care, de fapt, sunt lipsite de intenție);

- determinarea subiectului, ori de câte ori experimentează furia, să încerce să privească lucrurile și din perspectiva celuilalt;

- transformarea furiei într-o emoție mai puțin destabilizatoare, în iritare;

- determinarea subiectului de a se menține la un nivel moderat al emoției și de a se adapta permanent mediului în care se găsește [2].

Situația stânjenitoare în care copilul cu tulburare de limbaj se percepe pe sine și, consideră el, îl percep cei din jur este în măsură a-i determina experimentarea rușinii. În cazul excesului de rușine, tendința terapeutică realistă este de a o înlocui treptat cu o emoție mai puțin destabilizatoare, cu jena. În cazul jenei, se diminuează considerabil complexe de inferioritate, atitudinea autodevalorizatoare. Totodată, dorința total inutilă a individului de a vrea să dispară de pe fața pământului este înlocuită cu o alta, mai constructivă, aceea de reparare a răului săvârșit și de reabilitare personală.

Capacitatea scăzută de comunicare, izolarea în care s-a plasat îl determină pe copilul cu tulburare de limbaj să experimenteze din plin tristețea. La copii, aceasta reprezintă, de cele mai multe ori, o încercare de a atrage atenția și de a se bucura de suportul afectiv din partea celorlalți. Totuși, cu timpul, tristețea și izolarea pot să ajungă să fie ignorate de către ceilalți, iar individul să nu mai primească atenția și suportul afectiv de care are nevoie, adâncindu-

se și mai tare în tristețe și izolare (intrând într-un cerc vicios, care poate conduce, în timp, la depresie).

Cea mai potrivită atitudine terapeutică, în cazul tristeții (realistă și actuală), este:

- a nu se încerca eliminarea tristeții cu orice preț (fapt ce s-ar putea solda cu consecințe și mai nefaste în plan psihic);
- înlocuirea treptată a tristeții cu o altă emoție, mai puțin destabilizatoare, cu melancolia, spre exemplu, și sublimarea ei în creație artistică. Există adulți deosebit de creativi în rândul celor cu personalitate melancolică, care mărturisesc faptul că erau niște copii triști, până în momentul în care și-au descoperit pasiunile artistice.

Copilul cu tulburare de limbaj trăiește cu o teamă permanentă. Tendința terapeutică actuală este aceea de a nu mai considera ca fiind naturale, trecătoare, pe măsura înaintării în vârstă, absolut toate temerile copiilor. Aproximativ 23% dintre acestea maschează o anxietate patologică, pentru care atitudinea potrivită este cea de intervenție psihoterapeutică. Criteriile la care se realizează raportarea sunt: intensitatea, frecvența, persistența în timp, gradul de invalidare și, bineînțeles, raportarea la temerile considerate normale, ale copiilor de aceeași vârstă.

Dupa S. Garber, temerile normale ale copilului sunt determinate de:

- până la 6 luni – pierderea punctului de sprijin, zgomote puternice;
- 7 luni-1 an – chipuri necunoscute, obiecte care apar pe neașteptate în câmpul vizual;
- 1-2 ani – despărțirea de părinți, baia, persoane necunoscute;
- 2-4 ani – animale, întuneric, măști, zgomote nocturne;
- 5-8 ani – ființe supranaturale, tunete, oameni „răi”, răni corporale;
- 9-12 ani – evenimente despre care află din mass-media, moarte [1].
- În controlul terapeutic al fricilor exagerate, se urmărește:
 - acceptarea de către subiect a emoției sale de frică, fără atitudini autodevalorizatoare pentru aceasta;
 - a nu se încerca eliminarea emoției de frică (acest punct de vedere nici nu ar fi realist), ci a o transforma, în timp, într-o emoție cu care individul să poată să trăiască și să funcționeze cât mai aproape de normalitate;
 - subiectul să ajungă să-și însușească abilități de autocontrol al temerilor (acestea presupun și o informare permanentă din partea sa);
 - subiectul să ajungă să-și însușească modalități de relaxare potrivite și la care să poată face apel în viața sa de zi cu zi;
 - subiectul să ajungă să-și înfrunte temerile („in vitro” și, mai apoi, „in vivo”) în mod

controlat, progresiv, durabil și cu regularitate [1].

Cea mai frecvent incriminată particularitate la copilul având tulburare de limbaj este timiditatea excesivă, având ca indicator central lipsa disponibilității verbale. Ea se asociază cu frica (copiii timizi fiind și cei mai temători), cu tristețea (copiii timizi fiind și cei mai plângăcioși), cu rușinea (copiii timizi fiind deosebit de vigilenți în detectarea criticii în remarcile sau privirile celor din jur).

Timiditatea excesivă destabilizează echilibrul psihic al copilului, are caracter astenic și de durată, de aceea trebuie să se intervină cât mai prompt atât în corectarea limbajului, cât și în restructurarea afectivă.

În cazul timidității excesive a copilului având tulburări de limbaj ne propunem o abordare actuală, care nu constă în eliminarea cu orice preț a timidității (obiectiv nerealist și care conduce la adâncirea timidității copilului, în situația unui eșec). Nu ne putem imagina faptul că un copil excesiv de timid va deveni dintr-o dată un copil deosebit de deschis, de sociabil, de comunicativ. În schimb, timiditatea excesivă se încearcă a fi înlocuită cu o timiditate mai moderată, cu reținerea, care îi lasă copilului posibilitatea unei funcționări cât mai apropiate de normalitate.

Simptomele timidității se manifestă [4]:

- la nivel afectiv (unde apar frica, tensiuni, nervozitate, somatizări dintre cele mai diverse);
- la nivel cognitiv (exprimate prin gândurile iraționale);
- la nivel comportamental (exprimate prin stânjeneală, ticuri, dificultăți de exprimare).

În intervenția asupra timidității trebuie să se țină cont de toate aceste niveluri.

Pentru aceasta, se au în vedere relaxarea, restructurarea cognitivă și, bineînțeles, expunerea, care distruge cercul vicios în care este prins subiectul. Astfel, subiectul este introdus controlat în situațiile pe care anterior le evita. Mai întâi, „in vitro”, apoi „in vivo”. Expunerea este graduală, de o anumită durată și neapărat repetată (exercițiul de expunere va fi extins la situațiile de viață concrete ale subiectului).

La copilul cu tulburare de limbaj deseori se constată blocaje emoționale. Un blocaj emoțional se caracterizează prin:

- o completă necunoaștere a emoțiilor de către subiect;
- sau o cunoaștere în parte a acestora (componenta cognitivă a emoției poate fi prezentă, în timp ce cea fiziologică să fie abolită; de exemplu, subiectul să știe că trebuie să se bucure, cum s-o facă, dar să nu simtă bucuria);

- apare conștientizarea prezenței emoției, însă subiectul face eforturi disperate de a o elimina, de a nu ajunge să resimtă respectiva emoție;

- subiectul conștientizează emoția, o resimte ca atare, însă face eforturi disperate de a nu o exterioriza.

Se are în vedere, în eliminarea blocajelor afective, parcurgerea acestor etape, de la completa necunoaștere a emoțiilor până la conștientizare, control și adecvare emoțională. În urma ameliorării dezechilibrelor și a restructurării afectiv-emoționale, demarează un proces de dezvoltare afectiv-emoțională.

În rândul copiilor cu tulburări de limbaj, se constată o capacitate de a empatiza destul de scăzută. Având în vedere importanța empatiei atât pe plan individual, cât și pe plan social, ne propunem dezvoltarea acesteia. Empatia stimulează comportamentele prosociale, individul empatic fiind mai dispus la acordarea sprijinului celorlalți. S-a constatat științific faptul că indivizii cu un nivel scăzut al empatiei prezintă un risc mai mare de a dezvolta comportamente delincvente. În dezvoltarea empatiei la copii (și nu numai), cel mai potrivit este jocul de rol.

Motivul pentru care preferăm termenul *competență emoțională* termenului *inteligentă emoțională* este faptul că, pe lângă înțelegerea emoțională, competența emoțională mai presupune și expresivitate, și capacitatea de a

reacționa în mod adecvat [2]. În dezvoltarea acesteia la copii, ne propunem parcurgerea anumitor etape:

- să învețe să-și recunoască propriile emoții, să le denumească, să realizeze o diferențiere clară a emoțiilor;

- să învețe o exprimare adecvată a acestora, îmbunătățindu-și în acest fel relaționarea cu ceilalți;

- să învețe rolul mobilizator al emoțiilor, beneficiind în mod adecvat de pe urma acestora;

- să învețe să recunoască emoțiile celorlalți, să răspundă în mod adecvat și empatic la acestea.

În intervenția privind dezechilibrele afectiv-emoționale ale copiilor, trebuie să se țină neapărat seama de felul în care s-a realizat socializarea emoțiilor în cazul copiilor, de existența diferențelor dintre copii în privința competenței emoționale. Se poate constata cu ușurință faptul că cei mai mulți copii pot prezenta dificultăți marcante în exprimarea emoțiilor negative, spre deosebire de exprimarea celor pozitive. Malatesta și Haviland [Apud 4] remarcă faptul că încă de la cele mai fragede vârste, copiii învață indezirabilitatea socială a trăirilor emoționale negative. Cei mai mulți părinți sunt tentați să utilizeze strategii negative de control asupra exprimării emoțiilor negative ale copiilor, considerându-le dăunătoare [8], însă R. Buck

[3] remarcă faptul că a face apel la strategii nonsuportive, pentru a controla exprimarea emoțiilor negative ale copilului, nu conduce decât la o inhibare (pe moment) a acestor emoții, care se amplifică, făcând să crească anxietatea, până când copilul va deveni incapabil să gestioneze tot acest tumult, incapabil de reglare emoțională. Or, este știut faptul că o escaladare a intensității emoționale, ca urmare a unei nedescărcări emoționale realizate la timp, va determina, într-un final, utilizarea unor „supape” somatice sau comportamentale. În plus, există și diferențe de gen în privința controlului emoțional. Fetele sunt îndemnate să-și ascundă furia, în timp ce băieții, să-și ascundă frica sau timiditatea. N. Eisenberg și colaboratorii săi arată faptul că, în familiile unde se practică inhibarea emoțiilor negative, copiii prezintă un nivel mai ridicat de stres [5].

Exprimarea emoțională directă și onestă reprezintă primul pas în reechilibrarea emoțională. Restul vine pe măsura intervenției, constând în recunoaștere emoțională, înțelegerea emoțiilor, exprimarea adecvată a acestora, reglarea răspunsului la exprimările emoționale ale celorlalți. Toate aceste abilități conduc la o competență emoțională din partea copiilor, care, împreună cu cea verbală, determină competența socială a acestora.

Bibliografie

1. Andre, C., *Les Phobias*, Paris, Flammarion, 1999.
2. Andre, C., Lelord, F., *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, București, Editura Trei, 2013.
3. Buck, R., *The communication of emotion*, New York, Guilford, 1984.
4. Chelcea, S. (coord.), *Rușinea și vinovăția în spațiul public. Pentru o socializare a emoțiilor*, București, Humanitas, 2008.
5. Eisenberg, N. et al., „Emotional responsiveness to others: Behavioral correlates and socialization antecedents”, in: *Emotion and its regulation in early development*, 1992.
6. Hoffman, M.L., *Development of prosocial motivation empathy and guilt. The Development of Prosocial Behaviour*, Eisenberg ed., New York, Academic Press, 1982.
7. Kennedy-Moore, E., Watson, J.C., *The myth of emotional vending. Expressing Emotion*, New York, The Guilford Press, 1999.
8. Niculăeș, A., „Reacțiile părinților la emoțiile negative ale copiilor”, în: *Probleme actuale ale științelor umaniste, Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*, Chișinău, vol. X, 2011, p. 179-184.

Modelul teoretic al dezvoltării imaginației creative în perspectivă axiologică

The theoretical model of the development of creative imagination in axiological perspective

**Daniela Roșca-Ceban, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

**Olimpiada Arbuz-Spatari,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar,
Catedra de arte decorative,
Facultatea de Arte Plastice și Design,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

Rezumat

Desfășurarea activităților profesionale ale viitoarelor cadre didactice implică necesitatea formării competențelor creative pentru gestionarea situațiilor imprevizibile și dezvoltarea personală. Din perspectivă pedagogică, imaginația creativă presupune respectarea posibilităților de a acționa după propria voință sau dorință a educaților, a modului creativ de a gândi și monitorizarea orientării lor socioafective. La nivel științific, studierea imaginației creative face parte din cercetarea epistemologică a unora dintre problemele pedagogiei în domeniul artistico-plastic – indigența procesului creator.

Cuvinte-cheie: imaginație creativă, principiile imaginației creative, modelele procesului de învățământ.

Abstract

Developing the professional activities of future teachers implies the need to train creative skills to manage unpredictable situations and personal development. The creative imagination from the pedagogical perspective presupposes the observance of the possibilities to act according to the will or desire of the educators, the creative way of thinking and the monitoring of their socio-affective orientation. The study of creative imagination at the scientific level is part of the epistemological research of some of the pedagogical problems in the artistic and plastic field - the indigenousness of the creative process.

Keywords: creative imagination, the principles of creative imagination, the models of the educational process.

Instruirea profesională a cadrelor didactice cu profil artistico-plastic, în societate, la etapa actuală, are ca scop formarea competențelor specifice socializării de succes în aria socioprofesională. Dezvoltarea imaginației creative este un proces ales în mod deliberat, în timpul căruia persoana urmărește scopul de a-și îmbunătăți capacitățile creative, fapt care va facilita formarea acestor competențe.

Cea mai importantă condiție pentru dezvoltarea potențialului creativ este

dezvoltarea imaginației creative. Explicația acestei opinii se găsește în studiile mai multor savanți. În aceste lucrări, se acordă o atenție deosebită unor concepte-cheie, așa cum sunt „imaginea”, „simbolul”, „misiunea artistului”. Aspectul imaginației creative în pedagogia și psihologia națională și străină a fost studiat extensiv. De exemplu, unii cercetători au relevat rolul pozitiv al imaginației ca potențial de autodescoperire internă. Dezvoltarea imaginației creative direcționează educația profesorilor de artă plastică în crearea independentă de noi imagini și idei, care sunt încorporate în produsele originale în diverse forme de activitate pedagogică (crearea situațiilor originale de predare, dezvoltarea tehnicilor, participarea la proiecte socioculturale, realizarea produselor creative independente în diferite tehnici sau forme de artă etc.). Astfel, se simte necesitatea creării unui model de abordare a procesului de învățământ la dimensiune creativă. În acest context, vă prezentăm principalele modele de abordare a procesului de învățământ, după opinia cercetătorilor naționali.

Tabelul 1.1. Principalele modele de abordare a procesului de învățământ, după opinia profesorilor I. Cerghit și I. Neacșu [Apud 6, p. 11-12].

<p>Modelul interactiv</p>	<p><i>Modelul interactiv accentuează corelația și interacțiunea reciprocă dintre predare, învățare și evaluare, pentru a evita centrarea exagerată numai pe predare, astfel încât chiar și eventualele nereușite (eșecuri), la finele procesului de instruire, putând fi repartizate paritar, atât profesorului, cât și elevului.</i></p>
<p>Modelul sistemic</p>	<p><i>Introduce rigoarea analizei, în abordarea ansamblului de elemente educaționale, care se află într-o strânsă interacțiune, astfel încât perturbarea unui element poate conduce la dezechilibrarea întregului sistem, dar și globalizarea sintezei,</i></p>

	<i>avantajând astfel proiectarea didactica.</i>
Modelul informațional	<i>Dezvoltă implicațiile teoriei informației în procesul de învățământ, studiind principalele categorii de informații vehiculate în circuitele interacționale ale procesului situațional, abordând și fenomene informaționale specifice.</i>
Modelul cibernetic	<i>Introduce și cultivă rolul mecanismelor de feedback, conexiune inversă, implicate în dinamica procesului instructiv-educativ, în scopul reglării, dar și al autoreglării, acestui proces.</i>
Modelul comunicațional	<i>Are ca obiect de studiu participanții la actul de comunicare (emițător – receptor), canalul de comunicare, procesele de codare și de decodare a mesajelor, relațiile dintre interlocutori</i>

	<i>(gradul lor de congruență, depășirea barierelor de comunicare, tipurile și formele de comunicare, comunicarea verbală, dar și comunicarea nonverbală, empatia etc.).</i>
Modelul câmpului educațional	<i>Denumit și model al spațiului de instruire, pornește de la premisa că procesul de predare-învățare se desfășoară în limitele unui spațiu complex, în care intervin o serie de variabile care condiționează rezultatele învățării.</i>
Modelul situațiilor de instruire	<i>Exploatează contextul învățării și plasează elevul într-o anumită rețea de relații cu materia de studiat (pornind de la premisa că învățarea este întotdeauna contextuală, petrecându-se într-un cadru situațional determinat).</i>

Examinarea fiecărui element al modelelor explicative ale procesului de învățământ poate fi considerată, pentru cadrele didactice cu profil artistico-plastic, un ansamblu de acțiuni intelectuale, creative, făcute sistematic și repetat, în scopul dobândirii sau perfecționării unor deprinderi creative.

Referindu-ne nemijlocit la procesul de învățământ, deschidem parantezele la definirea acestei noțiuni (în definiția lui I. Cerghit, *metodologia procesului de învățământ* reprezintă teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea *metodelor, procedeelelor, mijloacelor didactice*, în vederea optimizării permanente a activității *de predare-învățare-evaluare*. Definierea conceptului de „*metodologie didactică*” presupune raportarea la activitatea pedagogică *de formare-dezvoltare* permanentă a personalității, aflată „în strânsă interdependență cu toate elementele componente” ale procesului de învățământ, privite ca „ansamblul structural luat în deplina lui unitate” [2, p. 17-18].

Metoda didactică. Termenul *metodă* derivă etimologic din două cuvinte grecești (*odos – cale; metha – spre, către*) și are înțelesul de „drum (către) ...”, „cale (spre)...”. În didactică, metoda se referă la calea care este urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale științei), în sensul că ambele sunt căi care duc la

conturarea unor fapte, legități, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate [4, p. 82].

Specialiștii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, p. 12-17) susțin că metodele dețin mai multe funcții specifice:

- funcția cognitivă (metoda constituie, pentru elev, o cale de acces spre cunoașterea adevărurilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii: a culturii și a comportamentelor umane; metoda devine, pentru elev, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);
- funcția formativ-educativă (metodele supun exersării și elaborării diversele funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ);
- funcția instrumentală (sau operațională, în sensul că metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);
- funcția normativă (sau de optimizare a acțiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe, astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate) [4, p. 83].

C. Cucoș descrie accepția lui George Văideanu, care definește noua ipostază a

metodologiei didactice, ca fiind „un grupaj de metode sau procedee ce operează într-o anumită situație de învățare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) și/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învățării: învățarea asistată de calculator (IAO), învățarea bazată pe manuale și caiete programate etc.” Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice, care, de multe ori, sunt asimilate procedeelelor sau metodelor simple [4, p. 83].

În fond, orice acțiune cu caracter educativ are ca scop formarea anumitor competențe.

Dicționarul explicativ online propune următoarea tratare a termenului *competență*: „capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții”. Expr. *A fi de competența cuiva* = a intra în atribuțiile cuiva. *A-și declina competența* = a se declara lipsit de autoritate (legală) sau fără pregătirea necesară pentru a judeca o chestiune sau pentru a se pronunța într-o problemă [11].

Competență – capacitate într-un domeniu dat sau capacitate de a produce o anumită conduită. Totuși, competența nu făcea parte din lexicul psihologiei științifice, înainte ca N. Chomsky să elaboreze, în contextul lingvisticii generative,

opoziția competență – performanță (a se vedea termenul *competență lingvistică*). Prin analogie cu această ultimă utilizare, termenul sugerează, în general, o capacitate care nu se manifestă clar și complet; fie că anumiți factori interferenți o degradează atunci când ea se traduce în performanță, fie că metodele noastre de observare se dovedesc a fi insuficiente pentru o bună distingere. Studiile asupra competențelor sugarului sunt de resortul acestui ultim caz. În ceea ce privește primul caz, mult mai apropiat de opoziția pusă în evidență de către N. Chomsky, el se înscrie, într-o accepțiune curentă, în teoriile cognitiviste, care disting nivelul structurilor și mecanismelor mentale și cel al comportamentelor observabile, privilegiind net pe primul. Astfel, competența perceptivă, motorie, cognitivă, mnezică etc. trimite la ceea ce subiectul este, în mod ideal, în măsură să perceapă, să facă cu mușchii săi, să cunoască, să-și amintească etc., fără ca propriile comportamente să le reflecte în mod necesar perfect. Abaterea nu trebuie totuși să fie pusă decât pe seama circumstanțelor defavorabile de exprimare a competenței deja prezente: se va distinge deci competența potențialității, de la care nu se va aștepta să se traducă în comportamente, înainte ca dezvoltarea sau o oarecare învățare să fi intervenit [5, p. 153].

Competența în sine a fost tratată din perspectivă pedagogică în calitate de concept,

în dicționarul enciclopedic elaborat de S. Cristea.

Definirea conceptului de competență dintr-o perspectivă specifică pedagogiei, în perspectiva paradigmei curriculumului, presupune raportarea la:

a) *funcția de bază* – valorificarea optimă a resurselor psihologice și sociale ale personalităților *educatului* și *educatorului*, angajate în activitatea de educație/instruire;

b) *structura de bază* – construită prin integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și a atitudinilor la nivelul unor capacități complexe, care asigură realizarea sarcinilor specifice activității de educație/instruire în context deschis [3].

Revenind la termenul *concept*, o descriere amplă a acestuia o găsim la R. Doron: *concept* – forma cea mai elementară a gândirii, deosebită de formele mai elaborate, ca judecata, de exemplu. Conceptul este totuși totdeauna o idee generală și tocmai aceasta îl deosebește de imaginea mentală, care rămâne de două ori individuală: ea este a unui subiect determinat și reprezintă un obiect singular.

Conceptele nu numai că servesc la organizarea cunoștințelor și permit raționamentul logic, ci sunt și sursă de *creativitate*. Să presupunem că, într-adevăr, prin abstracție convenabilă de date perceptive, s-a stabilit comprehensiunea a două concepte: unul, prin trăsăturile a, b, c; celălalt, prin

trăsăturile d, e. Fără a mai recurge la observație, în cazul acesta este posibilă generarea de noi concepte, precum, de exemplu, cele de comprehensiune (a și d), (b, c și e) etc. Cea mai mare parte dintre cuvinte desemnează concepte care pot aparține unor domenii foarte diferite unele față de altele: existențe concrete (arbore), existențe abstracte (număr), procese (șlefuire), proprietăți (roșu), acțiuni (a alerga). De altfel, nu este clar cum ar fi posibilă alcătuirea unei liste exhaustive, în acest caz. Cu toate acestea, folosirea limbii, indispensabilă, pornind de la un anumit grad de elaborare a gândirii, duce la distingerea netă între concept în sens profund (așa cum a fost definit mai înainte) și noțiune. Se întâmplă rar, într-adevăr, ca termenii unei limbi, în folosirea lor comună, să fie definiți prin stabilirea unei liste bine determinate și circumscrise de proprietăți, cum sunt, de exemplu, conceptele științifice [5, p. 230].

Conceptul pedagogic de „competență”, (re)construit din perspectiva paradigmei curriculumului, poate fi elaborat/definit/analizat/valorificat prin operații de reducere epistemică a unei realități reflectate: a) extrem de extinsă și de diversificată; b) destul de fărâmițată metodologic, datorită unor abordări supradimensionate psihologic, lingvistic, politic, sociologic, economic, managerial etc. Implică realizarea unor sinteze, exersate în ultimii ani și în literatura pedagogică din

România. La nivel de dicționar, demersul curricular necesar vizează asumarea următoarelor obiective:

- a) interpretarea pedagogică a definițiilor propuse de diferite științe socioumane;
- b) avansarea unei definiții specifice pedagogiei;
- c) evidențierea funcției de bază a competenței pedagogice;
- d) determinarea structurii competenței pedagogice;
- e) clasificarea competențelor pedagogice [Apud 3, p. 480].

Ansamblul sistematic al domeniilor socioumane din perioada postmodernă descoperă, la nivelul pedagogic, o normativitate aflată în interacțiune permanentă cu sistemul, accesibilă, întemeiată pe multitudinea valorilor precizate teleologic, creativ și axiologic, în dreptul finalităților de sistem și proces, înaintând, astfel, elemente fundamentale valorice unice, ce asigură conexitatea în elaborarea, îndeplinirea și evoluția educației, cuprinzând, totodată, principii, axiome, legități, reguli educaționale.

Paradigma este un caz exemplar, prototip, situație ideală, *modelul*, iar *postmodernismul* este deconstrucția, criza de percepție.

Paradigma postmodernistă poate fi un *baroc* al secolului XXI, o constantă a schimbării, o deconstrucție în ideea permanentei înnoiri [8, p. 20].

Cercetarea științifică este realizată prin paradigma creativității colaborative, care depășește – în sensul integrator, transmodern – paradigma creativității individuale și a rolului geniului creator. Creativitatea colaborativă accentuează atât caracterul social al produsului procesului creator, cât și cel al procesului în sine. Individul, cercetătorul este unitatea fractalică, cunoașterea fiind scopul creșterii fractalice, în baza legii de generare date de principiul colaborării colegiale (între egali). Creativitatea colaborativă și evaluarea colegială sunt, ambele, elemente cu valență etică. Colaborarea și colegialitatea presupun o etică afirmativă, o presupuziție de tipul „celălalt îmi este nu doar egal, ci și o resursă fără de care demersul meu ar deveni imposibil și inutil” [9, p. 62].

Principiile care au stat la baza elaborării modelului teoretic al metodologiei dezvoltării imaginației creative a studenților plastici (ICSAP) (figura 1.1.) fac referință la:

- principiul asigurării unei atitudini morale, care pune accentul pe necesitățile vieții studenților;
- principiul stimulării imaginației creative;
- principiul orientărilor active și durabile, principiul corespunderii comportamentului creativ la caracteristicile mediului, la aspectele și totalitatea notelor esențiale ale educației pentru creativitate;

- principiul formării și menținerii unor relații interpersonale în sfera de specialitate; principiul deosebirii, adaptării și aplicării educației pentru creativitate;

- principiul poziționării meditative pentru formarea relațiilor interpersonale bazate pe valorile imaginației creative: inovația, prezența unei viziuni sau a unui vis de perspectivă, autenticitatea, transparența, măiestria și originalitatea; deschiderea spre studiu; crearea a ceva alternativ, prin mijloace alternative; studiul individual și colectiv bazat pe experiența anterioară; autodezvoltarea ghidată de spiritualitate sau sentimentul de creștere personală; armonia lăuntrică din perspectivă holistică.

Începutul investigației a adus în prim-plan **funcțiile imaginației creative**, menționate în literatura de profil (axiologică, de stimulare și dezvoltare, reglatoare, de depășire a blocajelor, de cultivare a esteticului, gnoseologică, de monitorizare a proceselor de cunoaștere, de dezvoltare a potențialului creator, de evaluare, de orientare profesională și socială, integratoare, care au facilitat definirea comportamentelor creative ale studenților artiști plastici, ale viitorilor profesori de arte plastice, la nivelul atitudinilor, aptitudinilor, cunoștințelor și capacităților), care au facilitat definirea imaginației creative și aspectele ei în pedagogie.

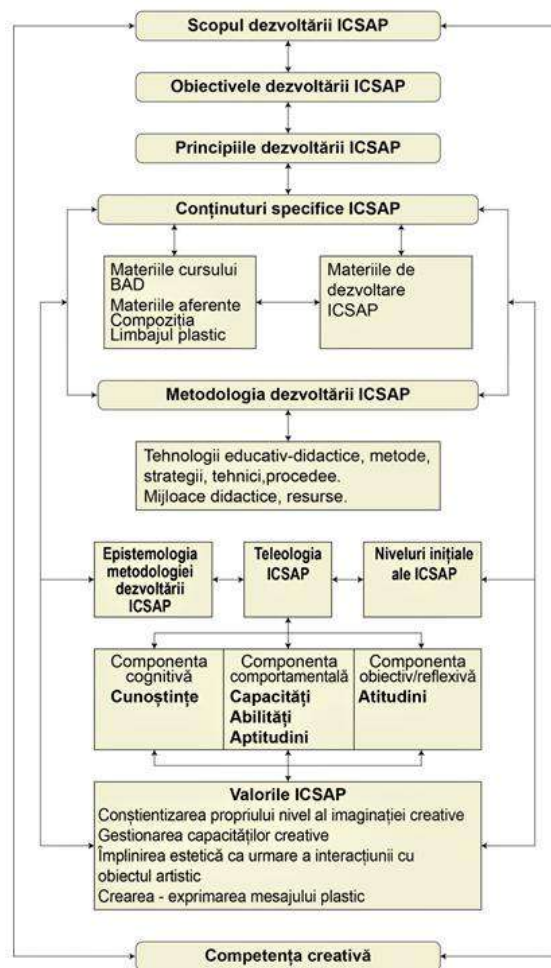


Fig. 1.1. Modelul teoretic al metodologiei dezvoltării ICSAP

Suportul epistemic al oricărei metodologii elaborate particular, în domeniile artistico-plactice, estetic și în alte domenii, aferente acestora, reprezintă baza **principiului corelării procesului de instruire și al celui creativ**.

Factorii principali ai procesului de dezvoltare ICSAP sunt:

- *personalitatea creativă a studentului;*
- *personalitatea lectorului, care stabilește un feedback eficient, asigurând astfel o*

activitate de creație ce are ca scop dezvoltarea imaginației creative;

- *factorii sociali*, care presupun condiții socioeconomice, orientările și necesitățile sociale, experiența obținută sub influența societății, culturii și educației;
- *factorii biopsihofiziologici*, care presupun caracterul, temperamentul, tipul de gândire și întregul ansamblu al proceselor psihice ale studentului;
- *factorii educaționali*, care presupun epistemologia, teoria finalităților, axiologia și metodologia educației.

Identificarea modalităților de dezvoltare a imaginației creative ne-a orientat spre modelizarea teoretică a **metodologiei dezvoltării ICSAP** (figura 1.2.).

Aceasta trebuie să parcurgă următorii pași:

- stabilirea cauzelor dificultăților;
- definirea scopului și a finalităților;
- încadrarea în activitățile procesului creator;
- aplicarea metodologiei elaborate, pentru stimularea imaginației creative;
- monitorizarea și ghidarea activităților procesului creator de către profesor;
- elaborarea și realizarea produsului original;
- evaluarea rezultatului obținut;
- eliminarea cauzelor dificultăților.

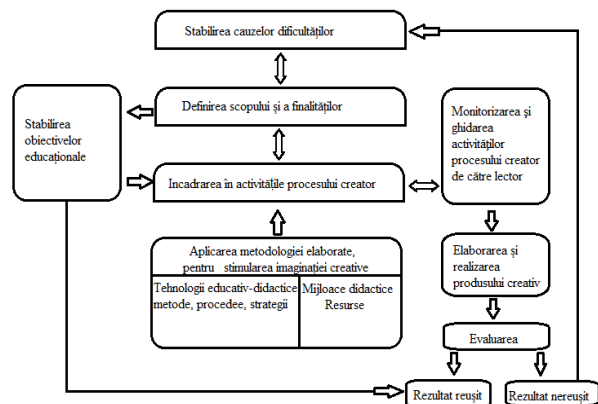


Fig. 1. 2. Etapele procesului de dezvoltare a ICSAP

Conștiința umană nu acumulează doar informații despre obiecte, ci, de asemenea, efectuează diverse operații cu ele. Omul s-a detașat de regnul animal, deoarece a învățat să creeze instrumente complexe. Dar, în scopul de a crea un topor de piatră, a fost mai întâi necesar să creeze acest topor în mintea sa.

Omul diferă de animal prin faptul că este capabil să creeze în mintea lui imaginea unui obiect sau fenomen inexistent și apoi să îl pună în aplicare. La urma urmei, pentru a transforma lumea, la nivel praxiologic, mai întâi trebuie realizată transformarea la nivel imaginar.

Această capacitate de a construi noi imagini este imaginația propriu-zisă. Procesul de formare a imaginilor se manifestă în crearea de către om a ceva nou –imagini și idei noi, în baza cărora apar activități și obiecte noi. Imaginația creativă este o componentă a conștiinței individului, unul dintre procesele cognitive. Aceasta reflectă în mod unic lumea exterioară, ne permite să programăm nu numai

viitorul imaginar, ci, de asemenea, să operăm cu imaginile din trecut.

Diversitatea se constituie drept valoare care, bine tradusă în strategii didactice, poate să sporească rata succesului universitar și să asigure succesul reformelor educaționale contemporane.

Societatea contemporană, prin dinamica accelerată a schimbărilor structurale și profunzimea acestora, conturează, aproape în permanență, noi sarcini, cărora educația trebuie să le facă față. Analiza devenirii istorice a umanității relevă faptul că există tendința stabilirii unei corelații tot mai strânse între calitatea demersului educațional și progresul social-economic și cultural al omenirii, fapt ce impune adecvarea cât mai bună a activităților instructiv-educative atât la solicitările de moment, cât și la cele de perspectivă ale societății [10].

Tabelul 2. 2. Principiile care stau la baza proiectării metodologiei dezvoltării creativității artistice, raportate la dezvoltarea imaginației creative

Principiile educaționale moderne	Principiile dezvoltării imaginației creative
Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de	Principiile proiectării metodologiei dezvoltării

concepțiile noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente.	creativității artistice: Dezvoltarea multilaterală a personalității creatoare a studentului.
A învăța este un proces.	Dezvoltarea interesului permanent pentru activitatea artistică plastică în procesul creator.
Există principii antiierarhice, profesorii și elevii privindu-se reciproc, mai ales, ca oameni, și nu ca roluri.	Alegerea amplă și diversă a materialelor didactice (teoretic, practic, vizual).
Structură flexibilă a derulării procesului instructiv-educativ, discipline opționale și metode alternative de lucru.	Repetarea continuă a materialului didactic presupune mai multe exerciții și variante de lucru (crochiuri, schițe, probe).
Acceptarea faptului că, din punctul de vedere al potențialităților, elevii sunt diferiți, fapt ce	Executarea tehnologică corectă a lucrărilor de creație sub îndrumarea profesorului.

reclamă admiterea unor ritmuri diferite de înaintare în materie.	
Accentul este pus pe dezvoltarea personalității celui care învață.	Proiectarea procesului individualizat al învățării prin elaborarea și aplicarea metodelor specifice [1, p. 6].
Se promovează potențarea și activarea imaginației, a potențialităților experienței lăuntrice a elevului.	Principiile de bază ale rezolvării creative a problemelor: delimitarea dezordinii;
Este vizată îmbinarea strategiilor strict raționale cu cele neliniare, bazate pe intuiție.	generarea ideilor;
Etichetarea este limitată la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar ca aceasta să devină valorizare fixă, sentință definitivă ce stigmatizează biografia	găsirea faptului;

celui care se educă.	
Raportarea performanțelor elevului la posibilitățile și nivelul de aspirație ale acestuia.	delimitarea problemei;
Este promovată completarea cunoașterii teoretice cu experiențe practice realizate în clasă și în afara clasei.	găsirea soluției;
Propunerile colectivității sunt luate în calcul și chiar sprijinite.	delimitarea planului specific pentru implementare [7, p. 75].
Sălile de clasă respectă criteriile de ordin ergonomic (condiții de iluminat, de cromatică, de aerisire și de comoditate fizică etc.).	
Educația are caracter prospectiv, aceasta realizându-se pentru viitor, reciclarea informațională anticipând progresul științific.	

Este promovată reciprocitatea învățării în relația profesor-elevi [10].	
---	--

Rezumând principiile imaginației creative din perspectivă pedagogică, constatăm că în procesul de instruire creativă, creativitatea, sau imaginația creativă pedagogică, presupune aplicarea clară și rațională a unui ansamblu de elemente specifice, ce presupune integrarea în atitudinea deontologică a unor **valori ale imaginației creative**:

- inovația;
- prezența unei viziuni sau a unui vis de perspectivă;
- autenticitatea, transparența, măiestria și originalitatea;
- deschiderea spre studiu;
- crearea a ceva alternativ, prin mijloace alternative;
- studiul individual și colectiv, bazat pe experiența anterioară;
- autodezvoltarea ghidată de spiritualitate sau sentimentul de creștere personală;
- armonia lăuntrică din perspectivă holistică.

Din valorile imaginației creative, rezultă că imaginația creativă, din perspectivă pedagogică, implică disciplinarea permanentă a forțelor creatoare recomandabile studenților-artiști

plastici, ce asigură: păstrarea atmosferei creative în raporturile sociale, menținerea calității produselor creative în limite suportabile, reglarea propriei stări emoționale, examinarea permanentă a impresiilor pe care le producem asupra celor din jur.

Desfășurarea activităților profesionale ale viitoarelor cadre didactice implică necesitatea formării competențelor creative pentru gestionarea situațiilor imprevizibile și dezvoltarea personală.

Imaginația creativă, din perspectivă pedagogică, presupune respectarea posibilităților de a acționa după propria voință sau dorință a educaților, a modului creativ de a gândi și monitorizarea orientării lor socioafective.

În scopul formulării criteriilor analizei, evaluării și autoevaluării conduitei creative, redată în termeni de indicatori și descriptori ai imaginației creative, li se propune studenților-artiști modele de comportamente creativ-profesionale la nivelul educațional, acțiunile de distingere a conținutului atitudinal și a capacităților creative oglindite în stilul educațional al cadrelor didactice cu profil artistico-plastic, ce vor înlesni interiorizarea acestora și vor dirija dezvoltarea ICSAP, preluând, totodată, în conduita artistico-profesională, principiile imaginației creative, prin elaborarea și implicarea în activitatea

pedagogică a normelor creative bazate pe cultura creativității.

Studierea imaginației creative, la nivel științific, face parte din cercetarea epistemologică a unora dintre problemele pedagogiei în domeniul artistico-plastic – *indigența procesului creator*.

Concluzii

Investigația dată *prezintă* rezultatele valorizării indicatorilor teoretici, care au condiționat proiectarea și elaborarea Modelului teoretic al imaginației creative, prin anumite determinări, la nivel de configurare și conținut specific, din perspectiva axiologiei educației și a sistemului de formare a studenților-artiști plastici, a viitoarelor cadre didactice. De asemenea, această investigație *include* descrierea principiilor educaționale moderne, implicate în procesul dezvoltării imaginației creative în universitate; *descrie* conceptul pedagogic de „educație pentru dezvoltarea imaginației creative”, elaborat în cercetare pentru necesitățile fixate în conjunctura experimentului pedagogic; *propune* contribuții formulate pentru dezvoltarea curriculumului la disciplina *Bazele artei decorative*, pe dimensiunea educației, pentru dezvoltarea imaginației creative, valorificând particularitățile de vârstă ale adolescenților, acestea constituind noi cunoștințe produse de noi, în intenția de a explica fenomenul creativității ca problemă pedagogică și a

elabora o metodologie de dezvoltare a imaginației creative a studenților-artiști plastici.

Bibliografie

1. Arbuș-Spatari, O., *Elaborarea compoziției creative la tema: Peisaj arhitectural, în cadrul cursului de artă textilă imprimeu artistic*, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2013.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ. Idei pedagogice contemporane*, EDP RA, București, 1997.
3. Cristea, S., *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, Editura Didactica publishing house, București, 2015.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1996.
5. Doron, R., *Dicționar de psihologie*, Humanitas, București.
6. Iucu, R., *Teoria și metodologia instruirii*, Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural, București, 2005.
7. Popescu, G., *Psihologia creativității*, Editura Fundației România de Mâine, București, 2007.
8. Popescu, M., *Paradigma postmodernistă sau modelul educațional*, Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, nr. 1/2010, p. 20.

9. Sandu, A., *Introducere în filozofie*, Lumen, Iași, 2011.

10. Chiș, V., *Fundamentele pedagogiei*, Cluj-Napoca, Universitatea „Babeș-Bolyai”.
https://www.academia.edu/13862183/fundamentele_pedagogiei_chis (vizitat 11.08.17, 18:19).

11. Dexonline.
<https://dexonline.ro/definitie/competen%C8%9B%C4%83> (vizitat 06.08.2017, 18:38).

**Abordarea integrată a conținuturilor
matematice în activitățile din instituțiile
preșcolare de învățământ**

**The integration mathematical contents in
the activities from kindergarten**

Mihaela Pavlenco,
doctor în științe pedagogice,
lector universitar,
Catedra de pedagogie preșcolară,
educație fizică și dans,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Moldova

Rezumat

Acest articol reflectă modalitățile de integrare a conținuturilor curriculare aferente domeniului *Formarea reprezentărilor elementare matematice* din perspectivă intra-, multi-, inter-

și transdisciplinară. Oricare ar fi contextul de abordare, forma superioară de integrare a conținuturilor matematice o reprezintă abordarea transdisciplinară, care este centrată pe viața reală, cu problemele sale importante, cu activitățile cotidiene ale oamenilor.

Cuvinte-cheie: abordare integrată, intradisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, activități matematice, vârsta preșcolară.

Abstract

This article reflects the ways of integrating the curricular contents of the Mathematical Elementary Formation from the intra-, multi-, inter- and transdisciplinary perspective. Whatever has be the context of the approach, the highest form of integration the mathematical contents is the transdisciplinary approach, which is centered on real life with its important issues, with everyday activities of people.

Keywords: integrated approach, intradisciplinarity, multidisciplinary, interdisciplinarity, transdisciplinarity, mathematical activities, pre-school age.

În societatea contemporană, instruirea copiilor se află într-un proces continuu de diferențiere, apărând noi discipline de studiu, care completează lista disciplinelor deja existente. Volumul mare de informație conduce nu numai

la creșterea cantitativă a cunoștințelor, ci și la esențializare, prin integralitatea procesului de învățământ. Noua reformă a învățământului preșcolar se bazează pe „câmpuri cognitive integrate”, care transcend granițele dintre ariile curriculare și optează pentru activități integrate.

Conform definiției din dextonline [3], conceptul de „integrare”, în context educațional, are legătură directă cu *holismul* și poate fi definit ca acțiune ce constă în a face să interrelaționeze diverse elemente, pentru a constitui un tot armonios; a aduce părți separate într-un întreg unitar, funcțional și armonios.

Mircea Malița definește integrarea prin „legea cunoștințelor descrescânde”. Potrivit acestei legi, volumul cunoștințelor utile descrește, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie [5, p. 25].

Proiectarea și organizarea conținuturilor educaționale din perspectiva integrării, în viziunea U. Șchiopu, include sintetizarea și structurarea informațiilor din diverse domenii de cunoaștere, în sensul construirii la copiii a unei viziuni holistice interactive asupra mediului real. Ea îi oferă copilului o largă deschidere spre integrarea mai profundă a fenomenelor și proceselor care au loc în natură și în societate, deoarece orice demers integrator implică următoarele procese:

- identificarea și integrarea a noi surse de informare și selectare a conținuturilor;

- flexibilitatea strategiilor de organizare și desfășurare a procesului educațional;

- combinarea tematică a conținuturilor și transpunerea acestora într-un proiect care să dezvolte o structură coerentă [8, p. 21-22].

În acest context, integrarea conținuturilor vizează stabilirea relațiilor strânse între cunoștințele, deprinderile și atitudinile copiilor, care aparțin diferitor domenii de cunoaștere, în scopul formării unei personalități flexibile, apte să se încadreze în societate.

Cu toate că *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova* este structurat pe arii curriculare separate, totuși instruirea la vârsta preșcolară vizează dezvoltarea copilului în ansamblul său. Cunoștințele, deprinderile, capacitățile dezvoltate prin fiecare domeniu de cunoaștere se află în strânsă corelație și devin mai temeinice atunci când activitățile de învățare sunt realizate prin activități integrate. Conținuturile curriculare aferente domeniului *Formarea reprezentărilor elementare matematice* sunt integrate cu eficiență cu conținuturile altor arii curriculare. Din acest punct de vedere, literatura de specialitate identifică următoarele posibilități de integrare a acestor conținuturi: *intradisciplinară*, *pluridisciplinară*, *interdisciplinară*, *transdisciplinară*.

Integrarea intradisciplinară este operația care constă în a conjuga două sau mai multe

conținuturi interdependente aparținând aceluiași domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării abilităților [6, p. 14].

Acest tip de integrare se realizează prin inserția unui fragment în structura ariei curriculare *Formarea reprezentărilor elementare matematice*, pentru a clarifica un conținut, pentru a găsi rezolvarea unei probleme sau pentru a dezvolta unele capacități și aptitudini.

Pentru realizarea unei proiectări didactice din perspectiva intradisciplinară a conținuturilor curriculare aferente domeniului vizat, poate fi utilizată următoarea modelare.

Modelarea 1

Grupa: medie (4-5 ani).

Domenii integrate: Formarea reprezentărilor elementare matematice.

Unitatea de conținut: Unități de transport.

Obiective de referință:

- Să diferențieze mișcările și acțiunile după viteză (repede, încet).
- Să efectueze operații cu obiectele, orientându-se la însușirile lor (formă, culoare, dimensiune, temperatură etc.).

Obiective operaționale:

O₁ – Să numească două-trei unități de transport din mulțimea propusă.

O₂ – Să clasifice mijloacele de transport după viteza acestora.

O₃ – Să realizeze o conversație structurată cu un tren de pasageri.

O₄ – Să construiască un mijloc de transport din piesele lego.

O₅ – Să argumenteze necesitatea unor mijloace de transport lente și rapide pentru viața omului.

Strategii didactice:

a) *Metode și tehnici didactice:* jocul didactic, observația, explicația, exercițiul, conversația.

b) *Mijloace de învățământ:* jucării mijloace de transport, mașină Fulger Mcqueen, imagini cu unități de transport, piese lego, creioane colorate, fișă de lucru, disc cu sunete.

c) *Forme de organizare:* frontal, individual.

Centrele de interes: Științe, Construcții, Joc de rol.

Desfășurarea activității:

➤ Evocare

Momentul de surpriză este conceput cu apariția lui Fulger Mcqueen, care vine cu un disc pe care sunt imprimate anumite sunete ale unor unități de transport. În baza lor, preșcolarii vor recunoaște transportul și se va evidenția durata sunetului reprodus, exprimându-se prin cuvintele *repede* și *încet*.

➤ Realizarea sensului

Se continuă cu descrierea unităților de transport, după care se realizează jocul didactic „*Repede-încet*”.

Scopul didactic: consolidarea cunoștințelor cu privire la unitățile de transport, dezvoltarea capacității de a determina longevitatea unor evenimente sau acțiuni.

Sarcina didactică: copiii trebuie să distingă durata evenimentelor.

Material didactic: imagini cu diferite unități de transport.

Reguli de joc: copiii vor lucra frontal. Copilul ridică jetonul numai la semnalul educatoarei și la imaginea potrivită. Răspunsurile corecte sunt aplaudate.

Elemente de joc: aplauze, semnal.

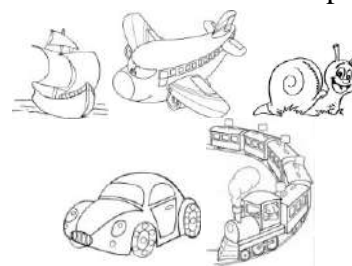
Desfășurarea jocului: copiii vor primi câte un jeton de o anumită culoare. Jetonul de culoare roșie va reprezenta durata de timp „repede”, iar cel verde – „încet”, apoi cadrul didactic le va prezenta copiilor o serie de imagini, cum ar fi: bicicletă, troleibuz, vapor, avion ș.a. Copiii determină cu ajutorul cartonașelor care din unitățile de transport se deplasează repede și care, încet. La semnalul educatoarei, copiii vor ridica cartonașele potrivite. Apoi, preșcolarii vor clasifica unitățile descrise mai sus în două categorii: rapide și încete, după care vor atribui numărul pentru fiecare categorie și vor argumenta necesitatea utilizării mijloacelor de transport în viața omului.

Repartizarea în centre este realizată în baza a trei abțibilduri cu Fulger McQueen, de culoare galbenă, roșie și verde.

Centrul *Științe*: preșcolarii realizează fișa de lucru:

Fișă de lucru

1. Colorează cu roșu cel mai rapid transport și cu verde, cel mai lent. Taie cu o linie elementul de prisos.



Centrul *Joc de rol*: conversație cu un tren de pasageri.

Centrul *Construcții*: construiește din piesele lego un mijloc de transport rapid.

➤ Reflecție

Pentru reflecție se propune ca fiecare copil să selecteze din mulțimea de mijloace de transport una, pe care să o caracterizeze conform *culorii*, *rapidității*, *tipului de transport*, și să argumenteze necesitatea existenței acestui tip de transport.

Integrarea multidisciplinară/pluridisciplinară

a conținuturilor curriculare aferente domeniului *Formarea reprezentărilor elementare matematice* presupune studierea unui conținut matematic prin intermediul mai multor arii curriculare deodată.

Metoda pluridisciplinară, afirmă M. Manolescu, permite ca diversele discipline să

analizeze aceeași problematică fără să se ajungă la sinteze comune și la puncte de vedere comune. Răspunsurile primite pun în evidență multiplele fațete ale aceleiași teme sau probleme, iar juxtapunerea disciplinelor este mai mult sau mai puțin înrudită. Fiecare disciplină este studiată în funcție de o sinteză finală de efectuat [6, p. 16].

Pornind de la semnificația de mai sus, propunem mai jos un model de integrare a conținuturilor matematice din perspectiva multidisciplinară.

Modelarea 2

Grupa: medie (4-5 ani).

Domenii integrate: Formarea reprezentărilor elementare matematice, Educația literar-artistică, Dezvoltarea personală, Educația pentru familie și viața în societate, Arta plastică.

Unitatea de conținut: Meseriile – Cofetarul.

Obiective de referință:

- Să efectueze operații cu obiectele, orientându-se la însușirile lor (formă, culoare, dimensiune, temperatură etc.).
- Să recite expresiv poezii simple.
- Să realizeze corespondențe între procedeele de reflectare artistico-plastică a obiectelor din mediul înconjurător, diverse mijloace de expresie (formă, structură, culoare, punctul, linia, ritmul, compoziția plastică).
- Să împărtășească valorile moral-spirituale familiale și sociale.

Obiective operaționale:

O₁ – Să recunoască profesia în baza modelelor propuse.

O₂ – Să clasifice prăjiturile după un singur criteriu.

O₃ – Să numească culorile din contextul propus.

O₄ – Să formeze mulțimi prin diverse procedee.

O₅ – Să ornameze prăjituri, utilizând diferite materiale.

O₆ – Să argumenteze necesitatea meseriei de brutar în viața omului.

Strategii didactice:

a) *Metode și tehnici didactice:* jocul didactic, observația, explicația, exercițiul, modelarea, conversația, brainstormingul.

b) *Mijloace de învățământ:* coș, prăjituri, mulajul unui cofetar, creioane colorate, fișe de lucru, biscuiți, creioane colorate dulci, șervețele, plastilină.

c) *Forme de organizare:* frontal, individual.

Centrele de interes: Științe, Joc de rol, Arte, Construcții.

Desfășurarea activității:

➤ *Evocare*

Momentul de surpriză îl constituie apariția unei cutii cu diferite prăjituri. Copiii le vor recunoaște și denumi (*croasant, chiflă, tartă, prăjituri*). În acest context, se va descoperi tema

activității, și anume persoana care coace aceste dulciuri.

➤ Realizarea sensului

Li se va propune copiilor jocul didactic *Prăjituri vesele*.

Scopul didactic: consolidarea cunoștințelor despre forma, mărimea și culoarea unor corpuri. Dezvoltarea capacității de clasificare a obiectelor după un criteriu dat. Formarea capacității de numărare în limita lui cinci.

Sarcina didactică: copiii descriu prăjiturile după formă, mărime și culoare, apoi le clasifică și determină numărul lor din fiecare mulțime.

Material didactic: prăjituri de formă rotundă și pătrată, mari și mici, de culori roșie, galbenă și albastre.

Reguli de joc: copiii vor lucra frontal. Câte un copil, pe rând, va extrage câte o prăjitură, pe care o va descrie. Copilul care răspunde corect primește câte un abțibild în formă de cofetar.

Elemente de joc: mânăuirea materialului, abțibilduri.

Desfășurarea jocului: copiii vor avea în față un coș cu prăjituri de diferite mărimi, culori și forme. Câte un copil va veni și va selecta o prăjitură și o va descrie după criteriile: formă, mărime și culoare. Copilul care răspunde corect primește câte un abțibild în formă de cofetar, iar cei care nu au un răspuns complet sunt ajutați de colegi. Apoi, prăjiturile vor fi clasificate după un singur criteriu și vor fi numărate.

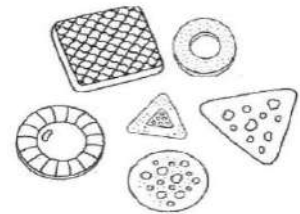
În continuare, li se propune copiilor să asculte poezia pe care o vor învăța: *Cofetar am să mă fac,/Căci copturile îmi plac,/Cu stafide, ciocolată/Și glazură colorată*.

Apoi, preșcolarii vor răspunde la întrebarea: *De ce avem nevoie de cofetari?* prin intermediul tehnicii brainstormingul.

Repartizarea în centre este realizată în baza unor prăjituri de diferite culori: galbene, roșii și verzi.

Centrul *Științe:* preșcolarii realizează fișa de lucru:

1. Încercuiește mulțimea prăjiturilor rotunde, colorează-le pe cele mari.



Centrul *Joc de rol:* conversație cu un cofetar.

Centrul *Construcții:* creează o prăjitură și ornamează prăjitura cu creioanele dulci.

Centrul *Arte:* colorează prăjiturile cu ajutorul plastilinei.

➤ Reflecție

La această etapă, se va propune jocul Pălăria cofetarului, în cadrul căruia, pe rând, copiii vor relata despre ceea ce au realizat la activitate și ce le-a plăcut cel mai mult. Activitatea se finalizează cu servirea unui ceai cu prăjituri de la cofetar.

Pluridisciplinaritatea, în viziunea lui T. Augsburg, diferă de interdisciplinaritate prin modul în care relația dintre disciplinele științifice se manifestă prin preluări sau împrumuturi reciproce de teorii, metode sau ipoteze. Astfel, în cadrul unor relații multidisciplinare, cooperarea dintre disciplinele științifice poate fi „reciprocă și cumulativă, dar nu interactivă” [1, p. 56].

Potrivit cercetătorului H.H. Jacobs, *interdisciplinaritatea* constituie o „viziune asupra cunoașterii și o abordare a curriculumului care aplică în mod conștient metodologia și limbajul din mai multe discipline, pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experiență” [4].

Din cele relatate mai sus, deducem că interdisciplinaritatea constituie o modalitate de acțiune și gândire asupra obiectelor și fenomenelor lumii reale, care se impune în învățământul preșcolar pentru realizarea sarcinilor ce vor pregăti copilul pentru integrarea cu succes în activitatea școlară. În acest context, evidențiem următoarea modalitate de abordare integrată a conținuturilor curriculare aferente domeniului *Formarea reprezentărilor elementare matematice*:

Modelarea 3

Grupa: mare (5-6 ani).

Domenii integrate: Formarea reprezentărilor elementare matematice, Formarea premiselor

citirii și scrierii, Educația pentru mediul ambiant și cultura ecologică.

Unitatea de conținut: Animale domestice.

Obiective de referință:

- Să identifice cuvântul, silaba, sunetul, locul sunetului în cuvânt, relația „sunet-litera”.
- Să identifice numerele naturale în concentrul 1-5, apoi în concentrul 1-10-20.
- Să specifice particularitățile de adaptare ale unor grupuri de animale și plante la mediul de trai, la schimbările sezoniere, la succesiunea zi-noapte.

Obiective operaționale:

- O₁ – Să numească trei-patru animale domestice și puii lor în baza cunoștințelor proprii.
- O₂ – Să caracterizeze animalele domestice în baza algoritmului propus.
- O₃ – Să formeze mulțimi după diferite criterii.
- O₄ – Să raporteze numărul la cantitate.
- O₅ – Să despartă în silabe două-trei cuvinte.
- O₆ – Să creeze un animal prin tehnica aplicației.
- O₇ – Să argumenteze importanța animalelor domestice în viața omului.

Strategii didactice:

a) *Metode și tehnici didactice:* jocul didactic, observația, explicația, exercițiul, Floarea de număr, RAI, conversația.

b) *Mijloace de învățământ:* câinele Azorel, mulaje ale animalelor domestice, floare de lotus, imagini cu animale domestice, fișe de

lucru, creioane, clei, pensulă, fire de ață, puzzle, cărți cu animale domestice, minge.

c) *Forme de organizare:* frontal, în grupuri, individual.

Centrele de interes: Științe, Joc de masă, Arte, Alfabetizare.

Desfășurarea activității:

➤ Evocare

Momentul de surpriză presupune apariția lui Azorel prin intermediul unei ghicitori:

Roade oase,

Stă în cușcă,

Pe dușmanii săi îi mușcă. (Câinele)

În acest context, sunt prezentate și alte animale domestice, în felul acesta copiii descoperind tema pe care o vor aborda.

➤ Realizarea sensului

Prin intermediul tehnicii Floarea de nufăr sunt evidențiate opt animale domestice: câinele, pisica, oaia, vaca, porcul, calul, capra, iepurele. Se formează opt grupuri și fiecare grup primește un set de imagini. Sarcina copiilor este de a caracteriza animalul corespunzător următorului algoritm:

1. denumirea animalului (masculul, femela, copilul);
2. aspectul exterior (culoare, mărime);
3. structura corpului;
4. alimentația animalului;
5. foloasele aduse omului.

În baza imaginilor, fiecare grup, după șapte minute, va relata pe rând despre fiecare animal.

În continuare, li se propune copiilor o mulțime de animale de diferite mărimi și culori. Sarcina copiilor este să clasifice animalele după tipul lor și să compare mulțimile, utilizând semnele de comparație, apoi după culoare, mărime și alte criterii cunoscute de ei.

Următoarea sarcină constă în formarea de mulțimi după numărul propus de educator.

Prin intermediul unui exercițiu-joc, vor numi animalul, apoi vor despărți aceste cuvinte în silabe, stabilind numărul lor. Se va utiliza, în cadrul jocului, numărătoarea: *Unu, doi, trei, /Iată-l pe Grivei, /Patru, cinci, șase, /Fuge printre case, /Șapte, opt, nouă, /Să vă spună vouă /Ce s-a întâmplat, / Dar a terminat de numărat.* Copilul la care s-a finalizat numărătoarea va numi un animal, apoi va despărți în silabe cuvântul dat. Jocul continuă prin câteva exemple.

Repartizarea în centre este realizată în urma selectării imaginii unui animal domestic.

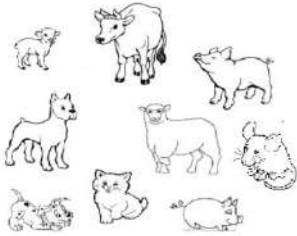
Centrul *Joc de masă* creează un puzzle cu animale domestice.

Centrul *Arte* aplică fire de ață mărunțită/vată în conturul unui animal domestic.

Centrul *Alfabetizare* denumește puii animalelor domestice din cărțile propuse și desparte cuvintele în silabe, apoi colorează atâtă păturașele, câte indică numărul de silabe.

Centrul *Științe:* preșcolarii realizează fișa de lucru:

1. Unește animalul cu puiul lui.
Încercuiește animalele care se hrănesc cu iarbă.
Colorează atâtea animale domestice, câte ne indică cifra.



2

► Reflecție

În cadrul acestei etape se propune tehnica RAI, cu ajutorul căreia preșcolarii generalizează activitatea din centre și cea frontală.

Perspectiva transdisciplinară, în definiția lui B. Nicolescu, care a preluat conceptul dat de la J. Piaget, completându-l prin sensul de „dincolo de orice disciplină”, „privește – așa cum indică prefixul „trans-” – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele ei fiind unitatea cunoașterii” [7, p. 53]. Spre deosebire de interdisciplinaritate, care determină apariția de noi discipline, transdisciplinaritatea tratează lucrurile într-o manieră globală. Iată de ce transdisciplinaritatea constituie o abordare a actului educațional care nu se centrează pe disciplinele școlare, ci le transcende, bazându-

se, în acest proces, pe ceea ce vrem să formăm la subiect. Prin urmare, abordarea transdisciplinară se referă la corelarea conținuturilor altor arii curriculare cu cele matematice, în contextul finalităților transdisciplinare pentru treapta preșcolară de învățământ. În contextul celor relatate mai sus, putem afirma că forma superioară de integrare a conținuturilor matematice reprezintă abordarea transdisciplinară, care este centrată pe viața reală, cu problemele sale importante, cu activitățile cotidiene ale oamenilor.

Studierea integrată a realității le permite preșcolarii explorarea în mod global a mai multor domenii de cunoaștere, subordonate unor aspecte particulare ale realității înconjurătoare, asigurându-i formarea reprezentărilor elementare matematice. De asemenea, predarea integrată a conținuturilor matematice permite axarea instruirii pe necesitățile de cunoaștere ale copiilor și abordarea unor subiecte de interes pentru aceștia, eventual, în cadrul unor teme-proiecte mai cuprinzătoare, sugerate de documentele curriculare.

Bibliografie

1. Ausburg T. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies. New York: Kendall Hunt Publishing Company, 2005. 163 p.
2. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier, 2008. 96 p.
3. Integrare.
<https://dexonline.ro/definitie/integrare> (vizitat 02.11.2017).
4. Jacobs H.H. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. 99 p.
5. Malița M. ș.a. Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman. București: Politica, 1981. 203 p.
6. Manolescu M. Raport de cercetare: „Modalități de dezvoltare a competențelor-cheie în învățământul primar”. Cercetare diagnostica cu valoare aplicativă.
<http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare-ICOS.pdf> (vizitat 02.11.2017).
7. Niculescu B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Junimea, 2007. 177 p.
8. Șchiopu. U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997. 740 p.

Spiridon Vangheli: mitul copilăriei

Spiridon Vangheli: childhood myth

Iraida Costin,
lector, Catedra de limbă română
și filologie romanică,
Universitatea de Stat
„Alec Russo” din Bălți, Moldova

Rezumat

În acest articol se examinează impactul modelului narativ Creangă asupra prozei pentru copii a lui Spiridon Vangheli. Sunt analizate raportul dintre personaj și autor, figurile narrative, dominantele stilistice ale povestirilor despre isprăvile lui Guguță. Autoarea pune accent pe aventurile „copilului universal”, pe valorile etice și poetice ale lumii expresive, pe ispravă și fabulos, pe mitul copilăriei.

Cuvinte-cheie: proză, tehnica punctului de vedere, hipotipoză, paradis pierdut și regăsit, copil universal.

Abstract

This article examines the impact of Creangă's narrative model on the prose for children written by Spiridon Vangheli. The relationship between the character and the author, the narrative figures, the stylistic dominants of the stories about Guguță's adventures are analyzed. The author

emphasizes the adventures of the „universal child”, the ethical and poetic values of the expressive world, his actions, the fabulous and the childhood myth.

Keywords: prose, technique of the point of view, hypotaxis, lost and found paradise, universal child.

0. În a doua jumătate a secolului trecut, literatura română din Basarabia este marcată, cum se știe, de angoasele și complexele „marginii”, dincolo de care se dezvoltă sensurile axiologice a două modele: „**modelul adamic, natural, și modelul golemic, artificial**”. Mihai Cimpoi, într-un dialog cu Aliona Grati, afirmă, în acest sens: „Adam e omul arhetipal, plăsmuit de divinitate, în timp ce Golem este plămădit din argilă, care, înzestrat cu viață de rabinul Löw în Evul Mediu, a început să umble autonom și să dărâme tot ce întâlnea în cale. Cei doi semnifică, așadar modelul natural și modelul artificial. Cultura românească a modelat, în mod conjugat, o construcție europeană, bazată pe o realitate, și una abstractă, sistemică, puse pe baze metafizice în chip cartezian. Mijloacele raționale sunt acele adamice, cele magice sunt golemice. Ar fi de ajuns să invoc formele fără fond, categoric respinse de junimiști și de Rebreanu, care reprezentau un Golem uriaș, ca și cel mistic medieval: construcția belgiană,

legile franceze, parlamentarismul britanic, capitalismul” [1, p. 81].

În contextul mai multor căutări și rătăcirii ale prozatorilor, anume perspectiva organicistă a structurii fenomenului literar basarabean ne elucidează importanța modelului Creangă în depășirea diferitor complexe, între care cel al „**des-țărării**”, al **românului mărginaș**, cum demonstrează autorul *istoriei deschise...*, exilat cu precădere într-un „**exil interior**”.

Oportunistă în esența ei, literatura „obsedantului deceniu” își continuă existența, înainte de toate, prin „eroii” săi. În inerția unei mode de import, în anii '60 – '70 ai secolului trecut, mai cu seamă literatura pentru copii este „suprapopulată de octombri și pioneri”, în concordanță cu dogmele regimului și preceptele realist-socialiste. Au trecut în neant falșii eroi: șpionomanul, „vigilentul și faimosul Fofu” al Ariadnei Șalari, dar și nepoțica lui Liviu Deleanu, care o învăța carte pe bunica. Cu adevărat, din mostre de acest gen „am putea reconstitui o adevărată **arheologie a deviantului**, a anihilării metodice a identității naționale”. Lumea acestei literaturi este „dominată de «Moscova iubită, mândră capitală», de niște venetici (de alde Tania Ivanova), de mici, dar adevărați «comisari»/politrucci ai literaturii oficiale (de genul lui Pavlic Morozov), eroi și exponenți ai unei vieți «noi», educați nociv în spiritul «fratelui mai mare»: moldoveanul trebuie să

fie ascultător, inert, să-și știe bine locul” [2, p. 224-225].

Pe fundalul unei literaturi de import cu **modele artificiale**, se impune **modelul natural**, organic, de gândire și simțire românească în scrisul lui Ion Druță, Grigore Vieru, Spiridon Vangheli, Aureliu Busuioc, Pavel Boțu, Vladimir Beșleagă, Vasile Vasilache, Petru Cărare, Gheorghe Vodă etc. Generația lui Vieru și Vangheli dă viață artistică unei întregi galerii de personaje (între care se impun Guguță al lui Vangheli, Trofimaș al lui Druță, Isai al lui Beșleagă, cu toții înrudiți genealogic cu Nică al lui Ștefan al Petrei), care se mișcă într-un spațiu mioritic, edificând, cum s-a observat, un „mit al copilăriei”. „Mitul copilăriei este marele mit al literaturii basarabene, fără ca ea să încerce a o priva de dimensiunea existențială a suferinței și înstrăinării” [3, p. 202], iar Vangheli ne-a dat cel mai frumos și complex mit al copilăriei, tradus în peste 40 de limbi ale lumii. Astfel se face că miraculosul univers al copilăriei instituie și lansează, în formula Mariei Șlehtițchi, „brandul Guguță” [6, p. 107-109].

Schimbarea la față a literaturii se produce odată cu afirmarea generației șazeciste, care a trecut prin război, foamete și infernul proletcultist. Toate acestea au marcat puternic lumea imaginară a „copiilor anilor treizeci”. În plan artistic, descoperirea folclorului, a modelelor marilor clasici a stimulat

„întoarcerea la izvoare” (Mihai Cimpoi). Relansarea tradiției a dus literatura basarabească la „recuperarea (est)eticului” (Andrei Țurcanu), o șansă de supraviețuire a ființei românești în spațiul dintre Prut și Nistru.

0.1. Paradisul pierdut și regăsit.

Rememorarea trecutului este, pentru Spiridon Vangheli, o eliberare de povara unui proiect nerealizat până la capăt. Cărțile „În țara fluturilor” (1962), „Băiețelul din coliba albastră” (1964), „Isprăvile lui Guguță” (1966), „Ministrul bunelului” (1971), „Columb în Australia” (1972), „Guguță – căpitan de corabie” (1979), „Steaua lui Ciuboțel” (1981), „Pantolonia – țara piticilor” (1989) edificau o lume mirifică, plină de basm, o adevărată utopie în țara minunilor. Pe de o parte, opera aceasta, raportată la istorie, la biografia lui Vangheli, exprima totuși incomplet, fragmentar, la urma urmelor, mult prea frumos mitul copilului, iar, pe de altă parte, dacă îl raportăm la **universul înstrăinării**, favorizat în literatura de comandă a vremii, trebuie subliniat că astăzi, privilegiați de evoluția evenimentelor, de conștientizarea proceselor de deznaționalizare, nu putem nega subtextul subversiv (sau evaziv) al mitului paradisului pierdut și regăsit.

Cu volumele „Tatăl lui Guguță când era mic” (1999) și „Copii în cătușele Siberiei” (2001), imaginea edulcorată a copilăriei devine mult mai amplă și complexă, exprimând existența nu numai în aspectele ei comice, dar și în cele

dramatice sau tragice. Accentele moralizatoare alternează acum cu cele politice, punându-se în cu totul altă lumină mitul copilăriei. Din perspectiva acestor două cărți, opera lui Vangheli trebuie reconsiderată, revalorificată într-un context mult mai larg. Băiețelul din Coliba Albastră descoperă cu ingeniozitate lumea care îl înconjoară, iar întrebările și logica lui te surprind la tot pasul. Micropoeemele abundă în viziuni pline de candoare: soarele „are nuielușe de lumină. Cu dânsule mână bobocii la gărlă”; „Rodica e nouă, nu demult am adus-o acasă. Am dat pe dânsa flori. Eu un braț și tata un braț. Rodica e mică, dar poate să râdă singură. Are și două urechi. Cu dânsule încălzește perna”; „Rodico, ia ce-i bine! Când eu sunt lângă tine – și tu ești lângă mine!”; „Iazul stă toată ziua în apă și se scaldă”. Viziunea poetică și baladescă, ficțiunile festive cu isprăvile lui Guguță și prietenii lui sunt substituite, sub presiunea cutremurătoarelor realități ale regimului totalitar, despre care se scrie mult la noi abia în anii '90, cu o altă existență, într-o altă dimensiune, radicalizată, total necunoscută și inedită. De reținut! E timpul când nimeni nu mai acceptă construcțiile utopice ale realului.

Iată de ce, în „Tatăl lui Guguță când era mic”, imaginea de ansamblu a vieții este crâncenă și dramatică, iar viziunea, prozaică, dură: „Soarele, cu ochiul roșu, cobora după Dealul Nemților, da eu, când vedeam că mama ia

donița, hai din urma ei cu o cană mare în mână. Așa mă apuca seara: «tjj! tjj!» sărea laptele când în doniță, când în cana mea, până se umplea ochi. Era cald încă, numai spumă, și eu duceam repede cana la gură”; „Mânca mama te miri ce, ca o pasăre, nici să doarmă n-am văzut-o vreodată. Când pune capul pe pernă, noi demult eram în Țara lui Moș Ene și ea adormea bucuroasă că ne-a împlinit poftele. Tata se culca afară, în căruța cu iarbă, câinii își căutau culcușuri, iar luna, parcă sătulă și ea, se ridica alene în cer, dar nu-și lua ochiul de la satul nostru”. La diferența de poetică a punctului de vedere vom reveni pe parcurs.

„Ziua când mi-a murit mama: împlinisem 12 ani... Atunci a asfințit copilăria și adolescența mea. A doua zi, m-am pomenit înhămat la carul cel mare al vieții” [4, p. 66].

Paradisul, pierdut în biografia autorului, este recuperat în imaginarul operei sale, care transfigurează în moduri diferite un timp istoric și un spațiu concret. Unul e cronotopul satului Trei Iezi, cu un spațiu și un timp etern, din „Isprăvile lui Guguță”, și totalmente altul e cronotopul satului ivit prin părțile Bălților, Grinăuți, în care Ștefan, tatăl scriitorului, scoate salcâmi din jurul casei, ca să dea și ciorile în colhoz, iar viziunea copilului se identifică acum cu viziunea adulților în expresii arhicunoscute: „a se scula cu noaptea în cap”, „a fi cu sufletul la gură”, „a spăla putina”, „a veni cu o falcă în cer și cu una în pământ”, „a nu face mulți purici

la învățătură”, „la cel sărac nici boii nu trag”, „a lua taurul de coarne” etc.

„Noul formal” își găsea modele artificiale în literatura timpului, pe care Vangheli nu le-a acceptat. El a ținut la tradițiile trecutului, menținându-l în linia modelului natural, organic al literaturii române. În repetate rânduri, Spiridon Vangheli se declară discipol al lui Creangă și în varii împrejurări elogiază arta narativă a marelui înaintaș: „Fără îndoială, am stat în banca lui Ion Creangă. De la marii scriitori înveți a ține condeiul în mână, celelalte ți le dă Dumnezeu, dacă ți le dă” [4, p. 31]; „Ion Creangă este învățătorul scriitorilor, marele nostru învățător. E destul să citesc o singură pagină din Creangă și sufletul meu, până atunci bucățele, se face la loc, de parcă am băut din apa cea întrupătoare. În ziua ceea mă simt om, de parcă m-am scaldat într-un râu curat de munte, de parcă am fost în codrul limbii noastre. Creangă a dovedit că în limba română cântă fiecăruia cuvânt. Când n-am putut să ne apărăm limba, Creangă a știut s-o apere de unul singur. Cărțile lui sunt cea mai trainică cetate pentru limba română...” [5, p. 55-56]. Desigur, ca să mergi înainte, mărturisește prozatorul, „trebuie să te întorci înapoi, la Eminescu, la Creangă. Ei au scris și pentru viitorime” [5, p. 56], iar dintre scriitorii la care revine cu drag se numără Andersen, Collodi, Mark Twain, Kästner, Korczak, Saint-Exupéry, traducând din cele mai vestite cărți – „Peter Pan” de James

Barrie și „Peppi Cioraplung” de Astrid Lindgren.

Theodor Codreanu susține că Spiridon Vangheli se întâlnește cu Ion Creangă „nu neapărat la nivel stilistic, fiindcă aici cei doi se deosebesc, spre binele lui Spiridon Vangheli. Altfel spus, «crengianismul» lui Spiridon Vangheli nu este unul mimetic, epigonic” [6, p. 25]. În viziunea exegetului, S. Vangheli vine din Ion Creangă, „dar un Creangă transmutat în alt veac” [6, p. 33]. Mai mult: „Autorul lui Guguță este... o creangă viguroasă din Creangă, una crescută atât de bine, încât e altceva decât Creangă” [6, p. 33]. Imitația lui Creangă este una cu *diferență*, dar urmele maestrului sunt evidente: „Guguță este la vârsta «boțului cu ochi» din *Amintiri...* și locuiește în satul Trei-Iezi. Căciula, ca și a lui Nică, este prea mare pentru dânsul. Și urmează surpriza: povestea lui Guguță se transformă în povestea căciulii lui Nică, pe care Creangă a uitat să ne-o spună” [6, p. 33]. De observat că fără raportarea la Creangă, fără elementul moderator al tradiției, noile forme de manifestare a copilului universal în literatura română sunt greu de imaginat. „Memoria genului” în literaturizarea amintirilor din copilărie rămâne mereu viabilă, chiar și în proza postmoderniștilor: Ștefan Baștovoi („Iepurii nu mor”), Emilian Galaicu-Păun („Țesut viu”), Constantin Cheianu („Totul despre mine”), Anatol Moraru („Nou tratat de igienă”) ș.a.

0.2. Guguță, copilul universal. Indiferent de modul în care ar putea fi calificat: personaj fictiv, personaj-scriitorul însuși, personaj care implică anumite date din viața scriitorului, Guguță este o proiecție a copilului universal în dialog intertextual cu Nică al lui Ștefan al Petrei. În *Amintirile* lui Creangă, scrie George Călinescu, „este simbolizat destinul oricărui copil: de a face bucuria și supărarea părinților și de a o lua și el pe-ncetul pe același drum pe care l-au luat și-l vor lua toți. În *Amintirile* lui Creangă nu este nimic individual, nimic cu caracter de confesiune ori de jurnal, ca să configureze o complexitate sufletească nouă: Creangă povestește copilăria copilului universal” [7, p. 253]. Umorul, jovialitatea, autenticitatea, oralitatea folclorică, frumusețea limbii fac tot farmecul *Amintirilor*, iar naratorul și alți eroi „vorbesc... și se definesc prin cuvânt după legile teatrului”, iar «hazul» și «farmecul» nu sunt decât „forme de exteriorizare prin cuvânt a autorului însuși” [7, p. 279]. În acest sens, este remarcabilă o bună parte din prozele lui Vangheli.

Nuvelele din „Isprăvile lui Guguță” sunt, de fapt, și ele niște spectacole în care autorul își spune monologul, o formă de exprimare a autorului la rememorarea copilăriei la vârsta lui Guguță: „Iarna l-a găsit sub cușmă, în satul Trei Iezi. I-a plăcut mătușii Ierne băiețelul. Au alergat tot atunci fulgușori din patru zări să-l vadă și l-au făcut alb din cap până-n picioare –

un omuleț de zăpadă, numai că de sub cușmă ieșea un nouraș de fum”. Narațiunea ca reprezentare (*shoing*), din monologul naratorului, alternează cu narațiunea ca expunere (*telling*, în stilul indirect: „Fulgii credeau că Guguță face focul sub cușmă... He, de unde să știe ei că nu-i fum, ci suflarea lui Guguță? Și de ce să facă focul? Când și-a pus cușma în cap, a dat frigul afară”. E un monolog dialogizat mizând pe jocul de perspective în desfășurare caleidoscopică, ce face tot farmecul nuvelei în vizualizarea unei lumi total animate: „După ce au mai gospodărit prin ogradă, fulgii au chemat băiețelul la porțiță. Guguță s-a frecat la ochi: drumul nu era. S-a suit Guguță pe porțiță să vadă dacă este câmpul. Câmpul ședea pe câmp și dealurile erau, dar s-au făcut toate albe și s-au târât către satul lui.

– Oare de ce s-au grămădit dealurile lângă sat?, se întreabă Guguță. A, mă tem că vor să ierneze aici...

Guguță și-a apăsat cușma bucuros:

– Iaca ce multă iarnă a venit la noi! Iar fulgii, văzând nourași de aburi deasupra porții, tot mai credeau că Guguță face focul sub cușmă...” („Guguță”).

Mărturisind despre raportul său cu Guguță, Spiridon Vangheli vorbește de „un băiețel ascuns în sufletul” său, „un copil care niciodată n-a crescut mare” [5, p. 48]. Dincolo de aceste destăinuiți, Guguță este un personaj individual, cu trăsături asemănătoare copilului

dintotdeauna, iar evoluția lui se desprinde din isprăvi și mediul în care trăiește. Într-o prefață – „Guguță la judecata cititorilor” – la volumul „Și eu sunt Guguță”, Th. Codreanu, referindu-se la raportul dintre autor și personaj, precizează că „acel copil nu este chiar autorul, încât *Isprăvile lui Guguță* nu vorbesc despre copilăria autorului, ci despre toate copilăriile... În clipa în care acel copil ar muri, nici scriitorul Spiridon Vangheli n-ar mai exista. O asemenea viziune este eminesciană prin excelență. În Guguță se ascunde *arheul* copilăriei, înglobând în ființa lui pe toți copiii care au fost și care vor fi în viitor” [5, p. 6]. Guguță, ca exponent al copilului universal, exprimă, sub formă de basm, esența și forța vitală a societății moderne, văzută, în expresia Elizei Botezatu, sub semnul „nostalgiei crengiene după copilărie” [6, p. 43].

Dincolo de mentalitatea infantilă, se întrevede, în *isprăvile* lui Guguță, demnitatea unui gospodar urmând pe tatăl său. Sfidând convențiile realității, „Cușma lui Guguță” rămâne o poveste modernă, suprarealistă, în care umorul și cotidianul fac casă comună cu fantasticul: „Tata i-a făcut cușma mai mare, ca s-o aibă și la anul.

- Cade peste ochi, tată.
- D-apoi ridic-o, Guguță, că altă treabă n-ai în iarna asta.

Hm! Guguță n-are treabă?! Om vedea cui ar fi să-i cadă cușma.

A doua zi Guguță se scoală cu noaptea în cap, iese în vârful picioarelor afară și dă mâncare la oi.

Când a venit tata cu un snop de ciocleji, băiatul mergea călare pe berbec prin ocol.

– Tu ești, bre?

– A, bună dimineața, tată! Și i-a făcut semn să ducă ciocleji la loc.

De atunci Guguță avea grijă de oi”.

Când în satul Trei Iezi se lasă un ger tot mai mare, băiatul cu căciula face minuni. Astfel, pe un drum spre moară, Guguță întâlnește o fetiță din clasa întâi, mai mare ca dânsul, cu cărțile subsuoară, și îi cere să le pună sub cușmă. Amenințată că va rămâne în drum fără stăpân, cușma se face brusc mare, încât cei doi să încapă sub ea împreună. Din zi în zi cușma lui Guguță se face tot mai mare, încăpeau sub ea șase fete, când rămânea loc, lua și băieți, odată, pe un viscol, a dus-o și pe învățătoare. După ce împrăștia copiii pe la casele lor, cușma se făcea iar mică, s-o poată pune Guguță în cui: „Numai o dată l-a făcut de rușine. Câte nu-i fâgăduia la poarta școlii și cum n-o netezea Guguță – degeaba, cușma nu ce făcea mare. Era tocmai un ger că a răgușit clopoțelul școlii, iar în satul Trei Iezi nu auzeai un câine hămăind.

Abia ajuns în ogradă, Guguță și-a dat seama ce e la mijloc – uitase în dimineața aceea să dea mâncare la oi. «Poc!» își trage atunci o sfârlă în frunte, ca să țină minte ce are de făcut.

Și cușma nu-i mai făcea mofturi.

Într-o zi mama i-a spus să facă focul în sobă, dar Guguță unde bagă toată casa sub cușmă și s-a făcut cald și bine în odăi.

Și ce-i dă în gând? Să încălzească și ulița! Dar cușma nu creștea tam-nisam. Guguță a prins a hrăni și oile vecinilor... Acum toată ulița trăia sub cușma lui”. La urma urmelor, „cușma a crescut cât satul Trei Iezi de largă și înaltă, de-a umplut cerul”. Isprăvile lui Guguță captivează prin soluții ingenioase, el nu numai își face o bancă, ascunde copiii sub cușmă, își face un scrânciob din cumpăna fântânii sau călătorește cu polobocul pe ape imaginare, ci și o inițiază pe mama cum să se plimbe cu bicicleta, se răzbună pe frizer, scoate satul la săniuș etc. Cu alte cuvinte „Guguță este cel mai harnic copil din literatura universală”, ceea ce înseamnă că „eroul lui Vangheli își exprimă plener *arheitatea*, în ființa lui se întrevede omul matur, ca facere eternă prin *încercări*, ca în cele mai bune basme. De aceea copilul trăiește în basm mai bine ca oriunde” [5, p. 8].

S-au lansat însă și opinii discutabile, potrivit cărora „Guguță, cu sau fără voia lui Vangheli, arăta ca un cretin care îi terorizează pe cei din jur cu felul său de a fi, cu frumosul și bunătatea sa insuportabilă” [2, p. 225] și este tratat ca „element subversiv”. Este totuși ceva care deranjează; poate că la mijloc stau exagerările cu finalități didactice, poate, umanismul excesiv afișat. Oricum, Guguță și „avatarii” lui (formula lui Adrian Dinu Rachieru) excelează din cale

afară prin bunătate și pilde de înaltă moralitate [6, p. 110].

Ceea ce nu i se poate reproșa însă lui Guguță este autenticitatea mentalității și sensibilității infantile, viziunile neperversitate, lucrurile năstrușnice, vorbele ciudate sau trăsnete. Spiridon Vangheli este de părere că spusele copiilor nu sunt deloc „trăsnete”, ci oglindesc „logica lor plurivalentă, pe care logica raționalistă carteziană nu e în stare să o înțeleagă. Einstein mărturisea că n-ar fi fost în stare să descopere teoria relativității, dacă n-ar fi rămas copil în străfundurile gândirii sale. Prin imaginarul său complex, copilul este în stare să perceapă lumea în simultaneitatea dinamică a spațio-timpului” [5, p. 6].

În lumea lui Vangheli există însă și un „anti-Guguță” și un „anti-Ciuboțel” (cum l-a calificat Mihai Cimpoi). Unul dintre aceștia este Titirică, pus mereu pe șotii. În nuvela „Cum și-a făcut Titirică statuie”, cu trimiteri străvezii la „textul lumii”, se șarjează aventurile și pornirile „vanitoase”. Textul relatează despre un anti-erou, care, dacă se întreceau la fugă doi băieți, acesta lua locul doi, iar dacă se întreceau trei băieți, el lua locul trei, dar numaidecât lua un loc. Într-o zi, nu a avut pereche și acest Titirică a luat locul întâi:

„Și fiindcă a luat locul întâi la fugă, a hotărât să-și facă o statuie.

«După moarte mi-or pune statuie ori nu, dar dacă o fac cu mâna mea, e bun făcut!», chibzuia Titirică prin ogradă.

De pus are s-o pună în fața casei, cu fața la drum, nu știe însă din ce s-o facă. Dacă o clădește din cărămidă, o să semene cu un hogoag, nu cu Titirică. Din piatră? Tot nu e treabă... O să aibă niște buze, vă-hă-hă!

Și când nu era tata acasă, băiatul a cărat nisip, a adus niște ciment, o căldare de alabastru, un poloboc de apă și o fotografie de-a lui în picioare. Apoi și-a suflecat mânecile, dar nu ieșea nimic.

De, la clădit se pricepea oleacă: a făcut chiar dăunăzi o căsuță pentru câinele Filea... Dar iaca să clădească oameni nu-l ajungea capul: ieșea o momâie... Până la urmă a găsit o buturugă pe care a scris cu chiron înroșit: Titirică întâi 1971-20...”.

Când găsește soluția, atunci vine și pedeapsa: „Și cum stătea pe buturugă, huștiuliuc! – toarnă peste picior o căldare de alabastru amestecat cu apă și cu ciment.

Piciorul monumentului a ieșit numai bun. Acum chiar că se oprea lumea și se uita crucită la dânsul, mai ales când s-a împietrit alabastrul și statuia a prins a urla:

– Vă-le-u-u!”

Titirică e un antipod al lui Guguță. Chiar dacă copilul lui Spiridon Vangheli ca **homo ludens**, cum s-a constatat, este **candidul, ingenuul**, o expresie esențializată a unui eticism ardent, e de

observat că într-un **univers al înstrăinării**, acest copil nu este un abulic, el se mișcă într-o lume virtuală, într-un **spațiu miraculos și securizant**, cu nume de poveste: Trei Iezi, Pitpalac, Cucuieți etc. Timpul și isprăvile lui Guguță sunt prezentate ca factori care cauzează metamorfozele personajului.

Radu din placheta „În țara fluturilor”, Băiețelul din „Coliba Albastră”, Ciuboțel, Singurel, Dinu, Pintilie-împăratul, logofeții din clasa întâi, Miha și Sandu reprezintă, în ultimă instanță, diferite ipostaze ale „arheului copilăriei”, accentuând devenirea „copilului universal”, comic uneori prin seriozitatea gravă, „filozof” prin întrebările pe care le pune și explică lumea fenomenelor, lucrurilor și ființelor care îl înconjoară.

0.3. Tehnica punctului de vedere. Modernitatea prozei lui Vangheli rezidă în dialogismul ei, în utilizarea inspirată a tehnicii punctului de vedere, relevând interacțiunea dintre identitate și alteritate, dintre autor și personaj, dintre autorul matur și „un băiețel ascuns în sufletul” său.

În ceea ce privește natura narațiunii din „Amintirile din copilărie”, G. Călinescu accentua că „nu există «proză» în *Amintirile* lui Creangă. Partea naratorului este un monolog care cuprinde foarte puțină observație și mai mult judecăți despre lucruri și exclamații. Această parte este expresia autorului însuși și ea trebuie interpretată, spusă cu glas tare, ca orice

compunere făcută să fie auzită. Acesta este motivul pentru care, conștient sau nu, Creangă citea tare și suna mereu frazele. El concepea compunerile sale scenice” [7, p. 284].

Lumea lui Vangheli este concepută și ea ca un spectacol, dar e o lume total animată, în continuă mișcare, o lume a „miracolului cotidian”. Viziunile copilului, de obicei, sunt completate de vocile și perspectivele Omului de zăpadă, ale mînzului, ale cocostârcilor, ale Guguței, ale stelei, ale piticilor, ale lui Grăia-Singur, ale lui Titirică, ale Mătușei Dalba și ale lui Moș Dalbu, ale morarilor de-o șchioapă, ale Ghiocicăi, ale câinelui Faraon, ale mamei, pe care o privește din Turnul Dorului, și ale tatei, pe care îl ia cu ciuboplanul, dar despre care gazeta din Bălți scria (un alt punct de vedere) că deasupra orașului a trecut o farfurie zburătoare și așa mai departe. „Jocul perspectivelor e dominat însă de privirea naratorului omniscient și omniprezent, care se identifică într-un contemplativ hulpav de aventuri și isprăvi. Lumea e scrutată din ciuboplan, din turnul dorului, cu binoclul, de unde și nenumărate scene memorabile. Toate situațiile ilustrează o exemplară **ars combinatoria** a narațiunii ca reprezentare și a narațiunii ca expunere, a analepsei cu prolepsa, a elipsei, a dilatării, a rezumatului narativ etc., alcătuiind un amplu registru al tehnicilor moderne” [2, p. 224].

Dar dincolo de toate acestea, „anume în **răsturnarea viziunilor** stă tot farmecul prozei

lui Spiridon Vangheli, care, centrată pe deformările realității în sens hiperbolic sau litotic, probează însemne certe ale unei transfigurări poetice. Vangheli recunoaște o singură dictatură, dictatura frumosului, a autenticului în fantastic. În elogiul frumosului se află particularitatea fundamentală a prozei sale, de altfel, o calitate ce sare în ochi la prima vedere” [2, p. 224].

Există, în proza lui Vangheli, o permanentă disimulare a **propriului eu**. Ioan Holban stabilește două modalități de transfigurare/exprimare a eului vanghelian: „Trecutul, vizat de efortul cognitiv al eului, este reconstituit pe două căi: una pe care o parcurge naratorul și cealaltă aparținând eroilor Guguță, Titirică, Singurel, Ciuboțel... Din perspectivă estetică, cele două componente nu pot fi separate, întrucât experiența furnizată de erou este obiect al reflecției și condiție a verificării gândirii naratorului, iar gândirea constituie un rezultat al interpretării experienței directe din spațiul amintirii” [6, p. 55], iar întâlnirea și confruntarea celor două modalități de reconstituire a trecutului stă sub semnul **hipotipozei**. Este o observație prețioasă, care ilustrează magistral specificul artei narative a lui Vangheli. Scenele cu cușma lui Guguță, cu urătorii amintind de Creangă, cu ocehanul lui Guguță și omuleții verzi sunt, în fond, expresii ale ființei interioare a naratorului, iar Radu, Guguță sau Ciuboțel devin „ambasadorii săi”,

care îl reprezintă în Ștregaria, Pantalonia – țara năstrușnicilor, împărăția lui Ciuboțel sau în țara minunilor din Coliba Albastră.

Ceea ce îl diferențiază și-l individualizează pe Vangheli de confrății de condei este inconfundabila tehnică a punctului de vedere, prospețimea viziunilor asupra unei lumi mereu antropomorfizate. Modelul narativ Creangă, în cazul lui Vangheli, are, astfel, o funcție „de control” în asimilarea noilor forme de expresie, marcând decisiv caracterul natural, organicitatea prozei sale, care, neafectată de angoasele și complexe „marginii”, se impune spectaculos în conștiința universală prin specificul distinct național.

Referințe bibliografice

1. „Mihai Cimpoi. *Sunt un om de cultură devenit destin*”/Aliona Grati. Chișinău, Prut Internațional, 2013.
2. Burlacu, Alexandru, „Guguță, emulul lui Vangheli”, în volumul *Alexandru Burlacu. Refracții în clepsidră*, Iași, Tipo Moldova, 2013.
3. Cimpoi, Mihai, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, București, Editura Fundației Culturale Române, 2002.
4. „Din confesiunile scriitorului”, în volumul *Spiridon Vangheli. Bibliografie*, Chișinău, Litera, 1999.

5. Vangheli, Spiridon, *Și eu sunt Guguță (Scriitorul în dialog cu cititorii săi)*, Chișinău, 2003.

6. *Spiridon Vangheli sau despre valorile copilăriei*. Alc. Mihai Papuc, Chișinău, Știința, 2015.

7. Călinescu, George, *Ion Creangă. Viața și opera*, Iași, Princeps Edit, 2008.

8. Vangheli, Spiridon, *Guguță și prietenii săi. Proză, versuri, eseuri*, volumul II, Chișinău, Turturica, 1994.

Dimensiunea etică a competenței profesionale a cadrului didactic

The ethical of dimension the professional competence of the teacher framework

**Natalia Mihăilescu,
lector universitar,
Departamentul de Istorie
și Teoria educației,
Universitatea Publică „B.P. Hașdeu”,
Cahul, Moldova**

Rezumat

Nu există nici o altă profesie care să îi solicite posesorului său atât de multă competență, dedicație și umanism ca profesia de educator. Influența personalității cadrelor didactice lasă urme profunde în sufletul copiilor, pentru toată viață. Astfel, prin responsabilitatea lor profesională, științifică și socială, cu înaltă poziție morală, cu talent și tact pedagogic, spirit creativ, exigență și înțelegere, profesorii depun eforturi considerabile pentru a ajuta copiii să pătrundă treptat în tainele cunoașterii, pentru a deveni oameni capabili să contribuie la progresul societății noastre.

Cuvinte-cheie: competență, competență profesională, competență pedagogică.

Abstract

There is no other profession that asks its possessor as much competence, dedication, and humanism as the educator, because in none one works with more precious, complex, and sensitive material than the begotten man. The influence of the teacher's personality often leaves deep traces on children for life. Through their professional, scientific and social responsibility, their high moral standing, their pedagogical skill and pedagogic tact, their creative spirit, their exigency and understanding, they make every effort to help the children gradually penetrate the mysteries of knowledge, form them as citizens and above all as people capable of contributing to the progress of our society.

Keywords: competence, professional competence, pedagogical competence.

Pentru orice domeniu de activitate umană, competența reprezintă condiția asigurătoare a performanței și eficienței în activitatea profesională. Prin *competență* se înțelege, de obicei, potențialul intelectual al unei persoane de a soluționa o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca fiind bune [15, p. 268].

Competența profesională evidențiază capacitatea unei persoane de a integra

cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză, pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivel calitativ [14, p. 63-64]. Așadar, competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe, deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile profesionale la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional.

Este semnificativ faptul că competența profesională depinde de aptitudinile și capacitățile individului, dar ea este, în primul rând, un rezultat al experienței profesionale și poate fi observată/demonstrată în timpul activității profesionale. Astfel, dobândirea unui anumit nivel de competență poate fi percepută ca fiind capacitatea unei persoane de a combina capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale în acord cu diverse cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme. Cu alte cuvinte, capacitatea individului de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute determină nivelul său de competență [6, p. 12-13].

U. Șchiopu definește competența ca fiind o „capacitate profesională remarcabilă izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite

rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format” [18, p. 97].

M. Călin definește competența drept un amestec de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini [2, p. 16].

În context pedagogic, termenul *competență* vine să înlocuiască ideea de *aptitudine pedagogică*, înțelesă ca ansamblu de structuri de personalitate care se pot constitui în predictorii ai comportamentului didactic eficient. Definită din perspectivă interacțională, competența este raportarea factorilor de personalitate a profesorilor la norma pedagogică și la factorii situaționali-grupali. Din perspectivă psihologică, competența didactică poate fi definită ca structură complexă, autoconstructivă, centrată pe aptitudinea pedagogică al cărei nucleu este comunicativitatea formativă [13, p. 430]. Este important să precizăm că, odată formate, competențele cunosc un proces de dezvoltare, de creștere organică.

În urma cercetării literaturii de specialitate, am stabilit caracteristicile competenței profesionale [7, p. 17-19]:

- *Complexitatea* – aceasta integrează cunoștințele, abilitățile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; competența constă în mobilizarea ciclică și repetată, în

contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competențe;

- *relativitatea* – o competență se dezvoltă continuu, trecând de la un nivel inferior spre altul superior, nivelul dezvoltării sale caracterizându-se prin diversitatea și complexitatea contextelor în care această competență poate să se manifeste;

- *potențialitatea* – spre deosebire de o performanță care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau la prezent, competența generează performanțe de viitor; în contexte diferite, competența se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate;

- *caracterul situațional* – competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau adaptându-se însăși situației în cauză; dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și mai complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;

- *transferabilitatea* – deoarece competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, o competență nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibilă; ea presupune reutilizarea

proceselor, adaptându-le deliberat la un nou context, face diferența între esențial și contextual;

- *caracterul conștient* – competența este conștientă și asociată necesităților și intențiilor; persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

Din perspectivă pedagogică, competența reprezintă un indice al calității educației, dar și al succesului profesional. Competența didactică le solicită profesorilor aptitudini pedagogice, atitudini, experiență, calități valoroase. „Un colectiv de profesori competenți reprezintă cel mai prețios capital al instituției de învățământ – *capitalul uman* –, acesta semnificând totalitatea performanțelor individuale, motivația intrinsecă pentru a oferi o educație de calitate, creativitate pedagogică, inteligență, energie proactivă, atitudini valoroase, orientate spre crearea plusvalorii educaționale”, susține V. Andrițchi [1, p. 125].

Prin competență și responsabilitate profesională, prin înaltă ținută morală, prin măiestrie și tact pedagogic, prin spirit creativ, exigență și înțelegere, profesorii sprijină copiii în autodevenirea lor ca personalitate, ca oameni capabili să determine progresul societății. Rolul profesorului rămâne mereu în prim-plan în opera de formare a personalității elevilor. Cu toate că a

spirit și influența altor factori în procesul educației, profesorul își păstrează numeroase prerogative în acest domeniu, fiind principalul modelator al personalității elevilor, de la imprimarea unei conduite externe până la formularea aspirațiilor și idealurilor lor de viață.

Cu certitudine, personalitatea profesorului influențează semnificativ dezvoltarea elevilor, cu puterea exemplului concret și sugestiv, oferindu-le un model de comportament dezirabil. S. Marcus menționează: „Este evident faptul că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însușiri caracteristice vizând întreaga structură a personalității și implicând, în egală măsură, planul cogniției și creativității, planul vectorial activator, planul operațional-performanțial, planul interpersonal și cel *relațional-valoric*” [10, p. 7].

Referindu-se la termenul *competență pedagogică*, I. Jinga și E. Istrate îl definesc ca „acel ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia [9, p. 78]. Observăm că autorii evidențiază factorul

motivațional ca necesar în contextul competenței profesionale a cadrului didactic.

VI. Pâslaru [12, p. 37] definește competența ca niște ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite, ce permit rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu. În asemenea condiții, competența pedagogică implică trei elemente: *a ști*, care este strâns legat de informația pedagogică; *a ști să faci*, legat de performanță, de stil de muncă, ce implică un comportament rațional și eficient în rezolvarea cu succes a diverselor situații problematice; *a ști să fii*, ce constă în a avea atitudini pedagogice și este condiționat, în final, de cultura profesională.

Cercetătorul M. Diaconu definește *competența pedagogică* în sens larg, ca fiind „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens restrâns, ea se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [5, p. 27].

R. Niculescu generalizează că *profilul de competență* al cadrului didactic reprezintă domeniul de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron în raport cu statutul și rolul socioprofesional deținut, raport analizat

din perspectiva eficienței socioprofesionale [11, p. 143].

În această logică, *profesorul competent* este cel care:

- lucrează în echipă cu colegii;
- își asumă roluri noi în educația elevilor: de *consilier* (cel de la care se așteaptă un sfat bun), de *facilitator* (face posibil accesul la cunoaștere), de *moderator* (de dialog între membrii comunității educaționale), de *manager* (al diferitor grupuri de elevi), de *ghid* (arată direcții alternative), de *inițiator de acțiuni didactice*, *sursă de informații* etc.;
- posedă inteligență emoțională, care-l ajută să se autocunoască, să fie eficient, să se concentreze asupra muncii, să coopereze și să gestioneze situațiile conflictuale cu elevii, colegii sau părinții;
- își exercită autoritatea constructiv, prin crearea unui mediu favorabil învățării, în care există reguli clare, așteptări reciproce, o foarte bună comunicare, un sistem de recompense și sancțiuni care funcționează eficient;
- are un stil didactic democratic [13, p. 144].

Fiind reflectată în comportamente active, competența profesorului este implicată în procesul instructiv și în cel educativ, în activitatea de conducere și organizare a învățării, în formarea și dezvoltarea personalității elevilor. De aceea, eficiența

învățământului este dependentă direct de competența didactică manifestată/în acțiune. Competența didactică, operaționalizată în procesul de învățământ, semnifică mult mai mult decât „tehnică” de realizare a sarcinilor școlare sau decât informațiile necesare în realizarea acestora; ea este o rezultată a *abilităților, aptitudinilor și atitudinilor* de care dispune profesorul, aflate în corespondență directă cu natura și complexitatea obiectivelor instructiv-educative, cu exercitarea tuturor abilităților didactice, în întregul comportament socioprofesional al profesorului [10, p. 14].

Sistemul de învățământ traversează astăzi un proces amplu de restructurare, pentru a corespunde cerințelor europene. Din această perspectivă, și sistemul de competențe ale cadrului didactic capătă dimensiuni noi, de tip *european*. Conform studiilor, competențele pe care trebuie să le dețină un profesor *european* sunt:

I. *Competențe de organizare*: de a participa la lucrul în grup; de a organiza activități cu diverse clase școlare; de a organiza timpul, spațiul, resursele de care dispune școala; de a colabora cu ceilalți profesori, în scopul realizării unor proiecte de interes comun.

II. *Competențe de organizare a clasei de elevi*: de amenajare a clasei de elevi pentru a o transforma într-un mediu plăcut de învățare; de a corela tipurile de activități și de a le orienta în

direcția atingerii scopurilor educative vizate; de a exercita varii tipuri de activități în contextul nevoilor reale ale elevilor.

III. *Competențe de relaționare*: de a-i forma pe elevi pentru asumarea responsabilităților; de a provoca motivațiile, interesele de cunoaștere, curiozitatea elevilor; de a favoriza stabilirea relațiilor cu caracter interpersonal între elevi; de a-și controla propriul comportament.

IV. *Competențe de comunicare*: de a formula întrebări relevante; de a realiza discuții libere cu elevii; de a se face înțeles; de a oferi feedback constructiv elevilor.

V. *Competențe de planificare*: de a identifica nevoile elevilor; de a proiecta scopuri pe baza nevoilor descoperite; de a proiecta la nivel disciplinar și interdisciplinar; de a alege metodologia și mijloacele didactice în funcție de obiectivele stabilite; de a evalua justetea acțiunilor planificate și nivelul acceptabil al rezultatelor obținute; de a transfera rezultatele evaluării individuale la nivelul grupului.

VI. *Competențe psihopedagogice*: de a utiliza liste de verificare pentru identificarea modalităților și stilurilor de învățare ale elevilor, de a folosi metodologia, strategiile și mijloacele didactice în conformitate cu stilul de învățare al elevului; de a stăpâni diverse modele deosebite de învățare; de a realiza activități complexe, bogate în stimuli.

VII. *Competențe didactico-metodologice*: de a identifica și compara metodele didactice; de a

opera cu diferite metode și strategii pentru a satisface varii nevoi; de a gestiona timpul în funcție de ritmul elevilor; de a utiliza instrumente distincte pentru elevii cu nevoi speciale; de a folosi capacitățile elevilor pentru a forma alte capacități, noi.

VIII. *Competențe de management al resurselor externe*: de a identifica persoanele-cheie într-un context pe care se va putea sprijini în realizarea obiectivelor educaționale; de a gestiona colaborări în afara școlii; de a interacționa cu specialiști din afara școlii.

IX. *Competențe reflexive*: de a reflecta asupra activităților realizate; de a învăța făcând.

X. *Competențe de tip european*: de a percepe dimensiunea europeană a procesului de învățare și predare; de a cunoaște programele europene cu privire la procesul de învățare și predare; de a cunoaște organizarea sistemelor școlare din alte țări europene; de a cunoaște modalitățile de structurare a disciplinei pe care o predă, după modelul altor țări europene; de a cunoaște metodologia didactică folosită în alte țări europene privind disciplina sa; de a opera ca mediator între spațiul european și cel local în timpul proceselor de predare și învățare [8, p. 221-223].

Actualmente, noțiunea de „competență pedagogică” a primit acceptul de *standard profesional* la care trebuie să aspire o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie

protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți. Astfel, în 2016 Ministerul Educației a aprobat *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* [16], document ce prezintă sistemul de competențe profesionale obligatorii pentru orice cadru didactic ce activează în sistemul de învățământ general. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* stipulează:

1. *Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare.*

1.1. Proiectează demersul didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei.

1.2. Proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare.

2. *Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ.*

2.1. Creează un *climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței.*

2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.

2.3. Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic.

3. *Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate.*

3.1. Gestionează procesul educațional la clasă.

3.2. Demonstrează o comunicare didactică eficientă.

3.3. Stimulează motivația, autonomia și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare.

4. *Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă.*

4.1. Edifică propria identitate profesională în concordanță cu rolurile prescrise de funcția didactică.

4.2. Proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă.

4.3. Realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională.

5. *Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate.*

5.1. Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali.

5.2. Antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional.

5.3. Facilitează implicarea copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.

În contextul cercetării noastre, este important să precizăm că competența profesională, conform *Cadrului European al Calificărilor*, include:

1. *Competențe cognitive* – acestea vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență.

2. *Competențele funcționale* (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată) sunt sarcinile pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială.

3. *Competențele personale* vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară.

4. *Competențele etice* presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale [6, p. 63].

Esența omului se exprimă prin sistemul lui de valori. Sistemul de învățământ/instituția de învățământ include o totalitate de valori individuale, iar *valoarea individuală este criteriul de apreciere a vieții profesionale*, afirmă V. Andrițchi [1, p. 60]. Constanța comportamentală a cadrelor didactice nu se poate explica fără recursul la valori. În acest sens, autoarea insistă asupra distincției dintre *valoare* și *normă*, afirmând că *valoarea este un scop*, iar *norma este un mijloc* de atingere a scopului. În consecință, nu orice normă constituie o valoare, după cum nu orice valoare este susținută de un sistem de norme. În contextul implementării *Codului de etică al cadrului didactic*, evidențiem ideea autoarei că „valorile vor fi materializate în norme, vor avea

statut de *motive acționale*, dar vor funcționa, vor deveni operante la nivel de grup și individual *numai dacă vor fi interiorizate, conștientizate de către aceștia*” [1, p. 61].

Cercetătorul M.C. Călin menționează despre *competența normativă* a profesorului, compusă din: *competența imperativă*; *competența persuasivă* (acțiunile recomandate, dezirabile); *competența executivă* (acțiunile de realizare a actelor educative); *competența apreciativă* (măsurarea corectă a performanțelor atinse în acțiunile educative cu elevi și de către elevi) [2, p. 129]. Acest tip de competență pedagogică (normativă) este o manifestare a autodinamismului educatorilor – condiție de contracarare a atitudinilor ce se călăuzesc după cerințe impuse de riscuri și răspunderi. Aderăm la ideea cercetătorului, conform căreia, în interdependență cu scopurile și valorile acțiunilor educative, se diversifică și mulțimea posibilă de conduite pedagogice, care trebuie revăzute și îmbogățite *din punct de vedere axiologic și deontologic* [2, p. 130].

Este cazul să menționăm că în 2015 Ministerul Educației, în baza art. 135, alin. (6)-(8) din Codul Educației, a elaborat *Codul de etică al cadrului didactic* [3], ce funcționează ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională

prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte. Codul declară ca *principii etice de activitate profesională*:

- a) devotament față de profesia de pedagog;
- b) profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/alți reprezentanți legali;
- c) *respect și toleranță* față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor;
- d) colaborarea cu colegii, părinții/alți reprezentanți ai copiilor și elevilor;
- e) *onestitatea și integritatea*;
- f) receptivitate la nevoile copiilor și elevilor;
- g) răspundere în fața conducerii instituțiilor de învățământ, colectivelor pedagogice și organelor reprezentative ale părinților/altor reprezentanți legali;
- h) eficiență și eficacitate;
- i) obiectivitate și *corectitudine*.

Observăm că aceste principii dezvoltă conceptul de „competență pedagogică” *din perspectiva eticii*. În contextul prevederilor *Codului de etică*, problema dezvoltării competenței profesionale a cadrelor didactice din perspectivă etică devine o oportunitate. Or, este oportun a identifica dimensiunile manageriale ale implementării eficiente a prevederilor Codului, precum și cele mai eficiente modalități de formare a tuturor factorilor educaționali interni și externi, în acest sens.

Astfel, demonstrarea respectului și a toleranței față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor; colaborarea pe principii etice cu colegii, părinții/ alți reprezentanți ai copiilor și elevilor; onestitatea și integritatea; obiectivitatea și corectitudinea – toate acestea pot constitui rezultate concrete, obținute printr-un *management al eticii* la nivel de unitate școlară.

Referințe bibliografice

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Călin M.C. Procesul instrucțional-educativ – sistem și funcționalitate. Competențe ale profesorilor în acest proces. Revista de Pedagogie, nr. 7-8, 1992, p. 3-8.
3. Codul de etică al cadrului didactic. Monitorul Oficial, nr. 59-67, 18.03.2016.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
5. Diaconu M., Jinga I. ș.a. Pedagogie. București: Editura ASE, 2004, p. 43-47.
6. Document de lucru al Comisiei Europene. Un posibil cadru european al calificărilor din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, p. 12-13.
7. Ețco C., Davidescu E. Didactica universitară. Ghid metodologic. Partea II. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 100 p.

8. Grecu E. Competențele profesorului – un model european. Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie, 2009. Partea I. Chișinău, 2009, p. 221-223.

9. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: Editura ALL, 2006, p. 78.

10. Marcus S. (coord.) Competența didactică: perspectivă psihologică. București: All Educational, 1999, p. 173.

11. Niculescu R.M. (coord.) Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2001.

12. Pâslaru Vl., Papuc L. et al. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic. Centrul de resurse curriculare. Moldova, UPS Ion Creangă, 2005, p. 37.

13. Potolea D., Neacșu I. et al. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 430 p.

14. Racu I., Perjan C., Jelescu P. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.

15. Silistraru N. Pedagogie. Note de curs. Chișinău, 2002. 268 p.

16. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice. Aprobate prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016.

17. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele

didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, p. 25.

18. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997.

Stadiile formării culturii economice la copii în cadrul educației familiale

Les étapes de formation de culture économique de enfants dans la famille

Anastasia Oloieru,

**profesor de științe economice la IPLT
„Petru Rareș”,**

doctorandă

Facultatea de Științe

ale Educației și Informatică,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Rezumat

Articolul examinează problema impactului cunoștințelor părinților despre particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor în formarea dezvoltarea culturii economice în familie. Se descriu cinci etape de dezvoltare a copiilor prin participarea acestora la/în viața și activitățile economice ale familiei. Problema formării culturii economice la copii depinde în egală măsură de respectarea etapelor de formare a acestora, dar și de cunoașterea de către părinți și adulți a problemelor ce însoțesc acest proces, de

luarea în considerare a recomandărilor specialiștilor în domeniu.

Cuvinte-cheie: cultură economică, educația în familie.

Résumé

L'article examine l'importance de la connaissance parentale, de l'âge et des particularités individuelles des enfants au sujet de leur formation économique en éducation familiale. On décrit cinq étapes du développement de l'enfant et la manière de leur participation à la vie et à l'activité économique de la famille. Il est également proposé que la matrice de la formation de la culture économique des enfants dans la famille à différents stades de développement où parents et adultes trouveront les principaux problèmes émergents dans la formation des représentations économiques chez les enfants ainsi que des recommandations concernant les actions éducatives des parents.

Mots-clés: culture économique, éducation familiale.

Dezvoltarea copilului se realizează pe stadii. Trecerea de la un stadiu la altul marchează un salt în cadrul nu numai al diverselor componente psihice, ci și în cadrul relațiilor dintre ele, al personalității în ansamblul său. Și, în pofida faptului că principiile educative au fost formulate încă în 1970, mulți părinți rămân corigenți la capitolul cunoașterea și respectarea

particularităților de vârstă, mai ales în ceea ce privește realizarea educației economice în cadrul familiei.

Cert este faptul că educarea copiilor în spiritul economiei începe devreme, însă nu-i putem oferi preșcolarului noțiuni complicate, pe care încă nu le înțelege și nici nu le va ține minte. Or, cum spune și J.J. Rousseau, *suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului* (Cucos, p. 405), *care are un mers firesc, și să plecăm de la aceasta în alegerea strategiilor educative.*

În cadrul formării culturii economice în familie, părinții sunt obligați să țină seama de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, de faptul că fiecare etapă de vârstă se caracterizează prin trăsături definitorii, care o diferențiază pe cea precedentă de cea următoare. Sub influența condițiilor de viață, climatului familial, deprinderilor practicate în familie, copilul poate fi dirijat în direcția dorită, întrucât organismul are o mare putere de creștere și dezvoltare, fiind și foarte maleabil. Ca urmare, acțiunile educative exercitate de părinți trebuie să fie raționale și continue, să se bazeze pe faptul că dezvoltarea psihică a copilului se realizează în strânsă legătură cu dezvoltarea sa fizică.

Cea mai mare parte a timpului copilul îl petrece în sânul familiei, de aceea un rol important în educația economică a copiilor îl joacă orientarea și valoarea socială a intereselor

și tendințelor adulților, calitățile lor morale. Toate acestea imprimă o deosebită importanță procesului de educație și o nețărmurită responsabilitate a părinților în realizarea acestui proces.

Participarea copiilor la viața și activitatea economică a familiei se realizează diferit la diverse stadii de dezvoltare. Adulții au datoria de a-i atrage pe copii la această activitate, de a ține cont de opiniile și propunerile lor, de a-i considera membri cu drepturi și îndatoriri bine definite.

Astfel, în perioada **copilăriei timpurii (1-3 ani)**, comportamentul copiilor este influențat foarte mult de familie. Obiceiurile și nivelul de cultură al acesteia se regăsesc în formele activităților ludice la copii. Acest lucru se realizează fie prin imitarea și reproducerea unor comportamente ale adulților, fie prin probarea unor acțiuni ce atrag atenția adultului. De aceea este necesar ca fiecare familie să-și formeze obiceiuri sănătoase și să adopte comportamente economice raționale, care se vor înfirișa ulterior în trăsăturile caracteriale ale copilului.

Totodată, copiii încearcă să rezolve crizele de autonomie și rușine. Ei sunt foarte curioși și trăiesc sentimente de satisfacție, atunci când le reușește o acțiune. La rândul lor, adulții îi pot stimula prin încurajarea desfășurării unor comportamente și verbalizarea lor. Interzicerea excesivă de a acționa suprimă inițiativa copilului și, în cele din urmă, îi vor trezi

sentimentul de vină. Dacă în această perioadă copilul nu reușește să-și dezvolte simțul de inițiativă și independență, mai târziu, în viață, va fi dificil ca acesta să ia decizii raționale, referitoare la profesie și la viața personală.

În perioada **preșcolară (3-6/7ani)** predomină mai mult jocul. Pe lângă avantajele jocului în ceea ce privește dezvoltarea limbajului, imaginației, acesta îmbunătățește abilitățile sociale ale unui copil, cultura economică elementară formându-se prin interpretarea diferitor roluri – de pompier, profesor, medic, bancher – și prin realizarea unor sarcini ușoare: aranjarea jucăriilor, hainelor, chiar și efectuarea unor cumpărături.

Copilul preșcolar este preocupat de cunoașterea interiorului și exteriorului locuinței, grădiniței, străzii, camerelor, face efort să identifice locul anumitor obiecte; este atent la caracteristicile fiecărui membru al familiei, la comportamentul lor, la condițiile de viață. Acumulează experiență în ceea ce privește generalizările cantitative: mult, puțin, scump, ieftin.

Reușind să facă primele socoteli, preșcolarul manifestă interes viu pentru preocupările adultului, în special în calcularea și repartizarea banilor, la care încearcă să ia parte. Deși banii reprezintă pentru ei doar niște obiecte concrete, fără o valoare reală, importanța acestora pentru adulți le atrage atenția. Tot atunci, copiii încep să-și formeze o reprezentare a modului în care

sunt obținuți banii, de aceea, este bine să cunoască faptul că tata sau mama merg la serviciu pentru a-i câștiga.

În cadrul **școlarității mici (6/7-10/11 ani)** se dezvoltă așa calități, ca voința, încrederea în sine, curajul, tendința spre risc etc. Copiii visează cu ochii deschiși la viitoarea profesie și exercită diverse sarcini atât la școală, cât și în cadrul familiei. Atunci când realizează bine sarcina, ei simt gustul succesului, în caz contrar, li se dezvoltă un sentiment de inferioritate.

Viața școlară îl pregătește pe copil pentru o integrare eficientă în societate. El devine tot mai preocupat în efectuarea unor activități care vin în sprijinul adultului. Rolul de cumpărător al familiei, mânuirea banilor, achiziționarea unor obiecte personale îl introduc în cotidianul economic al familiei.

La aceasta vârstă, copiii cheltuiesc banii cu ușurință, pentru obiecte pe care și le doresc spontan, deoarece încă nu dispun de abilitatea de a planifica modul de cheltuire a banilor, însă doar în felul acesta ei învață diferența dintre dorințe și nevoi, dintre cheltuieli și venituri. Asimilarea noțiunilor economice este atât de firească, iar curiozitatea, atât de mare, încât deseori copiii cer să li se explice de ce au fost inventate anumite concepte și care este legătura lor cu viața cotidiană.

În perioada **preadolescenței (10/11 ani-14/15 ani)** trebuințele copiilor sunt îndreptate în

direcția optimizării viitoarei opțiuni școlare și profesionale. În perioada respectivă, copilul este stimulat să-și descopere propriile afinități, în scopul construirii unei imagini de sine pozitive. Tot atunci, i se dezvoltă concepția despre lume și viață, apare dorința de afirmare, crește interesul pentru problemele abstracte și de sinteză. Puberul dorește să învețe să-și administreze și să-și valorifice cu efecte maxime resursele financiare și nonfinanciare, dorește să știe și care sunt costurile deciziilor sale, începe să realizeze importanța educației și a pregătirii pentru o viitoare profesie.

Preadolescenții au abilitatea cognitivă de a înțelege noțiuni legate de planuri de economii, dobândă sau credit, precum și de a înțelege mecanismul deciziei de a cumpăra un produs. Cu toate acestea, presiunea socială îl poate face să-și dorească haine mai frumoase sau un telefon de ultimă generație sau îl poate face să se simtă exclus din anumite grupuri, care acordă o importanță deosebită aspectelor materiale.

Mulți preadolescenți se vor lăsa influențați de modă sau „trenduri” în alegerile pe care le fac. Prin urmare, la această vârstă copiii sunt ușor de convinși și influențați de reclame din mass-media și internet.

În perioada **adolescenței (14/15-18 ani)**, dependența materială, emoțională pot provoca conflicte între adolescent și părinți. Este momentul în care tânărul își structurează

informațiile despre sine, identificându-se vocațional. El combină aspecte legate de cunoașterea propriilor interese, valori, abilități și competențe, pe de o parte, cu preferința pentru un anumit tip de activitate și mediu de muncă, pe de altă parte.

Ei pot deja înțelege necesitatea de a economisi pentru o achiziție viitoare sau pentru zile negre. Mulți dintre ei își doresc să aibă bani în plus față de ce le oferă părinții și sunt capabili să îi obțină. De aceea, este bine să fie încurajați să câștige bani, cu mențiunea că munca realizată să nu interfereze cu educația. Năzuința adolescenților de a fi culți este atât de mare, încât ei se informează, citesc mult (subiecte care îi interesează); prin urmare, părinții ar putea fi mentori în consolidarea culturii economice, ajutându-i să-și aleagă literatura potrivită, jobul pentru vacanță, filmele și emisiunile educative, activitățile desfășurate în timpul liber etc.

În general, fiecare familie își are propriul sistem de valori, pe care le promovează. Cu toate acestea, scopul educației familiale este același: formarea copilului ca subiect care gândește, simte, acționează în concordanță cu valorile general-umane, printre care își fac loc și valorile economice.

De multe ori părinții împrumută diferite șabloane de educație din familiile lor de origine. Tot de acolo, ei cultivă și diferite calități care formează profilul economic al

copilului. Printre acestea, putem enumera: raționalitatea, independența, responsabilitatea, hărnicia, inițiativa, disciplina etc.

Astfel, trăsăturile menționate pot mobiliza resursele interne ale personalității copilului, iar crearea de către părinți a unui astfel de profil moral îi va întreține în permanență curiozitatea pentru descoperirea continuă de soluții, pentru punere în practică a cunoștințelor asimilate, pentru formarea unor noi priceperi și deprinderi, în vederea exercitării ulterioare a unei meserii sau profesii. Totodată, necunoașterea de către părinți a transformărilor fiziologice și psihice prin care trece copilul la diferite stadii reprezintă o cauză ce poate influența într-o direcție greșită comportamentul acestuia.

În continuare, propunem matricea formării culturii economice a copiilor în cadrul familiei la diferite stadii de dezvoltare, în care părinții și adulții vor regăsi principalele probleme apărute în formarea reprezentărilor economice la copii, dar și anumite recomandări privind acțiunile educative ale părinților.

Tabelul 1. Matricea formării culturii economice a copiilor în cadrul familiei

Nr.	Stadiul	Reprezentările economice	Dificultăți	Acțiuni educative
1	Copilăria timpurie	Limită și reproduce comportamentele adulților. Manifestă curiozitate de acțiune independent.	Nu poate verbaliza ceea ce face. Se simte vinovat, dacă nu este aprobat de adult.	Faceți curățenie împreună: strângeți jucăriile, aranjați hăinuțele etc. Încurajați-l să ia decizii în mod independent.
2	Perioada preșcolară	Se familiarizează cu noțiunile „mult”, „puțin”, „scump”, „ieftin” etc. Îi plac jocurile de rol: de-a pompierul, de-a bancherul, de-a vânzătorul. Realizează împreună cu adultul primele calcule ale banilor.	Nu înțeleg diferența dintre nevoi și dorințe. Banii, pentru ei, sunt doar obiecte, fără valoare reală.	Sortați împreună monedele și bancnotele după mărime, culoare, nominal. Explicați ce înseamnă restul de la cumpărături. Explicați că fiecare țară își are moneda proprie.
3	Școlăritatea mică	Nu pot încă planifica bugetul pe termen lung. Sprijină adultul în realizarea diferitor activități gospodărești.	Cheltuiesc banii cu ușurință. Se poate întâmpla să-și dorească multe lucruri și foarte scumpe.	Începeți să le oferiți copiilor bani de buzunar. Încurajați-i să economisească pentru un anumit obiect. Faceți

				cumpărături împreună și arătați-le că aveți un buget limitat.
4	Preadolescența	Recunosc importanța educației pentru o viitoare profesie. Se implică în amenajarea locuinței, camerei, prepararea bucatelor.	Poate apărea dorința exagerată de a cumpăra tot ce este la modă sau sindromul avariției, sau „hagitudose”, nu dorește să cheltuiască nici un ban economisit.	Îi puteți explica cum să utilizeze un card bancar. Puteți deja privi împreună emisiunile economice, explicându-i semnificația unor activități. Puteți încerca anumite lecturi și jocuri economice, de tip Monopoly, în cadrul familiei.
5	Adolescența	Înțeleg necesitatea de a economisi pe termen lung. Fac singuri cumpărături. Își doresc independență materială. Se pot încadra în diverse munci în afara familiei.	Din dorința de a avea bani, se pot implica în activități nepotrivite vârstei. Pot intra în probleme financiare, împrumutând bani.	Comunicați cât mai des posibil pe teme economice. Controlați indirect bugetul personal. Încurajați-l să se angajeze part time, mai ales în perioada vacanțelor.

În baza cercetării efectuate, menționăm că educația economică în familie începe cu primii ani de viață și se modifică odată cu scurgerea timpului, pentru fiecare stadiu în parte urmărindu-se diferite scopuri. Dacă în primii trei ani de viață copilului trebuie să-i spui foarte multe, ca să înțeleagă ce se petrece în jurul lui, apoi, prin propriul model parental, trebuie să-l familiarizezi cu un comportament economic rațional; în preajma vârstei de școală, se obișnuiește cu noțiunea de „disciplină”, formându-și spiritul gospodăresc, iar în adolescență puteți deveni aliați în ceea ce privește bugetele, discuțiile economice, munca în și pentru familie. De asemenea, părinții trebuie să manifeste o atitudine deschisă față de propria schimbare și perfecționare.

De altfel, în condițiile schimbărilor actuale, este important ca adulții să conștientizeze că nu doar școala contribuie la transmiterea valorilor, dar și familia; prin urmare, în primul rând, ei ar trebui să posede inteligență și un larg orizont cultural economic.

Bibliografie

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2014.
2. Feghiu, A., „Rolul familiei în formarea competenței antreprenoriale”, în *Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane*, Chișinău, CEP USM, 2012.
3. Ionescu, M., *Educația în familie. Repere și practici actuale*, București, Cartea Universitară, 2006.
4. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, Iași, Polirom, 1998.
5. Verza, E., *Psihologia vârstelor*, București, Pro Humanitate, 2000.
6. <http://www.suntparinte.ro> (accesat la 10.10.2017).

**Tecele moderne – cuvinte și linkuri – și jocul
lor bizar...
sau gânduri pe marginea unei cărți despre
acestea**

**Modern Fairies-Words And Links And
Their Bizarre Play,
Or, Thoughts Over A Book On Them**

**Victoria Diaconescu,
specialist în monitoring & IT, blogger,
Chișinău, Moldova**

De la marile descoperiri geografice înapoi, nu au mai apărut limbi noi. Dimpotrivă, sunt cam șapte mii de limbi vorbite la momentul actual și se știe că numărul lor descrește anual. Nu dispar populațiile care le vorbesc, ci, dimpotrivă, pe fundalul creșterii explozive a populației, asistăm la un proces de transformare-contopire a limbilor. Iată o entitate, limba, care nu se supune legilor fizicii și căreia nu-i este proprie entropia. În loc să tindă spre o dezordine tot mai mare, așa cum este orânduiala tuturor lucrurilor din Univers, limbile fac implozie și tind să acopere tot mai mulți vorbitori, cu resurse tot mai omogene. Să vorbim despre un proces de globalizare al limbii nu ar fi doar prematur, ar fi o exagerare fantasmagorică, dacă nu chiar crasă. Totuși, nu este chiar lipsit de sens să ne imaginăm un viitor în care limba nu va fi un obstacol, ci un

element unificator pentru oamenii de pretutindeni.

Apariția unor termeni *universali* este o premisă pentru astfel de previziuni. Acești termeni universali nu vin de altundeva decât din mediul virtual, unul care evoluează mai rapid decât reușim să-l asimilăm și care *se exprimă* printr-o suită de noțiuni specifice, dar ușor recognoscibile, cel puțin din punctul de vedere al apartenenței la acest mediu. Știm că astfel de cuvinte precum *portal*, *blog*, *icon* aparțin mediului digital și cei mai mulți dintre noi poate că știm ce înseamnă. Totuși, dicționarele nu reușesc să țină pasul cu apariția noilor cuvinte, astfel încât le folosim pe dibuite, intuitiv.

Dar iată că doctorul în filologie Elena Ungureanu vine să ne ajute în acest sens, prin intermediul cărții sale *Cuvinte și linkuri*, apărută recent la editura ARC. Scopul declarat al cărții este de a familiariza publicul larg cu o sută de cuvinte, majoritatea din domeniul tehnologiei informației, care provoacă dificultăți în înțelegere. Cuvintele sunt prezentate sub formă de tablete, într-o cheie atractivă, fiind însoțite nu doar de etimologia seacă și de utilizarea corectă în context, dar și de istoria din spatele apariției cuvintelor, de relatarea coevoluției limbă-tehnologie, de reflecții referitoare la impactul tehnologiei nu doar asupra limbii, dar și asupra noastră. *Content sau conținut? File sau fișier? Tag sau*

etichetă? Utilizarea englezismelor concurează cu folosirea cuvintelor corespondente din limba română și se înrădăcinează cu drepturi depline în uzul zilnic. Așadar, actualitatea, atractivitatea și necesitatea apariției unui astfel de îndrumar interdisciplinar nu îi pot fi contestate cărții, în această era informațională care ne impune limbajul ei. Mai ales în spațiul nostru basarabean, unde, să fim sinceri, avem o lacună la capitolul exprimare, avem un vocabular sărac, iar dacă nu e sărac, atunci nu prea știm să folosim cuvintele în context sau avem dubii dacă le-am folosit sau nu corect, ceea ce ne provoacă un complex de comunicare, un complex național, așa zice.

Dar cartea depășește cadrul unor simple instrucțiuni de utilizare a cuvintelor, îndemnând la reflecție. Toate aceste cuvinte izvorâte din mediul virtual invadează realitatea, transformând-o. Ce anume modifică realitatea în care trăim: tehnologia sau sensul pe care îl dăm inovațiilor? Acceptanța noastră de a primi o apariție virtuală în intimitatea vieții personale concretizează minunile progresului, ne face să le simțim, ne determină la acțiune sau inacțiune, ne emoționează, ne mobilizează. Poarta de trecere dinspre rețea spre viața reală și invers sunt cuvintele. Să nu subestimăm valoarea lor, pentru că, în evoluția umană, anume apariția limbajului a dus la crearea și stabilizarea societăților, la progres. Tot ele ar putea să ne atragă spre un alt fel de realitate: cea virtuală.

Internetul nu este decât o *peșteră modernă*, după cum îl numește dna Ungureanu, în care, spune ea, „după ce intrăm, important e nu doar să nu uităm parola, ci și să ne reinventăm acolo existența și rostul.”

În tableta despre virtualitate, autoarea se întreabă: „Ce se întâmplă cu adevărat în spațiul online și ce reprezintă categoria virtualului pentru conștiința contemporană? Nu e oare cumva una de-a dreptul revoluționară, care schimbă paradigma percepției umane, care realmente trage și atrage realitatea, „virtualizând-o” în spațiul ei infinit ca un hău?”

Elena Ungureanu conștientizează inevitabilitatea procesului de tranziție spre un viitor tot mai virtual și încearcă să ne împace cu el prin intermediul unor îndemnuri frumoase, presărate de-a lungul cărții, de a veni în mediul online cu ce avem mai bun, de a nu contribui la acumularea gunoiului informațional, de a porni spre viitor cu lucruri utile și frumoase. Iată câteva din aceste îndemnuri: „în spațiul online, creați, nu desființați!”, „fiți selectivi în abordarea informației”, „cu mouse-ul în mână, o altfel de cârmă, nu? să navigăm cu multă atenție, căci sunt destui rechini și aisberguri.” În același timp, autoarea ne reamintește să nu ne dizolvăm complet în mediul virtual. Ea spune: „A naviga mai are și un sens colateral peiorativ: a sta fără noimă și un timp foarte îndelungat pe internet. Dacă tot sunteți la bordul unei nave atât de performante, îndreptați

cârma spre valuri înalte, căci cunoașterea nu are limite.” Tot ea ne îndeamnă: „Fiți activi online, dar nu uitați să existați și în realitate. Fiți mai buni online, dacă aveți capacitățile necesare, dar nu înlocuiți viața reală cu online-ul, căci costă prea scump.”

Această etică a comportamentului virtual, pe care o promovează Elena Ungureanu, trebuie susținută și luată în considerare în epoca în care libertății de exprimare i s-a adăugat puterea unui click. Să nu aruncăm orice gunoi de sub scutul acestei libertăți, să nu dezintegrăm reușitele îndelung cultivate ale civilizației în spuma valurilor internautice, ci să le transferăm acolo. Să umanizăm noi internetul, înainte ca el să ne virtualizeze pe noi. Să îmblânzim acest nou animal, cu care urmează să conviețuim, înainte ca el să se transforme într-un monstru fără scrupule, care să ne înghită fără consimțământul nostru sau împotriva voinței noastre.

Trebuie remarcată aparte și interdisciplinaritatea cărții: științele socioumane, umaniste și cele exacte se interpătrund, iar abordarea în complex a acestora aduce știința mai aproape de înțelegerea noastră. Totodată, un intelectual veritabil trebuie nu doar să exceleze în domeniul său, dar să cunoască și domeniile conexe, precum și să aibă idee despre mersul general al științei. Toate acestea ar fi bine să fie

încununate cu o exprimare corectă și fluentă a ideilor.

Povestindu-ne despre hyperlinkuri și hypertexte, acest hyperbook, *Cuvinte și linkuri*, ne lasă nu doar cu un bagaj util de cunoștințe, cu plăcerea lecturii, cu bucuria cunoașterii, dar și cu... hypergânduri: încotro mergem și cu ce pornim la drum.

O dată astăzi... în Europa

Once upon today... in Europe

Olesea Cotiujanu,

masterandă, anul I,

**programul „Patrimoniu istoric și turism
cultural”,**

Facultatea de Istorie și Geografie,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova



Rezumat

Proiectul „Once upon today... in Europe” se desfășoară deja de câțiva ani cu succes, implicând participanți și formatori din Germania, Estonia, Polonia, România, Ucraina și Republica Moldova. Proiectul constă din trei etape și acestea se realizează în centrul internațional de întâlniri pentru tineret din Krzyzowa (Polonia). Această instruire internațională pune accent pe istorie și educația non-formală la tineri. Grație faptului că

participanții provin din diferite comunități, țări și medii profesionale, are loc un eficient schimb de experiență.

Cuvinte-cheie: proiect, interculturalitate, instruire, tineri, istorie, metode non-formale.

Abstract

„Once upon today... in Europe” it's a project of history who has three stages, with participants from Poland, Estonia, Germany, Romania, Moldova and Ukraine. With the project „Once upon today...” we are inviting participants to think about history, memory, and identity in this imaginative way. Not as something given, but as crafted stories.... gripping stories. “Once upon today... in Europe” focuses on issues of belonging and identity in Europe: What narratives about Europe are prevalent in different local, national or other commemorative cultures? How do they end up being what they are? Which aspects are suppressed and which ones highlighted? And how can institutions for history education and active citizenship deal with these questions in a way that brings people together?

Keywords: history, project, experience exchange, non-formal methods.

În perioada 25 septembrie – 2 octombrie 2017, în frumosul *Centru internațional de reuniuni pentru tineri din Krzyzowa (Polonia)*, am avut ocazia să particip la un stagiul internațional privind modul de lucru cu

narațiunile istorice și rolul acestora în educația non-formală a tinerilor. La acest training au participat circa 30 de persoane din Polonia, Estonia, Germania, România, R. Moldova și Ucraina, cu care am trăit o săptămână plină de emoții pozitive și schimb de experiență de neuitat.

Republica Moldova participă în acest proiect încă de la începutul fondării lui, deoarece unul din membrii fondatori este istoricul Sergiu Musteață (Președintele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova). Scopul Moldovei, în acest proiect, este să învețe participanții care lucrează cu copiii cum să predea istoria într-un mod non-formal, dar mult mai eficient și atrăgător, și cum să realizeze schimbul de experiență dintre participanții din cele șase țări. Anul acesta, la una din ședințe s-a pus și întrebarea implicării Rusiei în proiect, toți participanții fiind pro.

Proiectul a avut scopul de a întruni persoane ce lucrează cu tinerii, care să se gândească la istorie, memorie și identitate într-un mod diferit decât cel obișnuit și de a iniția un dialog transnațional, pentru a permite o înțelegere mai profundă a percepțiilor și interpretărilor trecutului și viitorului în diferite țări din Europa. Un alt obiectiv al întrunirii a fost de a contribui la înțelegere și toleranță în rândul persoanelor cu diferite origini naționale, etnice și religioase. Datorită faptului că participanții provin din diferite comunități, țări și medii

profesionale, am făcut schimb de experiență, am învățat noi metode de activitate non-formală în domeniul istoriei cu tinerii.

Principalele subiecte asupra cărora am lucrat alături de participanți au fost: *Care sunt istoriile/legendele despre Europa sau anumite evenimente?; Cum a fost Primul Război Mondial în diferite țări, locuri, regiuni?; Cum s-au format aceste istorii/legende sau de unde avem această informație?; Ce aspecte sunt importante și care sunt neglijate, atunci când le vorbim tinerilor despre un anumit eveniment istoric?; Cum pot persoanele/instituțiile care le predau tinerilor istoria să-i învețe despre cetățenia activă, pentru ca ei să se ocupe de aceste probleme într-un mod atractiv, care să-i unească și să le formeze anumite competențe?*

Am abordat aceste subiecte, în primul rând, din perspectivă personală, legată de istoria țării în care locuim. Apoi, prin discuții cu ceilalți participanți și prin schimb de opinii, am ajuns să examinăm aceste probleme la nivel internațional.

Proiectul pune miză pe metoda problematizării, ceea ce este foarte important, deoarece, rezolvând o problemă, îți formezi propriile concluzii și opinii, fără ca cineva să ți le expună, iar tu doar să le memorezi.

În prima zi, când am făcut cunoștință cu programul și obiectivele stagiului, mi s-a părut că voi avea o săptămână foarte grea, deoarece organizatorii au pus accent pe istorie și au

solicitat multă implicare din partea noastră, multe acțiuni practice și subiecte dificile. Mi-am format această impresie, deoarece așa am învățat la școală, că istoria este mai mult teorie, lectură, povestire, multă cronologie și multe evenimente, pe care trebuie să le memorăm. Am rămas însă plăcut surprinsă când am văzut cum interpretează istoria participanții din Europa Occidentală, cu metode foarte interesante, care nu necesită multe resurse și presupune implicare activă din partea tinerilor.

Am observat această diferență de abordare a istoriei și din prezentările participanților. Tinerii din Germania, Polonia, Estonia au avut prezentări originale, cu multe demonstrații, erau degajați când își expuneau ideile. Imediat, m-am gândit: ce bine ar fi fost, dacă și pe noi ne-ar fi învățat în așa mod istoria. Totodată, m-am întrebat: școala noastră este pregătită să accepte un astfel de tip de lecție, care pune accent pe problematizare și îi permite elevului să dea frâu liber imaginației, creativității, modului de a expune o idee?

Abordând aceste subiecte la seminar, mi-am dat seama că metodele de educație non-formală sunt foarte interesante pentru tineri și dau rezultate foarte bune, dar, totodată, necesită și multă muncă, abilități din partea profesorului/organizatorului, deoarece, din moment ce istoria este o disciplină din domeniul educației formale, nu este ușor să răspundă cerințelor educației non-formale.

Predarea istoriei într-o lume globalizată este dificilă și nu oferă răspunsuri simple la întrebări.

Un rezultat important al aplicării metodelor despre care vorbim este că ele îi învață pe tineri să conștientizeze complexitatea și multiperspectivitatea istoriei și creează empatie și toleranță față de anumite evenimente, persoane, culturi, îl ajută pe elev să ajungă la autoreflexie. Scopul educației non-formale nu este de a preda întregul adevăr al istoriei. Elevii ar trebui să afle că nu există mereu adevăr sau răspuns real. Ei își dau seama că istoria este, de obicei, un produs al politicii actuale și este adesea folosită abuziv, de aceea, scopul acestor metode este să facă tânărul să reflecteze critic asupra istoriei, asupra unui eveniment și să îl investigheze din mai multe perspective, pentru a-și crea propriile concluzii, a-și forma competența de a analiza critic evenimentele din trecut și prezent.



Din metodele non-formale exersate la training, menționez: *Florile identității; Același eveniment, diferite povești; Spațiu deschis.*

În continuare, prezint metoda *Muzeul european de istorie.*

Această metodă poate fi folosită la școală, la trainingurile de istorie cu tinerii. Am numit-o *Muzeul european de istorie*, deoarece ne-am axat pe istoria Europei. Profesorii pot „juca” denumirea metodei, în funcție de tema, evenimentul, epoca pe care vor să le abordeze. Metoda începe prin repartizarea elevilor în grupuri și explicarea sarcinii care trebuie realizată.

Iată exemplul cu care am lucrat noi:

„*Imaginați-vă următoarea situație: Parlamentul European a decis să creeze un muzeu european de istorie. Parlamentul a emis o cerere care solicită concepte inovatoare. Sunteți o echipă de istorici, educatori și producători de expoziții care dorec să participe la acest concurs. Vă rog să vă dezvoltați ideile, propunerile, incluzând următoarele aspecte:*

- *Istoria, în muzeu, ar trebui prezentată într-un mod care să stimuleze înțelegerea reciprocă în Europa și respectul printre europeni.*
- *Sunteți liberi să alegeți numele, locul, arhitectura, structura, perioada*

•



- *de timp, subiectele care trebuie abordate și modul de prezentare, inclusiv în format digital.*
- *Reflecți asupra relației dintre istoria oficială și povestirile din comunitate, cele individuale, dacă le aveți.*
- *Cum creai interacțiunea cu vizitatorii?*
- *Oferiți exemple de obiecte, imagini și documente care ar trebui să facă parte din expoziție”.*

Elevilor li se dau mai multe materiale (foi, carioci, desene, hârtie colorată ș.a.), care le permit să picteze, să deseneze, să lucreze cu media digitală/video/fotografie, să construiască un model etc. Profesorul poate juca rolul moderatorului care dirijează tot procesul.

Exemplu: „Astăzi ne-am reunit pentru a prezenta conceptele despre viitorul muzeu european de istorie. Suntem foarte bucuroși să vă anunțăm că mai multe echipe din toată Europa au răspuns la apelul nostru și au trimis

propuneri. Acum vom auzi cele mai bune prezentări, idei.

În continuare, fiecare echipă este invitată să-și împărtășească ideile și primește un feedback.

La sfârșitul trainingului, au fost analizate mici proiecte, în cadrul cărora au fost emise idei de promovare a istoriei, a activismului civic în țară, în localitatea din care vin participanții la stagi. Aceste idei au fost prezentate în diferite moduri: text, poster etc. și au fost discutate, analizate de către toți participanții.

Următoarea etapă a acestui proiect presupune ca participanții să realizeze proiecte elaborate împreună cu copiii din țările lor de origine. Ele se vor implementa din octombrie 2017 până în martie 2018. Ultima etapă se va desfășura în perioada 12-17 martie 2018 în Krzywowa (Polonia), unde tinerii din Estonia, Germania, R. Moldova, Polonia, România și Ucraina vor prezenta rezultatele realizării proiectelor despre istorie și identitate în comunitățile lor.

Extazul erotico-mistic și mântuirea prin artă în nuvelistica lui Mircea Eliade

The erotic and mystic bliss and salvation through art in Mircea Eliade`s short stories

**Nadejda Ivanov, doctor în filologie,
Institutul de Filologie, AȘM,
Chișinău, Moldova**

Rezumat

Mircea Eliade este unul dintre puținii romancieri români preocupat atât de mult de criza omului modern tulburat de sentimentul persistent al nostalgiei originilor. Personajul său masculin nu-și găsește liniștea și plenitudinea între lucrurile concrete și în timpul istoric. De aici și nevoia de evadare din lumea desacralizată și încadrarea sa într-un proces complex de interiorizare psihică. În drumul devenirii ființiale, el renunță la imaginea despre sine și acceptă, într-o complementaritate a unor succesive descoperiri și regăsiri interioare, imaginea celuilalt, reprezentată prin femininul etern – *anima*.

Cuvinte-cheie: nuvele fantastice, imaginar, eros mistic, artă, arhetip, Sine.

Abstract

Mircea Eliade is one of the few Romanian novelist so concerned by the crisis of the modern man troubled by persistent feeling of nostalgia origins His character men can not find peace and wholeness between concrete things in historical time. Hence the need to escape from the world desecrated and fitting it into a complex psychological introspection. In becoming an existential way, he renounces his self-image and accept a complementarity of successive discoveries and finding inner image of the other, represented the eternal feminine - *anima*.

Keywords: fantastic short stories, imaginary, mystical eros, the art, archetype, Self.

În nuvelele sale fantastice, Mircea Eliade intenționează să redescopere și să restituie cititorilor sentimentul și starea primordială a miracolului arhetipal. Personajele dezrădăcinate de sacru încep o cursă de inițiere spirituală în lumea sa intimă și în cunoașterea suprasensibilului. Însă taina, până acum înfricoșătoare, va fi revelată doar aceluia personaj care se va lăsa condus de sentimentul interior misterios, nemanifestat până acum, integrându-l ulterior într-o totalitate androgină. Astfel că, pe parcursul operei, autorul ilustrează morfologia schimbătoare a ființei umane, ajunsă, până la urmă, la o stare paradisiacă.

În nuvela eliadescă *La țigănci*, personajul Gavrilescu se scufundă în subconștient, sugerat prin imaginea literară „căsuță veche, părănd pe jumătate părăginită, care se deslușea în fundul grădinii”. Menționăm, casa nu-i este străină, după cum i se pare la prima vedere – în *realitatea adevărată*, el este stăpânul ei. De mult voia să treacă pe aici, mărturisește protagonistul, însă din cauza grabei, mereu amâna. Așadar, venise momentul să coboare în propriul interior, pentru a-și regăsi Totul personalității. Pașii înaintați pe „covoare din ce în ce mai groase și mai moi” întrerup temporar lanțul de întrebări pline de frică și este izbit de o fericire spontană: „parcă ar fi fost din nou tânăr, și toată lumea ar fi a lui”. Pianistul, în calea spre Sine, regăsește ființa sensibilă, pură, feciorelnică, *anima*, proiectată în marea sa dragoste nerealizată Hildegard, cristalizându-se, astfel, „imaginea femeii eterne”. El nu s-a gândit la ea douăzeci de ani, timp în care a trăit chinuit de singurătate, sfâșiat și de sentimentul nedesăvârșirii ca artist. Aici devine pregnantă funcția arhetipală a artei. Pentru personajele lui Mircea Eliade, arta simbolizează o posibilitate de cercetare a ființei. Poezia, muzica, teatrul, dansul străbat dincolo de limitele rațiunii, formând pârgii spre adevărul primordial. De exemplu, în *Adio!...* actorul vrea o convertire psihică și spirituală a întregului public mediocru. De aceea insistă asupra lecturilor obligatorii despre teroarea istoriei. Melania, cu

mâinile legate, va reprezenta spiritul *atman*, care, de fapt, n-a fost niciodată legat, „adică rob de materie”.

Esența magică a spectacolului este păstrată și în *Nouăsprezece trandafiri*, unde Ieronim Thănase pregătește un teatru experimental, loc unde vin oameni să se vindece. Tot în această operă se reliefează valențele simbolico-metafizice ale dansului: „(...) când începuse să danseze tot mai frenetic, învârtindu-se pe loc și zvârlindu-și amândouă brațele, când la dreapta, când la stânga, mi s-a părut, câteva clipe, că Niculina își dezgolise sânii, și semăna cu o menadă asiatică, iar părul i se zbătea pe umeri, pe spate, pe piept ca niște șerpi încolăciți. (...) voalurile, eșarfele, turbanul și poate chiar tricourile felurite colorate erau ascunse în faldurile rochiei, mai precis, *făceau parte din rochie*. Niculina se punea și le scotea, scoțându-și sau îmbrăcându-și rochia. Desigur, totul se petrece în câteva secunde, chiar în momentul când Serdaru începea un nou cântec sau ne surprindea cu un nou instrument” [1, p. 30-31]. În timpul dansului, „prototipul dansului cosmic” [2, p. 428], cuplul edenic, Niculina și Serdaru, îl eliberează pe maestrul Dumitru Anghel Pandele, pretinsul părinte al băiatului, de limitele condiției sale umane. Îmbinarea armonioasă dintre muzica tânărului și a dansului fetei reorganizează microcosmosul spectatorilor, în așa fel încât luciditatea și rațiunea sunt ușor înlocuite cu sensibilitatea și

feminitatea neexprimată până acum – *anima*. Istoricul artelor Camille Mauclair precizează în cartea sa *La magie et l'amour* că, de obicei, muzica „este un *act de amor*, este o eliberare individuală, o invitație la uitare, o evaziune temporară a individului în regiunile *libere ale visului și extazului unde nu intervine niciun control social*” [3, p. 204]. Datorită acestui gen de artă, spune psihanalistul Popescu-Sibiu, „*evocăm, trezim dorințele reprimite, stările sufletești – înăbușite sau nu – și de obicei de natură erotică*” [4, p. 204]. Alteritatea, în acest fel, este redată prin exteriorizarea imaginilor arhetipale, proiectate asupra siluetei fetei ce se lăsa descoperită pentru a le revela bărbaților integralitatea conștiinței arhaice, realitatea cosmică. Întrucât ființa umană, scrie Mircea Eliade, este alcătuită din doi poli antitetici: „unul titanic, bestial, obscur, purtând vina cea mai mare a uciderii lui Dionysos (...), celălalt dionysiac, divin, luminos, transmis prin trupul lui Zagreus” [5, p. 51], dezbrăcarea și îmbrăcarea Niculinei în timpul dansului eroticomistic indică inițierea orfică, prin care se urmărește mântuirea scriitorul Pandele printr-o moarte simbolică și învierea în altă formă de existență, dionysiacă. Drept urmare, revelația de mai târziu a maestrului Panedele se datorează, potrivit istoricului religiilor Mircea Eliade, învierii lui Dionysos și, prin aceasta, este transpus într-o stare hipnotică asemenea extazului [6, p. 173]. Acest ritual al evocării

spiritului adormit șterge granițele dintre real și fantastic. Urmează mai apoi descoperirea sacrului camuflat în profan și o reîntoarcere la Unu indivizibil.

Aceeași extraversiune o trece și Ieronim din *Incognito la Buchenwald*. La ușa casei actorului Ieronim Thanase se prezintă o femeie necunoscută, îmbrăcată sărăcăcios, dar cu mult gust, reflecția arhetipală a feminității sale, care îl conduce spre regăsirea libertății interioare, dăruindu-i un tablou. „Nu vrei o zeiță? Nu e vorba de o zeiță din Antichitate, ci una din zilele noastre. Acum zece ani am fost la nunta ei...” [7, p. 154]. Tabloul, ca și în cazul romanului *Domnișoara Christina*, reprezintă o cale de regăsire a unor stări și manifestări interioare obscure, astfel că această copie a originalului introduce întreaga casă a actorului într-un mister ce va prilejui contopirea contrariilor. Mai târziu, Marea Zeiță a lui Ieronim, Marina Darvari, va retrage tabloul, metafora feminină, pentru a-i aduce în loc esența ei arhetipală: „(...) Am nevoie de zeiță, o nevoie *personală*, adaugă coborând glasul. Manole o privea stânjenit, neștiind ce să facă cu mâinile. – Ne-am învățat cu ea, cu zeița, spuse în cele din urmă. Ne va lipsi...” (p. 160). Mântuirea adevărată se va realiza la sfârșitul povestirii, în momentul când se taie bradul de lângă casă, străjerul psihicului interior, conștiința manifestată prin virilitate, statornicie, forță masculină, în folclorul românesc

simbolizând „statura mândră a iubitului, tinerețea și vigoarea lui” [8, p. 137]. Astfel că *animus* predominant al lui Ieronim va fi dizolvat în simbolul arhetipal al feminității Marinei. Dialogul personajelor de la finele prozei, la prima vedere calm și ne semnificativ, reconstruiește spațiul mitic, grație intenției personajului feminin, așa după cum susține și Paul Evdokimov: „Sufletul feminin este cel mai aproape de izvoarele Facerii” [9, p. 158]: „Marina se hotărî să-și deschidă umbrela, dar îl ținea mai aplecat pe stânga, ca să-l poată vedea. – Am trecut pe aici azi-dimineață, când tăiau bradul, spuse. Cred că nu-ți pare rău, întrebă repede, cu un aer vinovat în priviri. Ieronim ridică din umeri, apoi își apăsă bascul pe frunte. – De ce să-mi pară rău? Spuse întorcând capul spre casă. Era de mult o ruină. Până și șoarecii o părăsiseră...” (p. 169).

Regăsim, în acest sens, comunicarea dintre cele două registre ale autorului, cel științific, de fenomenolog al religiilor, și cel literar. În *Solilocvii* Mircea Eliade explică arta ca pe un act magic: „Arta nu e altceva decât o magică transcendere a obiectului, proiectarea lui în altă dimensiune” [10, p. 72]. Este o viziune filosofică transpusă, de altfel, în reflecțiile personajului Ieronim din *Uniforme de general*, care menționează că „teatrul, ca filozofia, este o pregătire pentru moarte. (...) spectacolul anticipează revelația morții, pentru că îți arată toate aici, pe pământ, în viața de toate zilele.”

Adrian, poetul din *În curte la Dionis*, reflectează despre posibilitatea eliberării și mântuirea omenirii prin poezie: „Dacă nici poezia nu reușește, nu mai e nimic de făcut. Am încercat tot: religie, morală, profetism, revoluție, știință, tehnologie. (...) nici una n-a reușit. N-am putut schimba omul. Mai precis, nu l-am putut transforma în *om adevărat*” (p. 198). Adrian visează la o schimbare a morfologiei psihice și spirituale a oamenilor după modelul ordinii supreme regăsite în poezie. Anume în interiorul poetului, în accepția filosofului Bachelard, se contopesc cele două polarități de *animus* și *anima*. Astfel că actul de creație, în sine, subzistă sub puterea *animei*, cea care unește contrariile într-o lume nouă, androginizată. În cele din urmă, poezia nu este altceva decât regăsirea spațiului sacru, poetic al unei noi ființe unificate.

Antim însă, din *Uniforme de general*, găsește rostul muzicii prin a distra zeii: „toate artele, muzica vocală, instrumentală, dansul, sculptura, toate au fost inventate ca să omagieze și să slujească pe zeii” (p. 118). Zeii reprezintă spiritul interior, *atman*, despărțit la începuturi de *Brahman* – creatorul Universului –, însă pentru menținerea ordinii și armoniei cosmice interioare, până la reîntregirea cu Marele Tot, personajele eliadești simt nevoia să slujească stăpânul lor prin ceea ce trece nemijlocit prin suflet – arta. Din perspectiva psihanalitică a Emmei Jung, înțelegem muzica și dansul ca

forme divine ce răpesc omul din realitatea imediată. Muzica și dansul îndepărtează omul de conștiință și-l includ într-un proces de regenerare psihică. Prin urmare, personajul lui Eliade alunecă din lumea concretă în cea arhetipală.

Gavrilesco înaintează în regăsirea de Sine, după ce coboară încă un nivel ontologic. Femeile cer în mod repetat să recunoască care din ele este țigancă, cea care-l va trece în lumea de dincolo, însă teama de necunoscut îl domină, fiindcă, explică savantul Mircea Eliade în *Drumul spre Centru*, omul „nu se poate încadra, nici armoniza cu icoana închipuită de om sieși. (...) Spaima de moarte își are rădăcinile în *contrazicerea ideii pe care și-a făcut-o omul despre sine*” [11, p. 102]. Protagonistul trebuie să-și potolească frica și să primească lumea sa interioară plină de amintiri tulburătoare, de care încearcă insistent să fugă, prin uitarea de sine. Antropologul cultural Andrei Oișteanu, în *Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească*, menționează că panica și frica își găsesc originea în mitul indian al luptei cosmice dintre zeul Indra și balaurul Vritra, unde, după o înfrângere, zeul Indra devine „bolnav de spaimă și dorind pace. Astfel că „panica, teroarea, anxietatea paralizantă, de care suferă eroul sau zeul, sunt semne evidente ale unui dezechilibru psihic, ale unei dezordini la nivel microcosmic. Pentru a fi în stare să refacă ordinea și

echilibrul cosmic, eroul/zeul trebuie să fie în stare să-și refacă propria ordine interioară și echilibrul psihic pierdut” [12, p. 43-44]. De această axiomă trebuie să se conducă și personajele masculine eliadești, pentru a depăși fobia față de necunoscutul ce este, în fond, *realitatea mitică*. Astfel că, puși față în față cu adevărul, ei nu pot merge decât înainte, depășind examenul interior printr-o ulterioară purificare.

Și Petrea Țuțea relevă rolul fantasticului și misticului în regăsirea ființei totale arhetipale a protagoniștilor: „Lumea sensibilului poate fi cunoscută mistic, prin revelație și magic, prin căutare. Imaginarul, fictivul țin de subiectul căutător, nu de obiectul căutat, adică fantasticul privește obiectul nedescifrat încă de subiectul cercetător, care poate ghici sau rătăci în sfera posibilului” [13, p. 34]. În cele trei femei din zona obscură și onirică a lui Gavrilescu: țiganka, grecoaica și evreica, recunoaștem lumea interioară a protagonistului, construită după modelul perfecțiunii, însă până la integritatea finală cu *anima* sa exprimată prin Hildegard, el va fi ținut între două imagini ale universului: una istorică și alta mitică, arhetipală: „Privi cu mirare în jurul lui. Parcă nu era aceeași încăpere, și totuși o recunoaștea așezată asimetric printre fotolii, divane sau oglinzi, paravane care-l impresionară de cum intrase. Nu-și putea da seama cum erau alcătuite. Unele foarte înalte, aproape atingând

tavanul, s-ar fi confundat cu pereții, dacă, pe alocuri, nu s-ar fi întins pe unghiuri ascuțite”. Momentul de *regressus ad uterum* al personajului masculin este redat artistic printr-o cădere în somn, prin întreruperea lanțului evenimentelor logice. Savantul Mircea Eliade remarcă în *Meșterul Manole* că somnul înseamnă „reculegere, adunare, introversiune, întoarcere la viața organică. (...) este aproape o stare pre-natală, embrionară, în care viața nu era despărțită de conștiință, în care nu exista libertate, păcat, dramă” [14, p. 191].

O dramă existențială trăiește și savantul Dominic Matei din *Tinerețe fără tinerețe*. Personajul, obsedat de taina cunoașterii, este măcinat până la bătrânețe de imperfecțiunea existențială. Fiind convins că sursa plenitudinii spirituale se găsește, în exclusivitate, în erudiție, nu observă adevărata parte complementară a ființei sale – Laura, cea care l-ar ajuta să transgreseze limitele eului: „ – Vrei să fii ceea ce sunt atâția alții: filolog, orientalist, arheolog, istoric, mai știu eu altceva. Adică, vrei să trăiești o viață străină, viața altora, în loc să fii dumneata, Dominic Matei, și să cultivi exclusiv geniul dumitale (...). – Dar până acum, la douăzeci și șase de ani, n-am făcut nimic. (...) N-am descoperit nimic ...”. (...) – De ce ar trebui să descoperi ceva? Geniul dumitale ar fi trebuit să se împlinească în viața pe care o trăiești, nu în analize, descoperiri și interpretări originale” (p. 216). Laura „nu era nici pe

departe cea mai frumoasă studentă pe care o cunoscuse, dar era *altfel*. Nu înțelegea ce-l atrăgea, de ce o căuta mereu, intrând în sălile de curs...”. Oglindindu-se în ființa ei, protagonistul își regăsea dublul sau copia sa interioară, *anima*. Tânăra îi sugerează calea mântuirii sale – contopirea cu sine însuși în feminitate, în alteritate ca *anima* întruchipată de personajul feminin. Prin urmare, grație acestei deveniri, opera protagonistului, reflecția lumii interioare, va dobândi plenitudinea râvnită. Înainte să creeze, menționează Jakob Böhme, el trebuie să se unească cu ea, încercând să o împlinească în sine. Astfel, „el se împlinește și, împlinind-o prin acest act, capătă integritate și perfecțiunea ființei sale” [15, p. 94]. Același adevăr îl susține și Mircea Eliade: „Creația nu se poate desăvârși decât plecând de la o ființă vie, care trebuie imolată: un Uriaș primordial, androgin, sau un Bărbat Cosmic, o Zeiță-Mamă, sau o Fată mitică” [16, p. 190]. Personajul lui însă a încercat să ocolească ritual mântuirii și repetă greșeala omului arhaic din timpul primordial. Pus să aleagă între eternitate și cunoaștere, el își fixează preferința pe cunoaștere, curios doar de necunoscut. Dominic Matei ignoră matricea existențială și, orbit de dorința cunoașterii, cea de-a doua reflecție a *animei*, își petrece confuz viața în căutarea *Totului* în știință. Adevărata valoare a dragostei supreme însă eroul o înțelege după ce obține libertatea atât de mult râvnită. După o

metamorfoză totală a ființei, dispune de mijloace de cunoaștere încă inaccesibile lumii, cunoaște toate limbile vorbite: „Pe scurt, sunt un «mutant», își spuse, deșteptându-se. Anticipez existența omului preistoric. (...) Respiră adânc. «Deci sunt *liber!* exclamă după ce privi cu atenție în jurul lui. Sunt *liber...* Și totuși...» Dar nu îndrăzni să-și continue gândul” (p. 248). Personajul masculin conștientizează că pseudo-libertatea exprimată prin cunoașterea luciferică l-a sortit la nefericire și la despărțire pe vecie de libertatea adevărată interioară. Or, aceasta se trage din dialectica iubirii față de celălalt, aspect pe care-l găsim explicat la Paul Evdokimov în *Femeia și mântuirea lumii*: „(...) libertatea își are propria și singura sa necesitate interioară: aceea de a se realiza ca libertate. Cu cât iubirea se desprinde de orice principiu determinat, «interesat», cu atât este mai condiționată lăuntric și propriul ei spirit de renunțare și de jertfă. Dar ceea ce se inspiră (*in-spirare*) numai din dăruirea totală de sine altuia nu mai este determinism, ci chiar distrugerea oricărei forme de limitare, căci dăruirea de sine este chiar formula libertății și izvorul ei” [9, p. 37]. Lumea onirică și varietatea limbilor ce i-ar putea desluși tainele lumii nu l-au întors la acel Unu primordial. Înțelepciunea „lumească” nu i-a fost cu nimic folositoare lui Dominic la înțelegerea adevărului absolut. Cunoașterea supremă se află, de fapt, în lumea simțurilor și a dragostei,

fapt reliefat și dezvoltat de apostolul Pavel în *1 Corinteni 13*: „1. Chiar dacă aș vorbi în limbi omenești și îngerești, și n-aș avea dragoste, sunt o aramă sunătoare sau un chimval zăngănitor. 8. Dragostea nu va pieri niciodată. Prorociile se vor sfârși; limbile vor înceta; cunoștința va avea sfârșit. 9. Căci cunoaștem în parte, și prorocim în parte. 10. Dar când va veni ce este desăvârșit, acest „în parte” se va sfârși. 12. Acum vedem ca într-o oglindă, în chip întunecos; dar atunci, vom vedea față în față. Acum cunosc în parte, dar atunci, voi cunoaște deplin, așa cum am fost și eu cunoscut pe deplin” [17, 1 Corinteni 13].

Protagonistul din *Tinerețe fără tinerețe*, înțelegând cauza despărțirii sale de acea altă *realitate*, încearcă să obțină suprema depersonalizare printr-o evocare a catalizatorului unirii contrariilor. Misterul alterității va fi imaginat într-un chip de femeie apărut subit în subiectul povestirii – Veronica-Rupini. Fiind cea de-a treia manifestare a *animei*, ea adună laolaltă trăsăturile imaginii arhetipale ale mării iubiri, Laura, dar și ale celei de-a doua proiecții, a cunoașterii. Misterioasa, desprinsă de nivelul ontologic, nu are nicio rădăcină istorică, întrucât suferă de amnezie. Dominic Matei îl găsește pe *celălalt* într-o scorbură, în inconștientul colectiv al bărbatului. Imaginea fetei, proprie timpului și spațiului mitic primordial, ia o formă concretă reală după ce, cu ajutorul unei „scări de frânghie”, simbol metafizic al transcenderii, izbutește să străbată

limitele imaginației masculine. Istoricul religiilor Mircea Eliade afirmă că scara „întruchipează plastic ruptura de nivel care face posibilă trecerea de la un mod de existență la altul. (...) avem de a face cu un comportament arhaic al psihicului uman” [18, p. 54]. În același timp, putem afirma că, odată cu ascensiunea fetei, „este implicată ideea sanctificării, a morții, a dragostei și a eliberării, fiecare dintre ele reprezentând într-adevăr abolirea condiției umane profane” [Idem, p. 55]. Abilitățile supranaturale ale lui Dominic îl ajută să decodifice mesajul și să-i potolească frica. Necunoscuta, cunoscută, în esență, semnifică un mijloc de comunicare dintre diferite niveluri ale ființei sale. Ea scoate în relief aspirația lui Dominic, ascunsă până atunci. Este vorba de nostalgia originilor. Prin urmare, protagonistul trăiește sentimentul unității și plenitudinii, reintegrându-se cu *anima* plâsmuirii sale, însă armonia relației este perturbată de îmbolnăviri periodice și de îmbătrânirea grabnică a fetei. Întrucât Veronica nu poate exista decât într-un spațiu sacru, ea se vrea retrasă în spațiul său originar, adică în imaginația personajului: „Plângea, rezemată de perete, cu fața ascunsă în palme. A îngenunchiat lângă ea. – Veronica, a început, eu sunt de vină. Ascultă-mă, și nu mă întrerupe. Dacă voi mai rămâne alături de tine până la toamnă ai să te stingi!... Nu pot să-ți spun mai mult, nu am dreptul, dar te-asigur că, în realitate, n-ai îmbătrânit! Îndată ce voi

dispărea din viața ta, îți vei regăsi tinerețea și frumusețea...” (p. 272).

Protagonistul din *Uniforme de general*, Antim, în comparație cu voința de evadare cât mai rapidă a lui Gavrilescu din *La țigănci*, nu se va integra în Marele Tot până când nu va afla care din străinele întâlnite îi este logodnica spirituală. El își recunoaște femeia arhetipală, *anima*, cu puțin timp înainte de începerea marelui „spectacol”: „În acea clipă o recunosc și își aminti tot, de la întâlnirea lor în fața gării, când a ajutat-o să-și urce valizele în *vaporetto*, până în seara când, strângându-i mâna în mâinile lui, îi spuse: (...) Vrei să ne logodim? Acum? Chiar acum, în grădina asta?” [19, p. 147]. Astfel, ea îl va conduce pe Antim spre eternitate. Protagonistul se împreunează cu Melania, matricea existenței sale, de care a fost lipsit pe tot parcursul vieții, și renunță definitiv la cealaltă proiecție a *animei*, redată prin fantoma generăleseii, expresie a spiritului morții. Maestrul violoncelist se refugia deseori în casa părăsită și bântuită de strigoi a generalului Iancu Calomfir, unde își petrece momentele de singurătate. Aici i se exteriorizează alteritatea, întrucât *celălalt* element potrivnic, moartea, înfățișarea feminității, spune Thomas Louis-Vincent, „e înăuntrul ființei *tot timpul*” [20, p. 46].

Aceeași presimțire a morții o trăiește și neamțul Von Balthasar din *Șanțurile*. Pe când celelalte personaje ale povestirii sunt tulburate

și agitate de învălmășeala evenimentelor istorice și implicate într-o căutare de comori pământești, poetul, ființă cosmică eliadescă, își regăsește liniștea în poezie, o formă a alterității arhetipale ce-l transpune într-o dimensiune aparte, în care își relevă semnificația profundă a Cosmosului interior. Poezia este cea mai aproape de simbolul arhetipal al feminității, „de vreme ce, asemenea poeziei, femeia are «magica putere de a fermeca»” [21, p. 446]. În momentul transcenderii din lumea vizibilă către cea invizibilă, Von Balthasar va fi însoțit de *străina* sa primordială, *anima*, ilustrată artistic de personajul feminin Ilaria, logodnica pământească a lui Marin. Astfel, frumoasa Ilaria, cuprinsă de presentimentul morții și a devenirii în „*altul* infinit”, intuiește despărțirea trupească de iubitul ei, Marin. De aceea, misticul salvează îndrăgostiții de la o eventuală despărțire. Ei se dăruiesc imaginar unui eros cosmic. În zona obscură a feminității bărbatului, se imprimă drept cea de-a doua proiecție a *animei*, asemenea unei „memorii fotografice”. Tot aici intuim și funcția mitică a femeii de călăuză în actul de *regressum ad uterum*, unde spiritul individual se va contopi cu cel universal. Prin actul testamentar, fata îi relevă marile taine ale cosmosului despre transformările posibile ale iubitului: „Marine, să-ți aduci aminte de mine, așa cum mă vezi acum, tânără și frumoasă... (...) Nu știi ce am, adăugă. Mi s-a închis inima și parcă s-au stins

toate. Dar dacă-o fi să mor, să mă îngropați așa cum mă vezi acum, cu rochia asta, cu salbă și cu mărgelile” (p. 56). Rostul existenței aici, pe pământ, al bărbatului este, evident, căutarea logodnicei eterne, pentru a obține și el, la rândul lui, perfecțiunea.

În cele din urmă, constatăm că pentru personajul masculin din nuvelele eliadești, creația constituie o modalitate de manifestare/exteriorizare a arhetipului *anima*, iar arta, în sine, este spațiul mitic al împlinirii erosului, armonizând cele două lumi psihice contradictorii, a femeii și a bărbatului. Coeziunea lor creatoare se manifestă prin faptul că *anima* risipește fantaziile, iar *animus*, stăpânul conștiinței masculine, le „scoate” din inconștient și le raționalizează prin creație.

Bibliografie

1. Eliade M. Nouăsprezece trandafiri. București: Humanitas, 2008.
2. Chevalier J., Gheerbrant A. Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere, vol. I, București: Artemis, 1994.
3. Maclair C. La magie et l'amour. Gibr. Ollendorff. Apud: Popescu-Sibiu I. Doctrina lui Freud (Psihanaliza). Prefață de D-l Prof. Dr. C.I. Parhon. Ediția a II-a. Sibiu, 1936.
4. Popescu-Sibiu I. Doctrina lui Freud (Psihanaliza). Prefață de D-l Prof. Dr. C. I. Parhon. Ediția a II-a. Sibiu, 1936.
5. Eliade M. Morfologia religiilor. Prolegomene. Text comunicat și prefață de Mircea Handoca. Cuvânt înainte de Angelo Morretta. București: Jurnalul literar, 1993.
6. Eliade M. Misterele și inițierea orientală. Scrieri din tinerețe 1926. Îngrijirea ediției și note de Mircea Handoca. București: Humanitas, 1998.
7. Eliade M. În curte la Dionis: Nuvele. Prefață de Andreea Răuceanu. București: Cartex 2000, 2008.
8. Evseev I. Simboluri folclorice. Lirica de dragoste și ceremonialul de nuntă. Timișoara: Făclia, 1987.
9. Evdokimov P. Femeia și mântuirea lumii. Prefața Olivier Clément. Traducere Gabriela Moldoveanu. București: Asociația filantropică medicală creștină, 1995.
10. Eliade M. Solilocvii. București: Humanitas, 1991.
11. Eliade M. Drumul spre centru. Antologie alcătuită de Gabriel Liiceanu și Andrei Pleșu. București: Univers, 1991.
12. Oișteanu A. Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească. București: Minerva, 1989.
13. Țuțea P. Mircea Eliade (eseu). Ediție îngrijită de Ion Moldovan. Oradea: Biblioteca Revistei Familiei, 1992.
14. Eliade M. Meșterul Manole. Studii de etnologie și mitologie. Ediție și note de Magda

Ursache și Petru Ursache. Studiu introductiv de Petru Ursachi. Iași: Junimea, 1992.

15. Koyré A. Filosofia lui Jakob Böhme. Traducere de Roxana Băiașu și Sorin Băiașu. București: Humanitas, 2000.

16. Eliade M. Mituri, vise și mistere. Traducere de Maria Ivănescu și Cezar Ivănescu. București: Univers Enciclopedic, 2008.

17. Biblia. Traducere după Dumitru Cornelescu. Ediție revizuită în 2014.

18. Eliade M. Imagini și simboluri. Eseu despre simbolismul magico-religios. Prefață de Georges Dumézil. Traducere din franceză de Alexandra Beldescu. București: Humanitas, 2013.

19. Eliade M. În curte la Dionis: Nuvele. Prefață de Andreea Răsuceanu. București: Cartex 2000, 2008.

20. Thomas L.-V. La mort: apud Petraș Irina. Știința morții. Înfățișări ale morții în literatura română. Cluj-Napoca: Dacia, 1995.

21. Huiban V. Ipostazierea feminității între sacru și profane. <http://www.cntdr.ro/sites/default/files/c2009/c2009a45.pdf> (vizitat 22.04.2015)

**Spațiile damnate și semnificația lor în
Povestea lui Stan Pățitul și în povestea *Ivan
Turbincă* de Ion Creangă**

**Damned spaces and their significance in
Povestea lui Stan Pățitul and in the story *Ivan
Turbincă* by Ion Creangă**

**Constantin Ivanov,
doctorand, Institutul de Filologie al AȘM,
Chișinău, Moldova**

Rezumat

Articolul dat analizează interacțiunea personajelor principale din *Povestea lui Stan Pățitul* și din povestea *Ivan Turbincă* cu spațiile damnate, unde răul antropomorfizat are o influență deosebită asupra evenimentelor. Datorită acestui fapt, abordarea problematicii răului drept cadru de influență într-un spațiu bine conturat, în poveștile crengiene, reprezintă, de fapt, analiza expresiilor acestuia în raport cu răul ca reprezentare arhetipală. Aceste spații devin, în narațiunile crengiene, imagini ilustrative ale credințelor și superstițiilor din imaginarul popular românesc, dar și ale rolului pe care le-au avut în tabuizarea lor.

Cuvinte-cheie: demonic, primordial, arhetip, expresia răului, damnare.

Abstract

This article follows the interaction of the main characters from „Povestea lui Stan Pățitul” and the Ivan Turbinca's story with the damn spaces, where the anthropomorphized evil has a special influence. Due to this fact the approach of the problematic evil as a frame of influence in a well-conceived space in the Creangă's stories is in fact the analysis of its expressions in relation to evil as an archetypal representation. These spaces become illustrative images of beliefs and superstitions from the Romanian folk imagery in the Creangă's narrations, but also the role they had played in their taboo.

Keywords: demonic, primordial, archetype, expression of evil, damnation.

Analiza dată reprezintă continuarea articolului publicat anterior în *Revista de Științe Socioumane*, nr. 3, 2017. Din acest considerent, vom evita tatonarea aspectului teoretico-noțional a ceea ce reprezintă spațiile damnate. Așadar, în continuare vom studia semnificația spațiilor damnate în *Povestea lui Stan Pățitul* și în povestea *Ivan Turbinca* de Ion Creangă, aspect ce vizează coordonatele spațiale în care răul are o influență deosebită, astfel că interacțiunea personajelor crengiene cu locurile unde se desfășoară evenimente inexplicabile presupune o analiză minuțioasă. Spațiile învăluite de obscuritate devin, în poveștile lui Ion Creangă,

niște spații damnate, pe care omul le ignoră cu bună știință.

În *Povestea lui Stan Pățitul*, integrarea personajului Stan Pățitul, numit și *Ipate*, în societate pare a fi doar pe jumătate, pentru că, în afară de lucrurile obișnuite pe care trebuie să le aibă, un gospodar bun trebuie să mai fie și însurat. Or, *Ipate* nu se grăbește să facă acest pas – nehotărârea respectivă se trage din superstiții populare și prejudecăți ce țin de femei. Într-o discuție cu Chirică, dracul trimis de Scaraoțchi să-i slujească trei ani, naratorul explică motivul burlăciei sale printr-o afirmație care s-ar părea că pune semnul egalității între Drac și Femeie: „tare mă tem, nu cumva să-mi ieu pe dracul pe cap, să-l duc cu lăutari în casă, și pe urmă să nu-l pot scoate nici cu o mie de popi”. Chiar dacă această expresie servită drept scuză poate fi tratată drept un mod de-a zice al protagonistului, totuși ea reflectă prejudecățile populare precum că „natura feminină apare de partea sumbră a creației divine, mai apropiată de diavol” [1, p. 99].

Chiar dacă *Ipate* intră în pădurea prin care naratorul spune că bântuie forțele celui rău, el nu se întâlnește cu acestea tocmai datorită unei erori care seamănă mai mult cu cea umană, decât cu una supraumană. Uriașa greșală a dracului se datorează unei neîndemânări în „chestiunile drăcești”, fapt ce-l obligă pe acesta să obțină abilități drăcești, trecând, la rândul lui, printr-un proces inițiat, asemenea celui pe

care a trebuit să-l treacă Dănilă Prepeleac. Atât Dănilă, cât și Ipate ajung să calce pe terenul damnat din pădure din cauza aceluiasi motiv – trebuiau să aducă lemne. Or, lemnul era perceput de filosofii antici drept materie esențială din care a fost posibilă contemplarea și crearea lumii și, totodată, axul primordial al întregului univers, *axis mundi*. Prin analogie simbolică, lemnul este asociat, de cele mai multe ori, cu copacul din care cuplul primordial a putut obține cunoașterea binelui și a răului, gustând, totodată, și din amara pedeapsă pe care o presupune acest tip de cunoaștere, moartea. Același lemn reprezintă „ipostaza de material fundamental al Crucii răstignirii, fiind supus prin jertfa supremă a lui Hristos, este resemnificat și devine în creștinism un important simbol soteriologic și al înțelepciunii dumnezeiești” [2, p. 190-205].

Tocmai pentru a zădărnici planurile lui Stan de a se face cu lemne, adică pentru a nu avea acces la elementele sacre, Scaraoțchi își trimite slujitorii, „care încotro a vedea cu ochii, și pretutindene – pe mare și pe uscat – să vâre vrajba între oameni și să le facă pacoste”. Modul în care este reprezentată forța celui imun aici pare să reflecte răul primordial, exprimat prin trăsăturile definatorii: „a face pe vrun om să bârfească împotriva lui Dumnezeu, pe altul să-și chinuiască boii, altuia să-i rupă vrun capăt sau altceva de la car, altuia să-i schilodească vrun bou, pe alții să-i facă să se bată până s-or

ucide”. Observăm, așadar, interesul celui rău de a interveni în viața oamenilor, tulburându-le astfel ordinea și liniștea spirituală, și, mai cu seamă, liniștea și împăcarea lăuntrică a lui Stan. Până și supranumele lui, *Pățitul*, vorbește despre modul de a fi și stilul de viață pe care îl duce. Această poreclă, după cum spune Vasile Lovinescu, „accentuează și atrage atenția asupra pribegiilor și pățaniilor sale, ca fiind trăsătura principală și caracteristică a acestei personalități” [3, p. 177].

În pofida misoginismului de care dădea dovadă, Ipate avea un caracter destul de cumpătat, care se aseamănă foarte mult cu cel al lui Dănilă, prin faptul că nu este zgârcit, ba chiar este oricând gata să-și împartă bucațica cu aproapele sau, cum e în cazul de față, cu străinul: „după ce a mâncat cât i-a trebuit, i-a mai rămas o bucațică de mămăligă îmbrânzită, și făcând-o boț, a zis: «Ce s-o mai duc pe acasă? Ia să o pun aici pe țîșitura asta, că poate-a găsi-o vreo lighioaie ceva, a mânca-o și ea, ș-a zice-o bogdaproste»”. Necunoscutul sau străinul care avea să mănânce din boțul de mămăligă reprezintă „*ab initio* «ochiul dracului», în spatele căruia lucrează forțele arhetipale” [4, p. 126-127]. Gestul prin care lasă o bucată de mămăligă pe țîșitura din pădure nu este unul de risipă, ci, dimpotrivă, ca un adevărat filantrop, el instaurează în pădurea bântuită de spiritele răuvoitoare o ordine primordială, în care are loc o ființare a binelui,

pentru că îl impune pe diavol să spună *bogdaprosti*, ceea ce înseamnă, potrivit Dicționarului etimologic român, „Dumnezeu să-i ierte” [5]. Scaraoțchi îl pedepsește pe drac pentru că nu a spus nimic dintr-un „gest de politicoasă reciprocitate”, căci dracii, asemenea oamenilor, „sunt pedepsiți pentru încălcarea acelorași reguli: cele impuse de Dumnezeu” [6, p. 251]. Totuși gestul dracului „hămesit de foame” de a nu spune nimic după ce a mâncat exprimă un dezacord primordial. Dracul nu avea cum să spună *Dumnezeu să ierte*, pentru că natura acestuia este, prin definiție, cea care doar acuză și nicidecum iartă, natură despre care ne vorbește supranumele pe care îl dă apostolul Ioan lui Satan, *pârâșul* – cuvânt întâlnit în textul scriptural cu sensul de „acuzator, învinuitor, incriminator” ș.a. Așadar, în basmul de față, *Povestea lui Stan Pășitul*, binele și răul pot face front comun pentru o perioadă scurtă de timp doar pentru că Omul l-a conjurat pe diavol să spună ceea ce el niciodată nu va putea spune și, pentru a nu fi dator, acesta trebuie să compenseze acel *bogdaproste*, slujindu-l pe Ipatе timp de trei ani.

Așa cum am menționat anterior, Ipatе știa că Chirică reprezintă ceva necurat, dar totuși acceptă ajutorul acestuia: „nu știu, năluca să fii, om să fii, dracul să fii, dar nici lucru bun nu ești. Numai să fii ce-i fi, asta nu mă privește; mie una știu că mi-ai priit bine, n-am ce zice!”. Stan Pășitul profită din plin de calitățile

supranaturale de care dă dovadă misteriosul Chirică. Personajul crengian, Ipatе, îmbrățișează latura pragmatică, iar filosofia sa trebuie să se încadreze în aceste limite. Nu în zadar naratorul îl numește *Pășitul*, pentru că, până la urmă, el este omul pragmatic, care măsoară de o sută de ori și o dată taie. Tocmai din această cauză nu se însoară, pentru că analizează destul de minuțios finalitățile acțiunilor sale. Atâta timp cât în schimbul favorurilor pe care i le oferă dracul nu i se cere nimic în schimb, Stan se detașează de superstițiile populare precum că „dracul nu face biserici” [7, p. 165], adică nu face nimic bun, sau că „cu dracul n-o poți duce-n capăt” [7, p. 165] și merge la un compromis, adică găsește o scuză pentru mijloacele netradiționale folosite pentru a-și face propriile interese. În patrimoniul popular, frontul comun pe care îl realizează omul cu diavolul este reflectat în proverbul românesc „fă-te frate cu dracul până treci puntea” [7, p. 165]. Această formă de compromis, pe care o acceptă personajul crengian, provine din mentalitatea românului și felul de a fi al acestuia. Nimic nu mai provoacă mustrări de conștiință, atâta timp cât în joc sunt puse interesele personale. E un fel de implicare a dracului în scopuri benefice pentru om sau, cum ar spune Constantin Noica, „Cu dracul lumea are ce face, dacă știe să-l pună la treabă” [8, p. 189], lucru pe care îl și realizează protagonistul basmului crengian. Cu riscul de a-

și profana casa, simbol al spațiului sacru, Ipate îi permite dracului să intre în ea. Casa, după cum afirmă Mircea Eliade în „Sacrul și profanul”, reprezintă „existența însăși a omului” [9, p. 46], în afara căreia omul devine sălbaticul ce pribegeste de ici-colo, așa precum se întâmplă cu celălalt personaj din poveștile lui Creangă, Ivan Turbincă. Cu toate că avea teama de a nu aduce pe dracul în casă, temere pe care o mărturisește chiar lui Chirică – „tare mă tem, nu cumva să-mi ieu pe dracul pe cap, să-l aduc cu lăutari în casă, și pe urmă să nu-l pot scoate nici cu o mie de popi” –, Ipate îi dă voie dracului să intre în casă, exceptând urmările nefaste pe care le poate atrage o asemenea decizie. Gestul lui Ipate este destul de bine calculat, atâta timp cât dracul este dispus, din punctul lui de vedere, să facă un gest bun, acesta îi dă mână liberă să-i aleagă nevastă: „Ei, ia spune, cum zici tu că mi-i alege femeia?”.

Femeia îi este aleasă în funcție de numărul de coaste de drac pe care le are; cu cât mai puține, cu atât mai bine, adică după celebrul principiu „alegem răul cel mai mic”, cu care românul este deja familiarizat. Coasta de drac pe care Chirică vrea să o scoată din femeia lui Ipate face trimitere la ființarea primordială a femeii în a șasea zi a creației, relatată în cartea Geneza. Însă, potrivit unui mit care circulă prin popor, putem înțelege motivul pentru care povestitorul humuleștean îi pune în gura personajului Chirică afirmația „chiar cea mai bună dintre

femei încă tot mai are una (coastă de drac)”. Potrivit mitului, atunci când Atotputernicul a decis să-i facă lui Adam un ajutor potrivit, a trimis la acesta un înger, care să-i ia o coastă și să i-o aducă Lui. Îngerul face întocmai, însă între timp îngerul este păcălit de drac. Acesta îi fură coasta, pe care tocmai o scosese îngerul din corpul lui Adam, și fuge cu ea spre tărâmul întunecat. Ajuns din urmă, în loc să recupereze coasta lui Adam, îngerul se pomenește cu coada dracului în mână [10, p. 48]. Dumnezeu fu nevoit să creeze femeia din codița de drăcușor. Astfel, mitul la care se face referire în *Povestea lui Stan Pățitul* reflectă concepția mitică precum că femeia ar avea în ea un mădular ce a fost atins de drac, reprezentând, totodată, elementul datorită căruia femeia era stigmatizată. Superstițiile populare legate de femeie, în care a crezut și Ipate până la o vreme, sunt numeroase. Acestea o prezintă drept cea mai vulnerabilă în fața forțelor malefice tocmai datorită elementului drăcesc pe care îl are în corpul ei. Așa că Chirică se oferă de bunăvoie să elimine acest element damnat din femeie, dar nu înainte de a-i arăta stăpânului său de ce poate fi în stare nevasta lui.

Locul unde i se dovedește pe cât de credincioasă îi poate fi femeia este prefigurarea simbolică a spațiului necurat. Așa cum am vorbit și anterior, „meșteșugoașa” de babă ce se pricepea la treburi necurate simbolizează materializarea puterii demonice și instrumentul

prin care diavolul acționează pe pământ. Ea poate fi în stare să-i corupă nevasta lui Ipate, lucru pe care acesta nu-l putea admite: „ – Să...ra! Măi Chirică, ce spui tu. Parcă despre asta mi-aș pune capul la mijloc”. Prin indicațiile toponimice, adică prin „căsuța tupilată în care șade tălpoiul de babă”, Creangă configurează spațiul seducției, în care este atrasă nevasta lui Ipate. Momentul slăbiciunii de care dă dovadă femeia ademenită în casa babei trimite la păcatul concupiscentei, despre care teologii din Evul Mediu vorbesc cu atâta înverșunare. Deși Creangă nu oferă prea multe detalii despre fapta tinerei neveste, cert este că Ipate se înfurie grozav: „De acum nu mai trăiesc nici un ceas cu dânsa; am s-o dau dracului de pomană, soi rău ce este ea!”. Deși Ipate știa foarte bine că această scenă a fost pusă la cale de Chirică, totuși el refuză să mai aibă încredere în ea. Această situație reconstruiește simbolic ducerea în ispită, iar trecerea prin spațiul damnat, reprezentat de casa babei, a lui Stan și a nevestei sale, precum și a copilului lor, poate semnifica trecerea întregii familii prin marea încercare. După această identificare cu răul arhetipal din casa babei (omul demonic), familia „pășiților” trebuia să achiziționeze, în urma acestei experiențe, un nou sistem de valori familiale. Prin ultimul act pe care l-a săvârșit Chirică asupra femeii, îi va reda acesteia starea inițială, așa încât familia (nou) renăscută să oglindească în primordialitate cuplul edenic. Un

asemenea proces nu doar că indică spre modalitatea prin care familia lui Stan Pășitul a fost dezlegată de influența malefică a răului, ci și a pericolului la care s-au expus atunci când, în necunoștință de cauză, i-au dat voie unui drac să-i slujească. Nu în zadar dracul antropomorfizat îi întinde lui Stan nota de plată, care fusese deja achitată, dar care îl dezlega pe drac de conjurarea de care s-a învrednicit în pădure, atunci când a mâncat din „bucățica de mămăligă îmbrânzită” de pe teșitura din pădure.

Așa că dracul nu numai că l-a slujit pe Stan Pășitul o perioadă de trei ani de zile, timp în care treburile gospodărești au prosperat și omul singuratic a fost ajutat să-și găsească „un ajutor potrivit”, ci a și curățat din preajma lui Stan tot ce purta pecetea celui rău.

În primul rând, a scos coasta de drac din consoarta lui, apoi a nimicit spațiul damnat reprezentat de casa babei și, în ultimul rând, și-a luat în iad ultima formă de manifestare a răului, în persoana babei. Or, după cum s-a convins și Stan, baba și forțele pe care le posedă erau o amenințare pentru fericirea vieții sale conjugale. Prin incendierea propriei case, baba nu a făcut altceva decât să răspundă cu evidentă complicitate uneltirilor pe care însuși dracul le-a pus la cale. De altfel, focul ce-a mistuit casa babei poate fi înțeles ca o judecată ce s-a săvârșit asupra locului necurat.

Se știe că focul are și semnificația de „purificare”. Această purificare prin foc „este

complementară purificării prin apă pe plan microcosmic (rituri inițiatice) și pe plan macrocosmic (mituri alternate ale Potopului și ale Secetei sau Incendiilor)” [11, p. 406]. Toate acestea au avut drept scop, așa cum am mai spus, de a curăța elementele necurate din preajma lui Stan și a familiei sale, semn al unei judecați și al reflecției acesteia în restaurarea primordială a omului.

După ce întreaga tinerețe a slujit la oaste, Ivan Turbincă este trimis în lumea mare, să-și afle de-acum încolo rostul. În acest basm, povestitorul humuleștean pune problema răului în contextul unei scandalizări dintre om și diavol. Forțele binelui, reprezentate de Ivan, și cele ale răului, reprezentate de Scaraoțchi și slujitorii lui, nu au cum să coexiste în unul și același spațiu. Mai întâi răul este expulzat din casa boierului de către Ivan, după care i se răspunde cu aceeași monedă. El este scos din iad printr-un șiretlic pus la cale de „Talpa-iadului”.

Caracterul simbolic pe care îl presupune acest basm trece dincolo de interpretarea lui strict literară. Astfel, soldatul rus slobozit de la oaste reprezintă omul primordial, dezlegat de orice responsabilitate socială, asemenea lui Dănilă Prepeleac. Sărăcia – elementul comun pe care îl posedă aceste personaje, Ivan Turbincă și Dănilă Prepeleac – se înscrie perfect în chenarul sărăciei primordiale, despre care am vorbit mai înainte. În afară de armele moștenite

de la oaste, care bănuim că s-au învechit și au ieșit din uz, Ivan Turbincă mai primește și „două carboave de cheltuială”. La fel ca și talanții despre care vorbește Isus în Matei 25, precum că fiecare om îi primește cu speranța de a-i înmulți, primește și Ivan câțiva. Din prima încercare, la care acesta a fost supus, demonstrează că poate să dea celor nevoiași din puținul pe care îl are, ba chiar toți banii pe care îi avea, rostind celebra spusă populară „Dar din dar se face raiul”. După ce renunță de bunăvoie la mica bogăție pe care o avea, asemenea văduvei despre care vorbește Isus în Marcu 12:41-44, Ivan își recuperează banii și câștigă, totodată, de la Dumnezeu un talant de o valoare incomensurabilă, adică o abilitate supranaturală. E asemenea ucenicului care a fost credincios în lucrurile mici, iar mai târziu a ajuns să administreze lucruri mari. Actul de împărțire a ultimilor bani denotă semnificații profunde: Ivan nu dă doar ultimii bani, ci dă contravaloarea acestora. După cum ne spune naratorul, protagonistul basmului își petrece întreaga tinerețe slujind la oaste, ca până la urmă Ivan să primească în schimbul ei două carboave. Astfel, prin gestul său, el pune în fața lui Dumnezeu întreaga sa viață. Cu alte cuvinte, Ion Creangă rezumă întreaga activitate umană a lui Ivan la cele două carboave.

Moștenirea armelor și a lucrurilor de strictă necesitate ale unui soldat reprezintă un simbol al moștenirii abilităților fundamentale. Dacă e

să mergem mai departe cu analogia semnificațiilor lucrurilor pe care le moștenește Ivan Turbincă, putem spune că acestea au tangențe cu *peccat-ul originale*, păcatul originar, despre care vorbește sfântul Augustin și pe care mai târziu Leibniz îl va numi *felix culpa*, adică răul necesar pentru a dobândi cele mai nobile calități. Așa că pentru a primi de la Dumnezeu misiunea specială de a sluji la porțile raiului, Ivan Turbincă se prezintă în fața lui cu tot cu natura sa primordială pe care o moștenește. Misiunea lui Ivan Turbincă este prin esență providențială și presupune implicit chemarea divină. Vasile Lovinescu explică această situație în felul următor: „Din punct de vedere microcosmic, Ivan aparține castei războinicilor, este un *kșatrya*. Or, misiunea esențială, am putea spune definitivă a acesteia, după tradiții unanime, este să stea la periferia unui centru spiritual, apărându-l de năpădirile din afară ale celor nechemați și ale profanatorilor, dar, în același timp, asigurând legătura cu cei chemați din afară, în măsura calificării lor. Poziția, postul lui simbolic se află la ultima incintă a Raiului, acolo unde se găsește Poarta Strâmtă, gâtlej de comunicare între lumea noastră și cealaltă” [12, p. 18].

Așadar, odată ce a întrunit toate condițiile ce presupun reducerea acestuia la sărăcia primordială, Ivan primește șansa de a fi „apoteozat”. Or, misiunea la care este chemat, să slujească la porțile raiului, presupune,

totodată, și acordarea unor calități divine, pentru a putea contempla lumea și a o putea judeca din perspectiva binelui și a răului. Misiunea ce i se propune din partea Creatorului se aseamănă cu cea a îngerului care a fost pus să păzească Grădina Edenului de intruziunea primilor oameni. Deși întâlnirea față-n față cu Supremul trebuia să producă o schimbare în felul de a percepe valorile fundamentale ale universului, Ivan, deocamdată, ignoră aceste valori și alege, mai degrabă, pribegia, decât statornicia.

După ce se îndepărtează de Dumnezeu, Ivan pornește spre căutarea de aventuri, timp în care ajunge tocmai în casa damnată de pe moșia boierului. În cazul de față, protagonistul se pomenește în locurile necurate mânat de propriile lui porniri trupești, semn al emfazei și al lipsei de maturitate spirituală. Fiind în căutarea unui adăpost, Ivan Turbincă dă peste reprezentanții diavolului, care s-au cuibărit în casele nelocuite ale boierului: „boierul acela avea o pereche de case, mai de-o parte, în care se zice că locuia necuratul”.

După ce dracii și Scaraoțchi s-au convins de puterile supranaturale pe care le posedă Ivan datorită turbincii, aceștia s-au retras în iad, însă mare le-a fost mirarea când au văzut că omul cu turbinca îndrăznește să intre și acolo. Spre deosebire de iadul din celelalte două povești, pe care le-am analizat, iadul din povestea *Ivan Turbincă* nu mai reprezintă spațiul subteran, ci,

asemenea legendelor despre rai, acesta se situează undeva la suprafața pământului, așa că Ivan, după cum ne spune și povestitorul, îl găsește fără prea mult efort: „nemailungind vorba, îndată pornește la iad. Și el știe pe unde cotigește, că nu umblă tocmai mult și numai iaca ce dă și de poarta iadului”. Dacă în povestea *Dănilă Prepeleac* și în *Povestea lui Stan Pățitul* iadul era un spațiu în care se cobora, în povestea *Ivan Turbincă* „la iad” se ajunge. Iadul, în unele reprezentări mitice, este spațiul deschis, în sensul că este predispus să primească pe oricine, iar în povestea dată acesta are porți, adică elementul separator, prefigurând oarecum raiul, care este închis pentru răzvrățiți și care permite intrarea doar a unei categorii de suflete, alese.

În povestea *Ivan Turbincă*, iadul reprezintă sălașul senzualității, loc pe care îl căuta, de fapt, protagonistul narațiunii crengiene. Ivan pleacă dezamăgit din Rai, pentru că acolo nu a găsit locul în care sunt dezlegate toate plăcerile trupești. O asemenea percepție a iadului nu se înscrie în nici un canon religios sau mitologic. Or, acesta este perceput exclusiv ca fiind locul de pedeapsă a sufletelor răzvrătite, și nicidecum locul unde domină un exces al plăcerilor senzuale. În concepția budistă, toată abundența plăcerilor trupești îi este atribuită iadului. O asemenea percepție a iadului, ca loc în care sunt satisfăcute plăcerile trupești, se regăsește și în legenda lui Leandru „Marchen”, despre care

menționează Paul Carus în cartea „Istoria diavolului”.

Legenda povestește despre un om care, după moarte, se pomenește pe lumea cealaltă. Acolo se întâlnește cu Sfântul Petru, care îl întreabă ce ar vrea. Văzând această disponibilitate a Sfântului Petru de a-i satisface mofturile trupești, îi poruncește să-i aducă mâncare și să-i asigure tot confortul cu care fusese obișnuit în viață. După câteva sute de ani, omul începe să-i reproșeze Sfântului Petru că în rai e prea multă plictiseală. Replica Sfântului Petru este de-a dreptul halucinantă pentru omul plictisit de atâta confort. Acesta află că, de fapt, este în iad, nu în rai: „iadul este acolo unde fiecare trăiește satisfăcându-și propria lui dorință, iar raiul este acolo unde fiecare urmează doar dorința lui Dumnezeu” [13, p. 92].

Spre deosebire de omul din legenda despre care am pomenit supra, Ivan Turbincă găsește în iad tocmai ceea ce ar fi trebuit să aibă pe parcursul vieții. Dacă interpretăm perioada de timp în care a slujit la oaste ca pe o perioadă de abstență, atunci iadul, pentru Ivan, va fi o prefigurare a plăcerilor vieții pe care ar fi trebuit să le trăiască și nu le-a trăit, însă le poate trăi intens în iad. Așa că în povestea dată, iadul devine prototipul unei șanse secunde ce i se poate oferi omului. Aici, el poate să primească, într-o formă concentrată, plăcerile senzuale pe care trebuia să le experimenteze, câte puțin, pe tot parcursul vieții. În imaginarul medieval,

diavolul era cel ce putea să-i ofere omului posibilitatea de a experimenta pe pământ toate formele de manifestare a plăcerilor trupești. Acestea erau consemnate într-un pact, la care omul subscria, însă în iad el trebuia să suporte consecințele, adică pedeapsa. Odată ce o bună parte din viața sa a fost lipsită de plăceri și distracții, Ivan nu avea cum să nu perceapă lumea de dincolo altfel. Până și raiul, în viziunea lui, trebuia să aibă măcar ceva din plăcerile pe care le enumeră Sfântului Petru. Lista ce desemnează plăcerea trupească pe care o caută Ivan se limitează la „tabacioc”, „votchi”, „femei” și „lăutari”. Suma acestora ar fi locul de dincolo, unde și-ar dori să-și petreacă tot restul vieții.

Odată ce se vede intrat în iad, timpul și spațiul nu mai au nici o importanță pentru Ivan. Întâlnirea cu răul chiar în găoacea lui nu-i provoacă protagonistului, aventurat să exploreze tărâmul damnat, nici un sentiment de groază sau de înfiorare. Iadul, în care intră Ivan, este opusul locului condamnat și tabuizat de către imaginarul popular românesc. Mai mult decât atât, povestitorul humuleștean accentuează latura perversă a iadului, pe care natura umană ar fi predispusă să o îmbrățișeze. Dincolo de paradigma acceptată de către biserica ortodoxă și nu numai, în care „iadul este închipuit ca un râu de foc undeva în adâncul pământului, în care sufletele celor păcătoși sunt aruncate de diavoli și supuse la tot

felul de chinuri” [14, p. 199], în basmul dat, iadul poate reprezenta locul rătăcirii, iar toate cele patru componente ale plăcerii pe care o caută Ivan Turbincă – „tabacioc”, „votchi”, „femei” și „lăutari” – nu sunt pentru a-i fi date spre satisfacerea dorințelor trupești, ci sunt prezente acolo ca elemente damnate de către binele suprem. Acestea se găsesc în iad ca principii și calități coruptibile ce definesc și înzestreză, totodată, răul suprem.

După cum am observat, spațiile aflate sub influența răului și pe care noi le-am numit *damnate* au o strânsă legătură cu reprezentările arhetipale identificate în imaginarul colectiv. Așa că locurile izolate, precum pădurea și casele nelocuite, pe care protagoniștii narațiunilor crengiene calcă, au nu doar o dimensiune simbolică, ci și o încărcătură mitologică. Or, acestea, deși izolate, poartă, de fapt, pecetea răului pe care omul îl tot evită. În cazul dat, povestitorul humuleștean nu face altceva decât să folosească aceste spații drept un factor inițiativ de devenire a personajelor sale, iar iadul, care, prin definiție, reprezintă locul damnării răului, capătă expresia izolării răului, dar și a plăcerilor senzuale condamnate de binele suprem.

Referințe bibliografice

1. Bârlogeanu, Lavinia, *Diavolul în viziuni, povești și vise*, București, Nemira, 2014.
2. Botezatu, Grigore, Hâncu, Andrei, *Dicționar de proverbe și zicători românești*. Ediția a III-a, București, Litera Internațional, 2003.
3. Braniște, Ene, Braniște, Ecaterina, *Dicționar enciclopedic de cunoștințe religioase*, Caransebeș, Diecezană, 2001.
4. Carus, Paul, *Istoria diavolului: ideea de rău începând cu zorii omenirii și până în prezent*. Traducere de Iustina Cojocaru, București, Herald, 2015.
5. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, nume*. Traducere de Micaela Slăvescu, Laurențiu Zoicaș, Daniel Niculescu ș.a., Iași, Polirom, 2009.
6. Ciorănescu, Alexandru, *Dicționarul etimologic al limbii române*, București, Saeculum I.O., 2005.
7. Drelciuc, Simona-Maria, *Imaginea nefratelui în literatură*, Iași, Lumen, 2015.
8. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*. Traducere din franceză de Brândușa Prelipceanu, București, Humanitas, 2005.
9. Lovinescu, Vasile, *Creangă și Creanga de aur*, București, Cartea Românească, 1989.
10. Lovinescu, Vasile, *Interpretarea ezoterică a unor basme și balade populare românești*, București, Cartea Românească, 1993.
11. Muchembled, Robert, *O istorie a diavolului*. Traducere de Emilian Galaicu-Păun, Chișinău, Cartier, 2002.
12. Nancu, Alexandru, „Lemnul: aspecte ale simbolisticii tradiționale”, în *Buridava – Studii și materiale*, anul 2007, p. 190-205. http://www.muzeu-valcea.ro/buridava/B5_20.nancu.pdf (vizitat la 5.01.2017).
13. Noica, Constantin, *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, București, Humanitas, 1996.
14. Pamfile, Tudor, *Mitologia poporului român*, vol. II, București, Vestala, 2008.

**Accepții conceptuale de contribuție la
cultura muncii în psihopedagogie**

**Conceptual Acceptance of Contribution to
the Labour Culture in Psychopedagogy**

Viorica Cerneavski, lector,

Catedra de asistența socială,

Facultatea de Psihologie

și Psihopedagogie Specială,

UPS „Ion Creangă”,

Chișinău, Moldova

Rezumat

În acest articol sunt analizate abordările savanților privind conceptul „cultura muncii”. Sunt evidențiate esența, conținutul și elementele componente ale fenomenului cercetat. Se analizează esența definițiilor principale, sunt fundamentate științific bazele lor teoretice. Este necesar să menționăm că cultura muncii capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală. În baza analizei literaturii psihopedagogice și a datelor cercetării experimentale a formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale în cadrul disciplinei Educația tehnologică, autorul a

elaborat propria definiție a conceptului de „cultură a muncii”.

Cuvinte-cheie: cultura muncii, elevi cu dizabilități mintale, organizarea, planificarea și controlul activității de muncă.

Abstract

This article analyzes the approaches of the scientists to the concept of labour culture. The essence, contents and elements of the researched phenomenon are highlighted. An analysis of the essence of the main definitions is undertaken and their theoretical basis is scientifically based. It is necessary to emphasize that the labour culture is not only popular, but also has a certain scientific status, experimentally demonstrating the priority value of the development of the work capacity in relation with the general competence. Based on the analysis of the psycho-pedagogical literature and the data of the experimental research of the training of the labour culture at the pupils with mental disabilities within the Technological Education, the author developed his own definition of the concept of labour culture.

Keywords: working culture, pupils with mental disabilities, organization, planning and control of the work activity.

Societatea contemporană lansează constant noi provocări educației, care condiționează metamorfoze complexe în structura personalității, solicitând eficacitate în vederea adaptării permanente la ritmul evoluției culturale și la transformările sociale.

În învățământul modern contează nu doar cantitatea de cunoștințe însușite, care, mai devreme sau mai târziu, își vor pierde din actualitate, nu numai achiziționarea de priceperi și deprinderi practice, metode de lucru, care vor fi în cele din urmă înlocuite cu altele; este importantă capacitatea de a utiliza independent cunoștințele, metodele asimilate, precum și priceperile și deprinderile practice formate nemijlocit în procesul de participare directă într-un domeniu al activității de muncă [18, p. 14].

Astăzi tot mai mult se accentuează că, indiferent de domeniul de activitate, economia națională are nevoie de persoane competitive, înzestrate cu inițiativă, spirit decizional, care aspiră la o dezvoltare profesională, rezistente la stres, capabile de a depăși dificultățile personale și nu numai [10, p. 378]. Din acest punct de vedere, toate manifestările active ale personalității în condițiile economiei de piață reprezintă componente ale culturii muncii, definite de Ф.Н. Щербак ca „totalitatea de abilități necesare domeniului de activitate” [21, p. 7].

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii, ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală și profesională. Societatea simte din ce în ce mai mult un deficit de cultură a muncii individului, exprimată în incapacitatea de a realiza optim potențialul lui creativ [17, p. 24]. Caracteristicile obiective ale culturii muncii sunt reprezentate de standardele tehnico-tehnologice și sociale ale activității de muncă. Acestea, de fapt, sunt o ierarhie a cerințelor față de persoană ca executor și ca personalitate. Caracteristicile subiective reprezintă nevoile socioculturale ale individului, formând un tip de atitudine valorică față de muncă [23].

Conceptul de „*cultura muncii*” este pe deplin integrat în gândirea științifică, în rezultatul unei evoluții ce a marcat disponibilitatea și potențialitățile persoanei, exprimate în calitatea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă. Cultura muncii capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală. Explicând lucrurile într-o manieră inteligibilă, E.A. Милерян [16] plasează în cultura muncii mijloacele importante de creștere semnificativă a calității muncii, care este asigurată de unitatea capacității de muncă înmulțită cu conștientizarea organizării, proiectării,

disciplinarității și dragostei pentru lucrul îndeplinit.

Cercetarea culturii muncii prezintă interes pentru mai multe personalități din domeniu. Analiza surselor bibliografice din diferite domenii ale științei permite să concluzionăm că există diverse abordări ale termenului *cultura muncii*. Diversitatea definițiilor, în acest sens, nu este rezultatul subiectivismului oamenilor de știință în procesul căutării unei definiții atotcuprinzătoare, integrativă și unică, holistică, ci a apărut ca urmare a multidimensionalității obiectului în sine. Fiecare definiție se concentrează exact pe momentul necesar în contextul studiului. În acest sens, imaginea de conținut și structură a modelului inspirat pare a fi diferită la mulți cercetători, fiecare din ele întruchipând unele dintre cele mai recente conținuturi ale culturii muncii individului. Obiectivul nostru este de a analiza și evalua cultura muncii ca o activitate complexă, elementele căreia sunt congruente componentelor fundamentale ale dezvoltării și educației elevului mic cu dificultăți de învățare.

Conceptul „cultura muncii” încorporează o serie de caracteristici specifice celor două fenomene distincte – munca și cultura –, ceea ce, pentru cercetători, devine sursă a unor dificultăți considerabile în definirea structurii și a conținutului conceptului [14, p. 14].

Descifrarea semnificației conceptului luat în discuție necesită analiză pornind de la noțiunea de „*cultură*”, raportându-ne permanent la ideea stabilirii specificului pedagogic al culturii muncii. În cercetare, am pornit de la precizarea semnificației termenului *cultură*. Dicționarul explicativ integrat al limbii române [22] interpretează *cultura* drept „*totalitate a valorilor create de omenire*”; „*faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse sau într-un anumit domeniu*”; „*nivel la care ajunge cineva*”.

Dicționarul enciclopedic de pedagogie (S. Cristea, 2015) subliniază specificul pedagogic al conceptului de „*cultură*”. Autorul confirmă la nivelul criteriilor epistemologice că „conceptul pedagogic de „*cultură*” reflectă corelația existentă între cunoștințele [...] validate în contextul anumitor valori sociale și efectele formative pozitive înregistrate la nivelul dezvoltării personalității individului, la diferite perioade de timp, exprimate atitudinal și comportamental” [3, p. 701].

Cultura caracterizează toate activitățile umane. Sfera principală a activității umane este munca. În calitate de manifestare a personalității umane, munca nu este doar un mijloc de dobândire a bunurilor materiale, ci, de asemenea, este un proces de devenire, un mod de autoafirmare și autorealizare a personalității. Astfel, din legătura ce există între categoriile „*cultură*” și „*muncă*”, se

desprinde acea parte a culturii care se formează, perfecționează în procesul activității de muncă, orientată spre crearea de valori materiale și spirituale, îmbunătățind și îmbogățind, în același timp, experiența socială a individului. În procesul muncii se creează nu numai valori spirituale și materiale, concepute pentru a satisface nevoile oamenilor; se dezvoltă însăși individul: el dobândește competențe, își manifestă abilitățile, reface și îmbogățește cunoștințele, ameliorează formele de cooperare.

De aici desprindem ideea lansată de Е.И. Иголкина (2002), susținută de Т.В. Романова (2006), conform căreia activitatea de „creare” este un atribut al culturii, ea ne-a influențat interesul pentru a studia corelația muncă-cultură și a considera legitim conceptul de „cultură a muncii” [14, p. 22; 18, p. 15].

În literatura psihologică există mai multe descrieri ale activității (А.Н. Леонтьев, 2005; Л.С. Выготский, 1976, 1983, 1991; В.В. Давыдов, 1986, 1996; С.Я. Рубинштейн, 1980, 1986). Autorii evidențiază conexiunea dintre activitate și cultură, esența culturii corelate cu activitatea, cu munca omului. Cultura este „fundamentul indispensabil al [...] activității doar umane” (D. Sălăvăstru, 2004) [8], „[...] baza necesară pentru orientarea persoanei în sferele principale ale vieții” (V. Preda, 2000) [6]. Astfel, abordarea activității

din perspectiva culturii, în scopul relevării esenței noțiunii de „cultură”, face ca diferite viziuni, în cercetare, să formeze un bloc de accepții și interpretări ale culturii muncii.

Evoluția gândirii științifice asupra activității din perspectiva culturii a condus la apariția și dezvoltarea conceptului de „*cultura muncii*”. Acesta este mai larg ca semnificație și mai adecvat pentru cercetarea formării la elevi a capacităților/abilităților practice în contextul Educației tehnologice.

Vorbind despre cultura muncii, ne referim la componente specifice ale activității de muncă (organizare, proiectare, control/autocontrol etc.) și la modelele de acțiune generate de acestea. Nu avem în vedere, prin urmare, sensul „înalt”, „elevat” al acestui termen: cultura ca ansamblu de manifestări și produse de înaltă calitate, provenind în special (dar nu exclusiv!) din domeniul artelor (Barrow, Milburn, 1990) [9]. Vom utiliza un alt sens, care se referă la modul de realizare a activității, posedarea competențelor necesare pentru a realiza activitatea de muncă, atitudinile manifestate. În acest context remarcăm că există o multitudine de abordări atât ale culturii, cât și ale culturii muncii, care coexistă și se cer respectate. Acesta este motivul pentru care în prezentul studiu am ales să ne concentrăm atenția asupra culturii muncii, așa cum se conturează ea din diferitele perspective ale componentelor sale,

având convingerea că o mai bună cunoaștere a acestora, cu tot ce le este specific, poate ameliora procesul de Educație tehnologică și de formare a culturii muncii.

Dicționarul enciclopedic român definește cultura muncii ca o „categorie culturologică și sociologică care exprimă impactul cultural-formativ al muncii asupra omului. Cultura muncii e un sistem care oferă o calitate optimă procesului de muncă, e condiția de bază de manifestare a forțelor esențiale ale individului ” [4, p. 642].

Există diferite puncte de vedere și abordări pentru elucidarea fenomenului cultura muncii. Varietatea de lucrări consacrate problemelor legate de cultura muncii poate fi distribuită convențional în două categorii relevante. Prima vizează cercetările în care accentul prioritar este pus pe *aspectele obiective ale culturii muncii* – buna organizare a zonei de muncă, un mediu favorabil de lucru, condiții sanitaro-igienice, procedeele raționale de muncă (A.A. Гилев, 1964); *raționalitatea sistemului de management, organizarea muncii, estetica tehnică* (Ю.С. Козловский, 1969; D. Patrașcu, 1994); *pregătirea rațională a locului de muncă, atmosfera de lucru* (В.Д. Мирошниченко, 1973; M. Robu, 1999).

A.K. Гастаев (1972) consideră cultura muncii, în primul rând, ca fiind unul dintre mijloacele importante de creștere semnificativă a productivității muncii. El a ajuns la concluzia

că cultura muncii constă în cultura distribuției efortului. Savantul consideră că „[...] aceste eforturi sistematice și sunt cultura muncii” [12, p. 15].

Potrivit opiniei lui Ф.Н. Щербак (1985), „cultura muncii este cel mai înalt nivel de performanță care este asigurat de fuziunea calităților de muncă și morale ale angajatului. Aceasta e capacitatea înmulțită cu conștiinciozitatea și înalta organizare, precizia și exactitatea, disciplinaritatea și dragostea pentru lucrarea atribuită”, afirmă autorul [21, p. 8].

În concluzie, menționăm că tratarea conceptului de „cultură a muncii”, prin prisma aspectelor sale obiective, reflectă varietatea și diversitatea acestui fenomen, prin urmare și posibilitatea existenței unor abordări diferite.

A doua categorie inserează lucrările consacrate studierii problemelor culturii muncii, în care se pune accentul pe aspectul subiectiv al acestui fenomen. Având în vedere că subiectul studiului nostru este formarea culturii muncii la elevi, am acordat o atenție deosebită viziunilor expuse în știința psihopedagogică în problema dată. Potrivit mai multor cercetători, cultura muncii are, în cea mai mare parte, aspect subiectiv și o exprimare personală. Ea reflectă gradul de formare a competențelor generale de muncă, ce îi asigură individului o funcționare optimă a activității de muncă. Fiind una din caracteristicile de personalitate care nu apare de

la sine, cultura muncii se formează în procesul educației, bazată pe activitatea copilului în toate etapele dezvoltării sale.

Aspectele psihologice ale formării culturii muncii sunt elucidate în lucrările lui B.B. Давыдов (1986), Е.А. Милерян (1973), Б.И. Адаскин (1976), С.Я. Рубинштейн (1980), М.Н. Скаткин (1980), Э.А. Фарапонова (1962), В.В. Чебышева (1983), Gh. Radu (1987), V. Sirian (1990), С. Păunescu, I. Mușu (1990) ș.a. Formarea componentelor culturii muncii este analizată în cercetările efectuate de D. Patrașcu (1984, 1992, 1994), I. Druțu (1995), I. Sima (1998), A. Răileanu (1998) ș.a., în care se elucidează sistemul de cunoștințe și abilități esențiale pentru formarea culturii muncii.

În pedagogie, cultura muncii este considerată o pricepere de a planifica rațional, de a organiza activitatea sa și a colegilor, respectând disciplina muncii pentru a îndeplini sarcinile generale de muncă [19, p. 345]. Studiul realizat de Т.В. Романова (2006) [18] relevă că la începutul sec. XXI, în știința pedagogică modernă, existau diverse abordări științifice și teoretice în ceea ce privește înțelegerea esenței, conținutului și elementelor componente ale culturii muncii. În accepția savantului, cultura muncii include cunoștințe generale despre bazele producției, abilități simple și complexe de muncă, organizarea și planificarea activității de muncă. Autorul

subliniază că formarea culturii muncii la elevii din clasele primare pune bazele pentru dezvoltarea și aprofundarea procesului de formare în etapele ulterioare ale educației.

Cultura muncii este considerată de С. Badâr (1998) un set de priceperi organizatorice „care asigură activității corespunzătoare cea mai înaltă productivitate [...]: alegerea și pregătirea ustensilelor, plasarea lor la locul de muncă; modul de creare a condițiilor elementare de muncă, menținerea ordinii în procesul muncii; alegerea și folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului rezervat pentru activitatea de muncă; respectarea consecutivității acțiunilor; respectarea cerințelor sanitaro-igienice față de ținuta corectă și acțiunile adecvate în timpul muncii” [1, p. 103].

Aria noțiunii de „organizare a culturii muncii”, conform savantului Е.А. Милерян (1973), include următoarele elemente de bază: pregătirea instrumentelor și a locului de muncă; menținerea ordinii în procesul muncii; folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului de muncă; lucrul prin divizarea obligațiilor în doi, echipă și respectarea normelor tehnicii securității [16, p. 79]. Autorul identifică trei grupe de competențe: constructiv-tehnice, organizațional-tehnologice, operaționale și de control [Idem, p. 83]. Această clasificare prezintă cea mai completă reflectare a tuturor etapelor procesului de muncă, motiv pentru care le considerăm importante pentru ca elevii să le

stăpânească până la sfârșitul claselor primare, pentru a asigura un nivel suficient de formare a culturii muncii.

Savanții ruși П.П. Атутов și В.А. Поляков (1989), de asemenea, consideră că conținutul Educației tehnologice include formarea priceperilor generale de muncă (planificarea, organizarea muncii, autocontrolul, capacitatea de a lucra într-o echipă), pregătirea generală tehnică, precum și cea specială (bazele tehnologiei și executării unor produse, ce țin de o pregătire profesională concretă) [11, p. 56]. Un aspect esențial al priceperilor generale de muncă, conform părerilor mai multor savanți, este faptul că ele sunt formate la elevi în cursul tuturor activităților în școală, atât în procesul instruirii, cât și al activităților de muncă social-utile, pe când priceperile speciale se formează doar la lecțiile de Educație tehnologică.

Suntem de acord cu opinia savanților menționați supra, considerând că atunci când se pune în valoare caracterul formativ al culturii muncii, sunt scoase în relief resursele necesare ale metodologiei adecvate. Aceste resurse înglobează conținutul semantic, așa cum susține S. Cristea (2005), de „strategii, metode didactice adaptate sarcinilor [...]” [2, p. 180] și aplicate în contextul didactic creat de semnificația formării componentelor culturii muncii. Raportate la Educația tehnologică, componentele culturii muncii se formează la elevi în procesul activității de învățare în

școală, în timpul lecțiilor de Educație tehnologică și al muncii productive social-utile. Cercetarea savantului Е.И. Иголкина (2002) [14] susține această afirmație, precizând că cultura muncii are în cea mai mare parte exprimare subiectiv-personală, deoarece reflectă gradul individual de stăpânire a abilităților generale de muncă și, în consecință, asigură funcționarea optimă a activității de muncă.

Organizarea muncii în activitatea pedagogică constituie, în studiile efectuate de M. Marinescu (2014), M. Robu (1999), unul din rezultatele metodologice relevante, cercetătorii considerând important a menționa caracterul integral și sistemic al culturii muncii pedagogului. Astfel, cultura muncii este abordată prin prisma abilităților de organizare a muncii, care include următoarele componente structurale: planificarea activității, organizarea locului de muncă, asimilarea metodelor raționale de muncă, de control, autocontrol, reglarea procesului de lucru [5, p. 125; 7, p. 94-95].

Е.И. Иголкина (2002), studiind activitatea de muncă la elevii mici, a definit termenul *cultura muncii* ca „o caracteristică a personalității, care reflectă prezența unor abilități generale, precum și posesia de către elevi a unor cunoștințe speciale, deprinderi practice, formate în procesul Educației tehnologice”. Acestea, la rândul lor, constituie baza dezvoltării

aptitudinilor și capacităților individuale ale elevilor, asigurându-le posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață [14, p. 31].

Studiului caracteristicilor psihopedagogice de formare a culturii muncii le sunt dedicate lucrările savanților N. Bucun (1990), C. Badâr (1998), V. Corceac (1996), I. Druțu (1995), M. Marinescu (2014), D. Patrașcu (1984), В.В. Чебышева (1983), Е.А. Милерян (1973), Э.А. Фарапонова (1962), Т.Н. Боркова (1962) și altele. În aceste studii, sunt analizate detaliat categoriile priceperilor generale de muncă ce întruchipează formula psihopedagogică a culturii muncii. Conținutul conceptului, consideră autorii, include un ansamblu de calități ale personalității, format în rezultatul aplicării practice a cunoștințelor și care asigură succesul realizării scopului muncii în condiții variate, prin utilizarea rațională a metodelor, procedeeleor și tehnicilor generalizate de lucru.

Sunt reprezentative pentru dezvoltarea abordării holistice a conceptului „cultura muncii” opiniile savantului rus Е.А. Милерян (1973). În lucrarea consacrată psihologiei formării abilităților generale de muncă, autorul menționează că pricepera de a programa, organiza, controla și dirija munca se referă la categoria priceperilor organizațional-tehnologice, care, de fapt, concură la organizarea culturii muncii [16, p. 67].

Lucrările elaborate de С.В. Журавель (1983), Д.М. Зембицкий (1980), И.И. Леонович (1979), С.Е. Матушкин (1971), В.П. Струманский (1982), С. Badâr (1998), V. Corceac (1999) ș. a., consacrate relevării procesului de formare a culturii muncii, sunt cele mai indicate pentru a fi apreciate din punctul de vedere al plenitudinii abordărilor conceptului cercetat. И.И. Леонович (1979) tratează cultura muncii drept o abilitate și un obicei de a planifica și efectua activitatea de zi cu zi ținând cont de conținutul sarcinilor, factorul timp, igiena muncii, starea de sănătate, capacitatea de a lucra rapid, eficient, cu acuratețe și rațional [15, p. 114].

В.П. Струманский (1982), în urma unei analize a interpretărilor existente ale conceptului „cultura muncii”, conchide că principalul, în formarea culturii muncii, este capacitatea de a planifica activitatea viitoare, de a efectua controlul, de a lucra într-o echipă. Cultura muncii, astfel, este abordată de autor ca „un set integrat de cunoștințe și abilități pentru a oferi disponibilitatea generală a persoanei de a lucra, de a atinge cote ridicate ale calității muncii la efectuarea oricărei activități de muncă [20, p. 13].

Д.М. Зембицкий (1980) clasifică elementele culturii muncii în trei grupe: prima grupă este formată din elementele care caracterizează condițiile de lucru; a doua grupă de elemente este constituită din calitatea cunoștințelor, a acțiunilor de muncă; a treia grupă include

elementele care reflectă atitudinea elevilor față de activitățile de muncă, calitățile de personalitate, comportamentul în procesul de activitate individuală și în echipă. Ținând cont de complexitatea și multilateralitatea conceptului „cultura muncii”, autorul s-a limitat la trei elemente principale ale culturii muncii: capacitatea de a efectua cu precizie acțiunile de muncă, munca în echipă și atitudinea față de muncă [13, p. 12].

Analiza cercetărilor ce au avut în vizor problema culturii muncii se rezumă la ideea că cultura muncii este percepută ca fiind constituită din *competențe ce asigură gestionarea rațională a efortului (cognitiv, acțional, operațional, atitudinal) depus în realizarea activității de muncă* (N. Bucun, 1992; C. Badâr, 1998; V. Cerneavschi, 2016; Gh. Radu, 1980, 1987; V. Sirian, 1988, 1990; E.I. Иголкина, 2002; Т.В. Романова, 2006), ca *important factor organizational* (D. Patrașcu, 1994; Т. Бырсану, 1991; С.Я. Батышев, 1981; Е.А. Милерян, 1973), ca *fiind sistemul capacităților de conducere a activității* (D. Patrașcu, 1994; M. Marinescu, 2009, 2014; С.Я. Батышев, 1981; Е.А. Милерян, 1973), ca ceea ce asigură *perceperea și controlarea activității la locul de muncă* (C. Badâr, 1998; С.Я. Батышев, 1981; Е.А. Милерян, 1973; D. Patrașcu, 1994; M. Robu, 1997; А.И. Кочетов, 1989) și ca determinantă a satisfacției de rezultatele

obținute (M. Robu, 1999; Е.Д. Варнакова, 1970; Е.И. Иголкина, 2002; С.В. Лисовая, 1992; Т.В. Романова, 2006).

Atât Е.И. Иголкина (2002), cât și Т.В. Романова (2006) identifică trei unități structurale ale culturii muncii: *blocul cognitiv* (cunoașterea metodelor și tehnicilor de executare a sarcinii); *blocul practic-acțional* (experiența de efectuare a tehnicilor activității, întruchipate în aptitudini și abilități); *blocul emoțional-valoric* (atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii). Structurile evidențiate sunt concepute ca niveluri ale procesului de formare a culturii muncii. Modelul elaborat și propus de Е.И. Иголкина (2002) reprezintă formarea culturii muncii ca o caracteristică generalizată a nivelului atins de asimilare a cunoștințelor, modurile de organizare a activității și metodele de realizare a sarcinii (blocul cognitiv), capacitatea de a le aplica în practică (blocul acțional-practic), atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul, rezultatele muncii, manifestată prin disciplina de proces (blocul emoțional-valoric) [14, p. 70].

Т.В. Романова (2006), studiind problema formării culturii muncii la elevii mici în procesul educației complementare, evidențiază, de asemenea, trei direcții, doar că pe lângă pregătirea teoretică și practică pentru muncă, este identificată și activitatea creativă. Aceste dimensiuni sunt interconectate și caracterizează

integritatea procesului. Astfel, instruirea practică rezidă din pregătirea teoretică, și anume, implică cunoștințele și abilitățile cu privire la planificarea activității. În același timp, formarea deprinderilor practice în procesul activităților din cadrul educației complementare dinamizează activitatea mentală, ceea ce contribuie la însușirea cu succes a materialului teoretic. La rândul său, productivitatea, temeinicia însușirii normelor de muncă depind de gradul de angajament și abordare creativă a activității [18, p. 69].

Analiza abordărilor privind esența conceptului „cultura muncii” constată că actualmente, în noțiunea „cultura muncii”, cu o frecvență diferită, sunt incluse diverse componente, prezența cărora reflectă nivelul de formare a culturii muncii elevilor. Prin urmare, cultura muncii include componente care nu apar de la sine, ci se formează în procesul educației, bazată pe activitatea copilului la toate etapele dezvoltării sale. Astfel, „formarea culturii muncii este un scop bine determinat al procesului pedagogic” [Idem, p. 28].

Cercetările menționate au o importanță conceptuală semnificativă pentru cercetarea întreprinsă, în pofida faptului că au fost efectuate pe diferite dimensiuni ale activității de muncă și ale Educației tehnologice (munca agricolă, munca productivă în ateliere, activități extracurriculare etc.).

Analiza literaturii psihopedagogice și cercetarea experimentală a formării culturii muncii în cadrul Educației tehnologice ne-a condus la ideea necesității elaborării propriei definiții a culturii muncii. Astfel, am dedus că aceasta reprezintă un set de cunoștințe și abilități de muncă necesare fiecărei profesii, precum și un set de cunoștințe speciale și abilități practice care se formează la elevii mici la lecțiile de Educație tehnologică.

Bibliografie

1. Badâr C. Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 1998. 170 p.
2. Cristea S. *Teorii ale învățării – modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2005.
3. Dicționarul enciclopedic de pedagogie. Coord.: Cristea S. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
4. Dicționarul enciclopedic român. București: Editura Trei, 2006. 1873 p.
5. Marinescu M. Manualul profesorului de educație tehnologică. București: Pro Universitaria, 2014. 230 p.
6. Preda V. Orientări teoretico-praxiologice în educația specială. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
7. Robu M. Parametrii reușitei lecției de artă plastică în școala primară. În: Pregătirea și

perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și preuniversitar, Chișinău, 1999, p. 94-95.

8. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.

9. Barrow R., Milburn G. A Critical Dictionary of Educational Concepts: an Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice. 2nd edition. New York: Teachers College Press, 1990.

10. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

11. Атутов П.Р., Поляков В.А. Формировать у молодежи трудовой образ жизни. В: Сов. пед., 1989, № 3, с. 3-10.

12. Гастев А.К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. 2-ое изд. Москва: Экономика, 1972. 479 с.

13. Зембицкий Д.М. Формирование у старшеклассников культуры труда в условиях межшкольных учебно-производственных комбинатов (на примере трудовой подготовки по металлообработке). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1980. 25 с.

14. Иголкина Е.И. Формирование культуры труда младших школьников на уроках трудового обучения. Дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2002. 186 с.

15. Леонович И.И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса. Минск: Высшая школа, 1979. 148 с.

16. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. Москва: Педагогика, 1973.

17. Патрашку Д.Я. Формирование навыков и умений по научной организации труда у учащихся IX-X классов в процессе трудовой подготовки в межшкольных УПК. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 1984. 263 с.

18. Романова Т.В. Формирование культуры труда у младших школьников в системе дополнительного образования: Дисс. канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. 246 с.

19. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

20. Струманский В.П. Формирование политехнических умений и навыков культуры труда учащихся средних специальных школ. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Киев, 1982. 13 с.

21. Щербак Ф.Н. Профессионально-нравственная культура. Москва: Знание, 1985. 64 с.

22. DICȚIONAR Explicativ integrat//www.dexonline. Ro (vizitat 21.02.17).

23. http://sociology_encyclopedia.academic.ru/5
24 (vizitat 21.02.17).