


**EUROMENTOR  
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

**Volumul IV, Nr. 1/martie 2013**

Revista „Euromentor” este editată de Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Științe ale Educației

Adresa: Splaiul Unirii nr. 176, sector 4, București  
Tel.: (021) - 330.79.00, 330.79.11, 330.79.14  
Fax: (021) - 330.87.74  
E-mail: euromentor.ucdc@yahoo.com



**Revista *Euromentor* este  
indexată în BDI EBSCO,  
PROQUEST (recunoscute de  
CNCS) și în BDI Index  
COPERNICUS**

# **EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

**Volumul IV, Nr. 1/martie 2013**



ISSN 2067-7839

*Fiecare autor răspunde pentru originalitatea textului și pentru faptul că articolul nu a fost publicat anterior.*

## CUPRINS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>A PUBLIC EDUCATION SYSTEM CAN EXCEL .....</b>  | <b>7</b>  |
| JUKKA KANGASLAHTI   |           |
| <b>QUO VADIS ELEMENTARPÄDAGOGIK? BILDUNG ZWISCHEN<br/>„BILDUNGSOFFENSIVE“ UND „BILDUNGSWAHN“ .....</b>  | <b>14</b> |
| ARMIN KRENZ   |           |
| <b>POUR UNE PÉDAGOGIE DU DIALOGUE INTERCULTUREL<br/>DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES .....</b>  | <b>25</b> |
| IULIANA PAȘTIN  |           |
| <b>ECONOMIA SOCIALĂ – PROMOTOR AL INIȚIATIVELOR DE<br/>AFACERI DE SUCCES ÎN EUROPA SECOLULUI AL XXI-LEA.....</b>  | <b>37</b> |
| GEORGETA ILIE   |           |
| <b>SISTEME E-LEARNING ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR.....</b>  | <b>51</b> |
| VALENTIN INCEU,<br>PETRU BALOGH,<br>POMPILIU GOLEA  |           |
| <b>DE LA PREDAREA SUSȚINUTĂ DE REZOLVAREA SARCINILOR<br/>LA ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE REZOLVAREA SARCINILOR -<br/>CAZUL PREDĂRII LIMBII JAPONEZE ÎN ROMÂNIA-.....</b> | <b>59</b> |
| MAGDALENA CIUBĂNCAN   |           |
| <b>EVALUAREA PROGRAMELOR DE FORMARE INIȚIALĂ A<br/>CADRELOR DIDACTICE – REPERE ANALITICE .....</b>  | <b>69</b> |
| IULIANA TRĂȘCĂ  |           |
| <b>DIMENSIUNI ALE JOCULUI ÎN TEXTUL LITERAR PENTRU<br/>PREȘCOLAR ȘI ȘCOLARUL MIC.....</b>   | <b>75</b> |
| OCTAVIA COSTEA  |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>AMENAJAREA SPAȚIULUI EDUCATIV PRIN ARIILE DE<br/>STIMULARE .....</b>   | <b>84</b>  |
| CONONA PETRESCU   |            |
| <b>MODIFICAREA PERCEPȚIEI ASUPRA LUMII ȘI VIETII, ASUPRA<br/>FERICIRII ȘI CUNOAȘTERII ÎN NORMALITATE ȘI<br/>PSIHOPATOLOGIEI .....</b> | <b>91</b>  |
| COSTE CHITEȘ,<br>SIMONA TRIFU   |            |
| <b>COMPETENȚELE ÎNTRE CLARIFICĂRI CONCEPTUALE ȘI<br/>REALISM DIDACTIC.....</b>  | <b>102</b> |
| TUDOR MARIN   |            |

# A PUBLIC EDUCATION SYSTEM CAN EXCEL

JUKKA KANGASLAHTI\*

kangaslahti@dnainternet.net

**Abstract:** *This article analyses the Finnish education system, which has received lots of attention around the world because of the excellent pupil achievements in the country. For international observers it has been surprising to find out that there is remarkably little variation in the assessment results around the country. The quality of learning in urban schools and in remote rural communities is the same, which means that parents may trust that the staffs of the closest schools from homes have all the expertise needed to educate their children well. It is even more important to notice is the fact that Finland is running a public school system based on equity where each individual child is seen equally important. Therefore, everyone has an equally good chance to learn.*

**Keywords:** *public education system, equity, PISA findings, teacher- student interaction, autonomy of schools, customized solutions.*

Education is a powerful tool in building a better future for both a nation and its children and youth. Today even many educators believe that a public education system will never have a chance to excel when it comes to learning achievements. There are numerous sad cases where the global community has witnessed how countries of totalitarian political systems have been able to apply a rigid authoritarian strategy of teaching resulting in situations where the only function of all educational institutions is to serve those who are in power. Management by authority, control and inspection have been amongst the key methods in implementing the will of any centralized administration. Awareness of the many flaws and risks of nation-wide approach in education has made numerous experts to believe that a healthy and effective public school system cannot be designed and realized at all. In short: excellence by equity in education is often regarded as a mission impossible. Regardless of that notion, almost everyone supports the specific articles of Human

---

\* Professor Ph.D, - "Turku University", Finland; Visiting Professor, - Educational Sciences Faculty, "Dimitrie Cantemir" Christian University, Bucharest.

and Children's Rights where, for example, quality teaching and learning are regarded as basic rights of each and every individual of our global community. Admitting this, it follows that everywhere in the world the societies are responsible for arranging educational opportunities. It again means that schools free of charge should be available at least for those who cannot afford to pay for education. This premise, however, does not exclude the option of enrolling one's child into a private school in case tuition fees are not a problem.

In many countries there is constant struggle in attempts to improve public education. This is one of the main reasons why a lot of parents choose private schooling for their children. They regard the option more reliable and safe. With good reason it may be argued that money cannot always buy the best possible education. On the other hand, to invest wisely and sustainably in education is a good investment into the future. In case that is also taken as bedrock of a nation-wide strategy of education then the improvement of public schools should be in the core of governmental attention. In efforts to improve a nation's public education, one cannot rely just on system-level reforms. This is especially the case, if many political changes are taken place by, for example, a chain of different ministers of education or by different political parties. It should be realized that most system level reforms do not directly develop either student learning or the quality of teaching. In fact, it often happens that political decisions may not have any impact on the daily classroom work at all. It can be argued that one of the best ways to improve learning achievements is to develop the quality of teacher-student interaction. This means that students learn better when all stakeholders, including administrators, principals and teachers in collaboration are positively responding to the efforts of reforms by developing the daily activities and approaches in schools. In other words, positive changes should happen in the everyday lives of students before a reform is worthwhile. This is done by improving school administration, schools' cultures and creating new pedagogical methods for teaching-learning processes.

One of best test "laboratories" of a nation-wide public school system exists in Finland where systematic and sustainable development of the equity-based, free of charge education has been executed and "tested" during the past four decades. Admission and tuition fee free schools in Finland are not only for pupils of comprehensive schools but they also cover vocational and university studies. The philosophy behind the system is laid in the idea that each individual ought to have equal



opportunity in education and that one of the most important renewable natural resources in the country is in the potential of human mind; the better educated are the citizens of Finland, the higher is the standard of living in the country. Several of the current indicators show that the patiently executed Finnish strategy has been working well. For example, Newsweek recently published a special issue on “best countries in the world”. Its extensive study tried to come up with an answer to the following hard question:

“If you were born today, which country would provide you the very best opportunity to live a healthy, safe, reasonably prosperous, and upwardly mobile life?”

In the survey, which analyzed and compared one hundred (100) countries, Finland was ranked as the best overall place in the world to live in. Comparison was made in five categories: education, health, quality of life, economic competitiveness, and political environment. Finland’s education system was especially highly regarded in the survey. (Foroohar 2010.) In addition to this Lewis (2005, 210) has identified the following facts, which seem to be interlinked with and results of the Finnish notion of equity for its citizens: “Finland ranks among the top few countries for global competitiveness, economic creativity, environmental sustainability, network readiness, water resource management, minimal bureaucracy, and least corruption”.

The much cited OECD’s Programme for International Student Assessment (PISA) surveys have over the past decade highlighted also that Finnish students have been doing remarkably well. This assessment programme compares the education achievements of 15-year-olds in various countries. If we look closer at the PISA results, it is quite interesting to notice that countries like Finland that have rather a low level of socio-economic stratification seem to have better overall performance by the pupils. For Finnish parents and students this is important news because they know that equity, social cohesion and strong student performance exist in the entire school system all over the country (Sahlberg 2011). They are able to trust that the high quality education is available at the closest school from their home, which most of the time is a public school. This particular fact is not true in most of the PISA-participating countries. Also, the average socio-economic background of the student cohort in private schools tend to be much more advantaged than that of students who attend public schools, which also often is one of the important reasons to choose a privately managed institution. (OECD 2012.)

The Finnish experience - so far at least -proves that investments into public education can pay back at a rate of high interest. Variation in student performance is small and so is variation between schools. But what might be the main building blocks behind the public education system in Finland?

McKinsey (2007) report states that the quality of any education system cannot exceed the quality of its teachers. Becoming a teacher in Finland is a popular choice for young people. Furthermore, it is extremely difficult to gain a study place at the departments of teacher education at the universities. Only 10% of the applicants are accepted and they all are amongst the best of the best of the upper-secondary school graduates. The whole society in Finland has a great deal of trust on the expertise of teachers. This is one of the main reasons that the school staffs are practically speaking working without a formal control system. Inspectorate systems do not exist. Schools and communities are allowed to design much of the curriculum content. Teachers have full pedagogical freedom and also a freedom to choose the learning material they want use. National tests are very rare. All this freedom means that schools and teachers have been handed a great responsibility, which they have taken with great devotion. Much attention is paid both to pupil welfare and special needs education. The aim of the public comprehensive school system in Finland tries to provide for every child access to the best possible education. The free school services include, among other things, schoolbooks, all learning materials, a daily warm lunch, as well as health and dental care. It also is worth mentioning that for the past decades, the educational policy has been research and practice based, sustained and constant in terms of its development. Furthermore, neither the government, nor the minister of education alone has the power to make major changes in the educational system because educational development in Finland is planned in collaboration with all stakeholders. As a result vision and the long-term aims have stayed the same and there has been great consensus by the people of the country. Parents, teachers, politicians and sometimes even the students together in constructive collaboration have been involved in the development process of the country's educational system. (Kangaslahti 2012.) As it is today, the Finnish national educational strategy is very different from those of most other countries in the world. While it may not be "the best" in the world, it certainly cannot be copied into another context as it is. It may, however, serve as an important example for the rest of the world on how

sustainable development of public schooling and purposeful investments may pay off in creating equal opportunities to study and learn for each individual citizen.

Can we learn from the Finnish experience?

As mentioned in the beginning of this article, constant system level changes do not guarantee any positive impacts into the teaching-learning interaction. Attempts to improve learning achievements have to be sustainable, realistic, well informed, accepted and understood by teachers before they have any possibilities to make an impact in classrooms. Also enough resources ought to be allocated for any new approach. These are some of the preconditions, which have to be met when planning educational improvements. However, perhaps afar sighted and far-reaching strategic vision of the aims, purposes and goals for the reform process of a country's educational system is the most important building block to start with. With good reason it can be argued that all children can achieve success in some areas of learning. It is the job of adults in each society to ensure that every child has the opportunity to attend comprehensive schooling as close as possible to their home. Therefore, developing the quality of learning, teaching and learning environments of public schools should be high up in the priority list of duties of governments and municipalities in most, if not all countries in the world.

Putting parents aside, the ultimate power to make a real change in the lives of children and youth lies in the hands of principals and teachers. Under their leadership in schools and classrooms real societal development can be made, and sometimes even against all the odds. (Wigdortz 2012.) Their work is not only to teach academic subjects but also enable pupils to learn skills that are important for fulfilling and happy lives. Under their guidance in cooperation with parents the whole child development is taken into account. At their best public schools prepare student with important social skills, enable them to manage their emotions and behavior as well as their rights and responsibilities as citizens in their society. Summarizing the presented thoughts through the lens of the Finnish comprehensive school system some of the key themes in it are the following:

1. The approach of education in schools is holistic where wellbeing and healthy development of the pupil is at least as important as academic achievement.

2. Teaching is customized for the pupil and takes into consideration her/his level of current achievements. Different teaching methods are applied for those who learn quickly than for pupils who need extra support or special needs education. Also learning assessment is personalized. Standardized testing system does not exist.

3. Municipalities, schools and teachers have much freedom in organizing education, designing the curriculum and choosing pedagogical and assessment methods. This because each member of the teaching personnel is an expert with a Masters degree and everyone is ready and eligible to take the full responsibility for freedom of action.

4. Equity in education is seen as more important than investing early in special talents. Equal opportunity means education free of charge with, for example, a free warm lunch.

5. Collaboration between schools, teachers and pupils is seen more fruitful than competition.

6. Schools and teachers are not inspected.

7. Special-needs education is organized in every school, using a multi-method approach. Practically it is available for every pupil if at all needed.

8. Pupil welfare teams exist in every school with an aim trying to guarantee from day one a caring and fear free school atmosphere for each pupil.

In the long run none of the above listed themes is beyond the capacity of most countries in Europe, perhaps even the rest of the world. It has to be reminded that the comprehensive school reform in Finland started decades ago and its development process is regarded as never ending. In many ways, the steps taken by Finland have to be seen as being extremely successful. The good news is that many countries are currently undertaking some kind of school reforms. Sustainable reforms of educational systems, no matter where, often benefits its citizens but it is self evident that wise investments into teaching-learning situations in public schools will make the quality of lives of many children more meaningful and better. If positive development has been possible throughout in Finland it certainly can be done almost anywhere. To share this kind of a vision, good political will, quality leadership, hard work and countywide collaboration are needed and the goal of having an increasing number of quality public schools will be met.

## REFERENCES

Foroohar, R., (2010), How We Ranked the World. Newsweek, August 16. Available at:

Kangaslahti, J., (2012), *Investiție în educație, investiție în viitor: Modelul Finlandez și Aplicabilitatea lui în România*. București: Ed. Lumina Evangheliei.

Lewis, R., (2005), *Finland, Cultural Lonely Wolf*. London: Intercultural Press.

McKinsey & Company, (2007), *How the World's Best Performing School Systems come out on Top*. Available at:

OECD, (2009), *Pisa 2009 Key Findings*. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm>

OECD, (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-Economic Profile*. OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50110750.pdf>

Sahlberg, P., (2011), *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Wigdortz, B., (2012), *Success Against the Odds. Five Lessons in How to Achieve the Impossible: The Story of TeachFirst*. Croydon: CPI Group Ltd.

<http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2010/08/16/best-countries-in-the-world.html>

# QUO VADIS ELEMENTARPÄDAGOGIK? BILDUNG ZWISCHEN „BILDUNGSOFFENSIVE“ UND „BILDUNGSWAHN“

ARMIN KRENZ\*

armin.krenz@ki.tng.de

**Abstract:** *A responsible pedagogy and psychology must move towards the specific steps of the age of the child. One must give up to the representation of a child "as perfect as possible beginning with the early stages of childhood", because a childhood is built on the fact that a child may / must make mistakes in order to know his/her own strategies of action and from mistakes and from actions that are less appropriate to draw those consequences that would open new avenues for action. Children need active teaching models to help them orientate in the multitude of action possibilities.*

**Keywords:** *elementary pedagogy, training, practical training, child development.*

Ausgangsthese:

**Bei dem derzeitig aktuellen und weit verbreiteten öffentlichen Bildungsverständnis sowie der damit verbundenen „Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen“ kommt**

- eine **für das Kind** erfahrbare, tiefe Erlebnisqualität zu kurz,
- die Frage der erleb- und verwertbaren **Sinnhaftigkeit eines Bildungsangebotes** für die aktuelle Lebenssituation des Kindes kaum auf,
- ein **unmittelbares, tiefes Glücksempfinden** für das gegenwärtig erfahrene Leben kaum zum Tragen!

**Gleichzeitig liegen Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Feld der Bildungs- und Hirnforschung vor, dass genau diese drei genannten Merkmale für eine „nachhaltige Bildung“ notwendig und damit unverzichtbar sind (Zimpel, A.F., 2010; Crain, W., 2005; König, A., 2010;**

---

\* Ph.D, - Institut für angewandte Psychologie + Pädagogik, Kiel (Deutschland), Germania; Visiting Professor, - Educational Sciences Faculty, "Dimitrie Cantemir" Christian University, Bucharest.

Brandes, H., 2008/ Hüther, G., 2005; Astington, J.W., 2000; Markova, D., 2005; Gebauer, K., 2007).

Bildung wird „bedarfsgerecht“ zusammengestellt und so konzipiert, dass sie „effiziente Lernauswirkungen“ ermöglicht, mit der Folge, dass so genannte **Bildungsblüten in einer bildungsfernen Elementarpädagogik** entstehen (können):

- Aus **miteinander vernetzten Bildungsbereichen** werden „isolierte Fächer“ und „fachspezifische Unterrichtseinheiten“;
- **in Kindern vorhandenen Forschungsinteressen** werden immer weniger aufgegriffen und stattdessen durch erwachsenengesteuerte „Forschungsangebote“ ersetzt;
- statt **erlebte bzw. erlebbare Alltagssituationen** mit Kindern forschend und zeitunbegrenzt zu erkunden werden ganz spezielle „Forschungskoffer“ angeschafft, um damit gezielte und zeitbegrenzte Beschäftigungsangebote durchzuführen;
- statt im Leben der Kinder – sowohl im Innenbereich als auch im Außenbereich – **die ungezählten Alltagsphänomene** zu untersuchen, werden extra Forschungsorte/ Forscherinseln eingerichtet, Forschertische aufgestellt, Forscherecken abgegrenzt, Forschungszeiten festgesetzt und Forschungsregeln genau festgelegt, um nicht zuletzt auch „Lerntagebücher“ und „Portfolios“ als Beweisquellen für eine Forscheraktivität der Kinder erstellen zu können.

**Aus diesem Bildungsverständnis heraus** wird die Bildungsarbeit in vielen Kindertageseinrichtungen wie folgt verstanden und entsprechend konzipiert:

- Die Fachkraft holt alle Kinder zusammen, gibt entsprechende Informationen ein, stellt bestimmte Aufgabenstellungen und Fragen vor, so dass Kinder meist nur **reagieren** können/ dürfen;
- In den zu nutzenden Forschungskoffern stecken so genannte Forschungsgegenstände, die fein säuberlich strukturiert und fächerspezifisch geordnet sind. Getreu dem Motto: **„Bildung“ geschieht – wie im klassischen Schulunterricht – in einem Fächerkanon** (jedes „Fach“ ist ein „Fach für sich“ und wird in genau geplanten Teilschritten umgesetzt.)
- **Lebensbereiche und Alltagssituationen der Kinder werden im Tagesablauf in Arbeits-, Lern-, Spiel- und Freizeitfelder aufgeteilt:** von dann bis dann wird gespielt, von dann bis dann geforscht, von dann bis

dann sich bewegt und von dann bis dann gegessen, geschlafen, philosophiert...

Das Dilemma der aktuellen Bildungsarbeit in außergewöhnlich vielen Kindertageseinrichtungen muss daher leider wie folgt charakterisiert werden:

- Die Selbstbildung des Menschen wurde/ wird zu einer belehrenden (= entleerenden) Bildungspädagogik funktionalisiert.

- Nicht das Fühlen, Denken, Spielbedürfnis oder eigene Handlungsideen der Kinder stehen im Mittelpunkt des Tagesgeschehens, sondern eine **von Erwachsenen erdachte und konzipierte Bildungssystematik bestimmt** die so genannten Bildungsschwerpunkte und den Ablauf der „Bildungsarbeit“.

- Bildung wurde/ wird in den „Bildungsrichtlinien ...“ systematisiert und zu „Bildungsprogrammen“ zusammen getragen, die dazu verleiten, in ein **fächerkanonorientiertes Denken und Agieren** zu verfallen.

- Dies hat zur Folge, dass eine von außen gesetzte Systematik eine **Erwachsenensystematik** ist, die künstlich hergestellt wird und dazu dient, die Welt der Kinder logisch (!) – statt erlebnisnah und alltagsorientiert – zu ordnen. Kinder brauchen i h r e persönlich bedeutsamen Forschungsmöglichkeiten in i h r e n individuell erlebten Lebenswelten – und das ist stets und überall möglich.

- Dort, wo „**Bildung als Programm**“ verstanden und „angeboten“ wird, gerät eine >Bildung aus 1. Hand< (Prof. Schäfer) immer mehr in den Hintergrund!

- Damit bemächtigt sich die didaktisierte Schulpädagogik der Elementarpädagogik, die ihre Eigenständigkeit damit gleichsam (sicherlich ungewollt) unaufhaltsam aufgibt.

### **Grundsatzmerkmale heutiger Kindheiten in Deutschland**

Alle Ergebnisse und Erkenntnisse der gegenwärtigen Kindheitsforschung machen deutlich, dass es aufgrund der aktuellen Gegebenheiten **nicht mehr möglich ist, von einer >unbelasteten Kindheit in Deutschland< zu sprechen**, weil es eine allgemein positiv geprägte und zeitlich gesonderte, altersgemäß mehr oder weniger abgeschlossene **>eigenständige Lebensphase Kindheit< nicht mehr gibt** (Aden-Grossmann, W., 2010/ Hurrelmann, K., 2009/ Konrad, F.-M. + Schultheis, K., 2008, vgl.: Kullmann, K., 2009. / vgl. 13. Kinder- und



Jugendbericht, 2009).

Insofern ist es zutreffend, von „**Kindheiten mit besonders typischen Einflüssen und häufigen Kindheitserfahrungen**“ zu sprechen. Zwar ist es vielen Kindern heute leichter und eher als in vergleichbar zurückliegenden Generationen möglich, **kognitive** Entwicklungsmöglichkeiten aufzunehmen und zu nutzen, allerdings ist es ihnen **schwerer möglich, sich emotional stabil und räumlich-körperlich zu entfalten!**

**Stabile >Beziehungsverhältnisse<** verändern sich in eher **punktueller >Erziehungsverhältnisse<**, in denen Kinder starken Verhaltenserwartungen einer deutlich Erwachsenenwelt geprägten Umgebung ausgesetzt sind. Die den Kindern zur Verfügung stehenden Entfaltungschancen, die ungleich höher sind als Kindern und Jugendlichen vergangener Generationen, sind aber auch **stets mit neuen Belastungen verbunden**, weil sie die individuell möglichen Entwicklungsmöglichkeiten häufig strapazieren und die Bewältigungskapazitäten mancher Kinder und Jugendlichen überfordern (können). Darin ist auch der Hintergrund für **viele Verhaltensirritationen bei Kindern und Jugendlichen** vor allem in den Bereichen der persönlichkeitsbezogenen, sozialen und emotionalen Auffälligkeiten zu sehen und zu verstehen (Trapmann, H. + Rotthaus, W., 2003; Fröhlich-Gildhoff, K., 2007; Döpfner, M. + Petermann, F., 2008; Herbst, Th., 2010).

Immer mehr Kinder laufen „neben der Erwachsenenwelt“ her und werden in der **Verarbeitung ihrer Lebenswelt** alleingelassen, ohne grundlegende Kompetenzen zu besitzen, ihr Leben selbstständig und autonom in den Griff zu bekommen. Kinder sind in eine **>Erwartungswelt<** der Kinderkrippe, des Kindergartens, ihrer Eltern, ihres Wohnbereiches und ihrer Freundesclique eingebunden, **ohne häufig einen selbsterfahrungsorientierten Freiraum zu erhalten**, um zu sich selbst zu finden und mit sich selbst (sowie in der Folge mit ihrem unmittelbaren Umfeld) kompetent umgehen zu können. Wurden Kinder früher als unfertige, un[ter]entwickelte Wesen eingeschätzt, so werden sie heute von „bildungsaktiven Erwachsenen“ als kindliche Persönlichkeiten betrachtet mit „förderungsnotwendigen Potenzialen“. Sie werden häufig wie ernstzunehmende Akteure eingestuft und befinden sich gleichzeitig in einer abhängigen, erwartungszentrierten Position. Insoweit tragen Erwachsene (Amateure und professionelle Fachkräfte) täglich dazu bei, **Kindheiten in einem Widerspruch einzuschätzen**. Entsprechend

widerspruchsvoll entwerfen sie in ihren Vorstellungen ein „Bild vom Kind“ und gestalten den Alltag von Kindern auch häufig uneinheitlich, was zur weiteren Irritation bei Kindern führt. Kinder brauchen mehr denn je Entwicklungssicherheiten, um eine stabile Identität aufzubauen.

An dieser Stelle sei auch noch einmal darauf hingewiesen, dass schon zu Beginn der 80er Jahre der amerikanische Soziologe Neil Postmann mit seinem Aufsehen erregenden und bis heute bedeutsamen Buch vor dem *Verschwinden der Kindheit* eindringlich gewarnt hat. Und auch schon 1990 sprach H. Zeiher von einer **>Kindheit, die organisiert und isoliert ist<** (1990, S. 20), Kindheit heute kein Kinderspiel mehr sei und dass der Alltag vieler Kinder ein **„Leben in Bedingungen“** abbildet (S.23). Kindheitsforscher sprechen gar von einem **Kinderalltag im Zeittakt industrieller Fertigung** (Hurrelmann) und beklagen eine **„Durchrationalisierung des Kinderlebens nach Schichtdienst und Stundenplan**. Gemeint ist eine ökonomische Zeitplanung bis in die Kinderkrippe hinein.

So scheint es selbst in der Vorstellung der Erwachsenenwelt kaum vorstellbar was passieren würde, wenn Kinder fein gekleidete Damen oder Herren mit Holunderbeeren bewerfen oder Mutproben unter Beweis stellen würden, indem sie Regenwürmer verspeisen. Kinder, die sich zusammenfinden und eine feste Gruppe bilden, geraten schnell in den Verdacht, einer „Bande“ anzugehören, von der eine Gefahr für andere ausgehen könnte und Kinder, die sich schließlich den hohen und ständigen Erwartungen von Erwachsenen entziehen würden bekämen schnell das Prädikat eines „bildungsunwilligen“ Kindes.

Die ehemalige Präsidentin des Deutschen Bundestages, Prof. Dr. Rita Süßmuth, hat schon vor über 20 Jahren in einem Zeitschriftenaufsatz drei Begriffe in die öffentliche Diskussion gebracht, die die bisherigen Ausführungen zusammenfassend bündeln. Ihre Betrachtungen von Kindheiten in einem so hoch industrialisierten Land wie Deutschland beschreiben das *Kinderleben* als eine weitestgehend **verplante und verpädagogisierte Zeit, die Kinderzeiten** als eine in viele Zeitsegmente **aufgeteilte** und aus ganzheitlichen Zusammenhängen **zerrissene Angelegenheit** sowie die *Kinderwelten* als eine **eingengegte und immer künstlicher gestaltete und eingegrenzte Erfahrungsvielfalt**. Kommt es nun zu einer zusätzlichen Berücksichtigung des weiteren Zeitverlaufs zwischen den wiedergegebenen Aussagen vom Jahreswechsel 1988/89 und dem heutigen Zeitpunkt, so muss und kann von einer deutlichen Verschärfung des Problems ausgegangen werden. Wenn Prof. Dr.

Süßmuth schon damals von einem zunehmendem „**Verlust an Erfahrungen**“ (S.7), „**arrangierten Erfahrungsräumen**“, einer „**Vereinzelung der Kinder**“ und „**Erfahrungsarmut**“ sowie „**kaum vorhandenen Spielräumen**“ (S.8) spricht und ihre Hauptaussage darin endet, dass sie die These vertritt, „eine Gesellschaft, die ihre Kinder nicht versteht und schätzt, wird sie in Zukunft verlieren“ (S.9), dann ist nachvollziehbar, wie schwierig es für Kinder und Jugendliche ist und in naher Zukunft immer schwieriger werden wird, eine weitestgehend unbeschwerte Kindheit zu erleben, Identität zu entwickeln und Selbst-, Sach- sowie Sozialkompetenzen auf- und auszubauen.

Richtig ist: Schon der Säugling besitzt bereits kurz nach der Geburt **Interaktions-, Kommunikations- und Lernbereitschaften, die durch Interesse und Neugierdeverhalten an seinem unmittelbaren Umfeld** gekennzeichnet sind. Er sucht mit all seinen Sinnen nach Anregungsimpulsen und möchte gleichzeitig einen Einfluss auf die ihn interessierenden Objekte/ Abläufe nehmen. Welche Objekte und Abläufe von Interesse sind, können nur durch **aufmerksame, sorgfältige Beobachtungen** ausgemacht werden. Darüber hinaus haben auch Forschungsergebnisse der Neurobiologie gezeigt, dass beispielsweise die Gehirnstrukturen des Menschen mit der Geburt *nicht* genetisch festgelegt sondern durch Umwelteinflüsse in Bau und Funktion veränderbar sind (Stichwort: *neuronale Plastizität*). Das heißt, dass das menschliche Gehirn nicht alle bedeutsamen Informationen aus dem unmittelbaren Umfeld wie mit einem Fotoapparat lediglich ablichtet, sondern dass es seine Vernetzungen nach den Aspekten (neu) konstruiert, die erkannt und bestätigt bzw. ergänzt oder neu verknüpft werden.

Dadurch, dass persönliche **Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke und Gefühle wie beispielsweise Sorgen, Freude, Ängste, Hoffnung, Unsicherheit, Entlastung oder Glücksempfinden** ihre Spuren im Substrat des Gehirns hinterlassen, stehen solche psycho-sozialen Prozesse mit entsprechenden neurobiologischen Vorgängen stets in eine permanenten Austauschprozess.

Die Frage, wie es möglich sein wird, diesen vielfältigen Tendenzen von **zerstörten bzw. verstörten Kindheiten** professionell und kompetent entgegenzuwirken, ist nur durch einen konsequenten Perspektivwechsel zu beantworten, damit in Kenntnis dieser pädagogischen und sozialen Wirklichkeit neue Handlungsstrategien zum Tragen kommen (können).

**Konsequenzen für eine gegenwartsorientierte Pädagogik  
Sichere Bindungserfahrungen machen Kinder stabil,  
bildungsinteressiert und lernaktiv!**

Nur wenn Kinder

- ihre Bindungsperson als einen **>grundsätzlich sicheren Hafen<** erleben, den sie bei Verunsicherungen, Ängsten und Verlassenheitsgefühlen gerne, freiwillig und selbstmotiviert aufsuchen,
- durch die identischen Verhaltensweisen der Bindungspersonen **Sicherheit, Annahme und Hilfe** erleben dürfen,
- bei Sorgen, Kummer und Trennung die **Nähe zu ihrer Bindungsperson suchen und finden**,
- schon sehr früh durch intensive Bindungserfahrungen immer weniger auf Bindungserlebnisse angewiesen sind und sich mit einem **Gefühl der inneren Grundsicherheit** auf die „**Erkundung der großen, weiten Welt**“ einlassen und ihrem innewohnenden Forscherdrang nachgehen,
- motiviert und freiwillig **über ihre Gefühle berichten** und dabei emotionale Belastungen ebenso „ungehemmt und unkontrolliert“ zum Ausdruck bringen wie Augenblicke der Freude und des tiefen Glücksempfindens,

**dann bauen Kinder ihre Lernmotivation, ihre Selbstbildungs- und Lernfreude sowie ihre Anstrengungsbereitschaft auf und aus!**

Es ergeben sich daher **folgennotwendige Konsequenzen für eine bildungs- und zugleich kindorientierte Pädagogik**, in der sich die Selbstbildungskräfte der Kinder entwickeln können und für ein nachhaltiges Bildungspotenzial sorgen:

- Es ist notwendig, verstärkt dafür zu sorgen, dass **Kinder auch Kinder sein dürfen**.
- Eine verantwortungsvolle Pädagogik und Psychologie hat sich der **spezifischen Alterstufe der Kinder zuzuwenden** und darf nicht darauf ausgerichtet sein, die Gegenwart von Kindern einer Zukunft zu opfern.
- Die **Vorstellung von einem möglichst „frühzeitig perfekten Kind“ ist aufzugeben**, weil Kindheiten darauf aufbauen, dass Kinder Fehler machen dürfen/ müssen/ sollen, um eigene Handlungsstrategien kennen zu lernen und aus Fehlern bzw. handlungsorientierten Umwegen neue handlungsleitende Konsequenzen zu ziehen.

- **Kinder brauchen bildungsaktive Vorbilder**, die ihnen helfen, sich in ihren Handlungsmöglichkeiten orientieren zu können.

- **Kinder brauchen** statt einer verstärkten „kognitiven Förderung“ **Seelenproviand**, der ihnen hilft, ein stabiles Persönlichkeitsfundament im Sinne einer **nachhaltigen Persönlichkeitsbildung** auf- und auszubauen.

- Kinder sind auf Erwachsene angewiesen, die immer wieder die Aufgabe an sich selbst stellen, **Kinder in ihren aktuellen, vielfältigen Ausdrucksformen zu verstehen statt Kinder in defizitorientierten Bewertungsschemata zu klassifizieren.**

- Kinder brauchen vor allem das **Gefühl von Sicherheit**, um neue Handlungsschritte zu entdecken, Handlungsperspektiven zu entwickeln und alternative Handlungsmöglichkeiten zu internalisieren.

- Kinder brauchen  **feste Bindungen und zuverlässige Beziehungen**, um sich auch bei persönlichkeitsverletzenden Rückschritten mit Zuversicht und Engagement den neuen, täglichen Herausforderungen und Notwendigkeiten zu stellen.

- Kinder **brauchen keine künstlich arrangierten (Bildungs) Lebenswelten** sondern umfassende und umfangreiche Handlungs (spiel) räume, in denen sie reale, fassbare, Erfahrungen machen und die sie ihrem aktuellen Leben zuordnen können;

- Kinder brauchen zur Wahrnehmung, Festigung und Verarbeitung ihrer Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke **ausreichend Zeit und Ruhe, um Sinnzusammenhänge** zwischen ihren Handlungsschritten und deren Konsequenzen **zu entdecken, zu verstehen und zu wiederholen.**

- Kinder sind auf ein **stabiles Selbstbewusstsein** angewiesen, um mit zunehmendem Alter selbstständig, lernfreudig, handlungsaktiv und anstrengungsbereit alltägliche Aufgaben einer verantwortungsvollen Lebensgestaltung auf sich zu nehmen. **Dieses stabile Selbstbewusstsein ergibt sich aus einer emotional-sozialen Stabilität**, die Kinder durch eine wertschätzende Kommunikation in Sicherheit bietenden Alltagssituationen aufbauen und nicht durch „Bildungsprogramme aus zweiter Hand“ (Prof. Dr. Gerd Schäfer) entwickeln können.

- Kinder brauchen Erwachsene, die mit **Optimismus, Lebensfreude und Einsatzbereitschaft** an einer Welt mitarbeiten, die sich für eine Wiederherstellung bzw. Bewahrung des >eigenständigen Zeitraumes KINDHEITEN< **aktiv und engagiert, überzeugt und identisch** einsetzen.

Prüfen Sie gerne selbst einmal in einer selbstkritischen Betrachtung Ihres Alltags, mit wie viel **Engagement, Innovationsfreude, Mut, Anstrengungsbereitschaft, Lebensbejahung, innerer Zufriedenheit, Arbeitsfreude, Lebendigkeit und innerer Anteilnahme am Leben der Kinder** Sie an der Wiederherstellung bzw. Aufrechterhaltung einer solchen lebenswerten **BILDUNGSWELT** aktiv beteiligt sind.

### Literatur:

Aden-Grossmann, W., (2010), *Kindheit*. in: Pousset, R. (Hrsg.). Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor

Baaden, Andreas, (2003), *Bildung für morgen*. In: Forum Caritas München (Hrsg.): Fachhaltigkeit als Prinzip für die Zukunft. Don Bosco Verlag, München. Seite 105 ff.

Astington, Janet W., (2000), *Wie Kinder das Denken entdecken*. München: Ernst Reinhardt

Berger, Marianne & Lasse, (2004), *Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren*. Bremen (Eigenverlag)

Betz, T., (2008), *Ungleiche Kindheiten*. Weinheim: Juventa

Brandes, Holger, (2008), *Selbstbildung in Kindergruppen*. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. Ernst Reinhardt Verlag, München

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), (2009), *13. Kinder- und Jugendbericht*. Köln: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft

Crain, William, (2005), *Lernen für die Welt von morgen*. Kindzentrierte Pädagogik - Der Weg aus der Erziehungs- und Bildungskrise. Arbor Verlag, Freiamt

DJI - Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), (2009), *Konsum und Umwelt im Jugendalter*. München

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), (1997), *Lernfähigkeit - unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin („**Delors-Bericht**“)

Döpfner, M. + Petermann, F., (2008), *Ratgeber Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe

Ellneby, Y., (2001), *Kinder unter Stress*. München: Beust

Feil, Ch., (2003), *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz

Firlei, Klaus, (2004), *Bildung jenseits der Qualifikationsmaschine*. Ein

Imperativ für den Fortbestand der menschlichen Zivilisation. In: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e.V., Kiel. LV Rundschreiben Nr. 3/S. 5 ff.

Fröhlich-Gildhoff, K., (2007), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer

Gebauer, Karl, (2007), *Klug wird niemand von allein*. Kinder fördern durch Liebe. Patmos Verlag, Düsseldorf.

Göppel, R., (2007), *Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer

Große-Lindemann, Irmtraud, (2008), *Das Lernhaus-Konzept – genial einfach lernen im Alltag*. 111 Alltagssituationen kreativ nutzen. VAK Verlags GmbH, Kirchzarten

Hamann, G., (2004), *Habe alles, bekomme mehr*. In: Die Zeit, Nr. 22, 19.05.2004

Hannaford, Carla, (2008), *Bewegung – das Tor zum Lernen*. VAK Verlags GmbH, Kirchzarten 7. Aufl.

Herbst, Th., (2010), *Die kindliche Einsamkeit*. Paderborn: Junfermann

Holt, John, (2003), *Wie kleine Kinder schlau werden*. Selbständiges Lernen im Alltag. Beltz Verlag, Weinheim

Hüther, G., (2005), *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Hurrelmann, K., (2009), *Lebensphase Jugend*. Weinheim 9. Aufl.: Juventa

Jackel, Birgit, (2008), *Lernen, wie das Gehirn es mag*. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie. VAK Verlags GmbH, Kirchzarten

König, A., (2010), *Interaktion als didaktisches Prinzip*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Konrad, F.-M. + Schultheis, K., (2008), *Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer

Krenz, Armin, (2007), *Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung*. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin/ Mannheim

Krenz, Armin, (2008), *Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita*. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Bildungsverlag EINS, Troisdorf

Krenz, Armin, (2010), *Was Kinder brauchen*. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin/ Mannheim 7. Aufl.

Krenz, Armin, (2009), *Kinder brauchen Seelenproviant*. Was wir ihnen

für ein glückliches Leben mitgeben können. Kösel-Verlag, München, 2. Aufl.

Krenz, Armin, (2007), *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis.* Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin/Mannheim

Krenz, Armin, (2010), *Kindorientierte Elementarpädagogik.* Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen

Krenz, A., (2010), *Ist mein Kind schulfähig?* München (7. Aufl.): Kösel

Kullmann, K., (2009), *Kinder der Angst.* In: Der Spiegel, Heft 32 (S. 38-48)

Lee, Jeffrey, (2005), *Abenteuer für eine echte Kindheit.* Piper Verlag, München

Markova, Dawna, (2005), *Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer.* VAK Verlag, Kirchzarten 5. Aufl.

Matzen, Jörg (Hrsg.), (2006), *Die Konstruktion der Welt. Wie Kinder ihre Wirklichkeit entdecken.* Bausteine für einen zukünftigen Kindergarten. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Mansel, J., (Hrsg.), (1996), *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens.* Opladen: Leske + Budrich

Pohl, Gabriele, (2006), *Kindheit – aufs Spiel gesetzt.* Dohrmann Verlag, Berlin

Rau, Johannes, (2004), *Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang.* Beltz Verlag, Weinheim

Rittelmeyer, Chr., (2007), *Kindheit in Bedrängnis.* Stuttgart: Kohlhammer

Süssmuth, R., (1988/89), *Kinderleben, Kinderzeiten, Kinderwelten.* In: *Kinderzeit*, Heft 1 (S.7-9)

de Saint-Exupéry, Antoine, (1998), *Man sieht nur mit dem Herzen gut.* Herder Verlag, Freiburg

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.), (2003), *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren.* Beltz Verlag, Weinheim

Schmid, Wilhelm, (2003), **„Ich hab mich selbst so lieb...“** - Über die *Lebenskunst der Kinder.* In: *PSYCHOLOGIE HEUTE*, Oktoberheft

Schmid, Wilhelm, (2002), *Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst.* Frankfurt, 5. Aufl.: Suhrkamp Verlag, Frankfurt 5. Aufl.

Trapmann, H. + Rotthaus, W., (2003), *Auffälliges Verhalten im Kindesalter.* Dortmund: verlag modernes lernen

Zeiger, H., (1990), *Kindheit – organisiert und isoliert.* In: *Psychologie heute*, Februar (S. 20-25)

Zimpel, A.F. (Hrsg.) (2010), *Zwischen Neurobiologie und Bildung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht



# POUR UNE PÉDAGOGIE DU DIALOGUE INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

IULIANA PAȘTIN\*

julpastin@gmail.com

**Abstract:** *This article attempts to analyze the concept of intercultural dialogue and its impact over the social life in the EU. We emphasize the importance of intercultural dialogue having as essential principle the respect for the cultural diversity, considering that the teaching of foreign languages is included in this dialogic space of language and culture.*

**Keywords:** *multiculturalism, intercultural dialogue, identity, alterity, human rights.*

Dans le contexte de la mondialisation il est difficile de donner une définition acceptée par tous du terme de dialogue interculturel. Le concept concerne une variété de termes, tous très actuels, tels que le multiculturalisme, la cohésion sociale et l'assimilation. La définition la plus actuelle est peut-être celle proposée par le Conseil de l'Europe dans son *Livre Blanc sur le dialogue interculturel*, qui stipule que: «*Le dialogue interculturel est défini comme un échange d'idées respectueux et ouvert entre les individus et les groupes aux patrimoines et expériences ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents*».<sup>1</sup> La question du dialogue interculturel a

---

\* Conf. univ. dr., - Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București.

<sup>1</sup> Nous citons les problèmes les plus importants discutés dans le Conseil de l'Europe et synthétisés dans *Le Livre blanc sur le dialogue interculturel*: „La gestion démocratique d'une diversité culturelle grandissante en Europe – ancrée dans l'histoire de notre continent et amplifiée par la mondialisation – est devenue, depuis quelques années, une priorité. Comment répondre à la diversité? Quelle est notre vision de la société de demain? S'agit-il d'une société où les individus vivront dans des communautés séparées, caractérisée au mieux par la coexistence de majorités et de minorités aux droits et responsabilités différenciés, vaguement reliées entre elles par l'ignorance mutuelle et les stéréotypes? Ou, au contraire, nous représentons-nous une société dynamique et ouverte, exempte de toute discrimination et profitable à tous, qui privilégiera l'intégration de tous les individus dans le plein respect de leurs droits fondamentaux? Le Conseil de l'Europe croit que le respect et la promotion de la diversité culturelle sur la base des valeurs qui

tellement d'importance dans l'agenda politique européen en raison de de la question de plus en plus actuelle de la «rencontre des cultures», conséquence de la mobilité des personnes et de la remise en question permanente de nos identités nationales. Nous vivons actuellement dans le mélange des cultures rendu possible par les voyages, la technologie et l'interconnexion de nos économies et cultures contemporaines. Dans le «*Livre blanc sur le dialogue interculturel*» du Conseil de l'Europe, on propose une terminologie comportant une définition du dialogue interculturel. «*Le dialogue interculturel est un échange de vues, ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde*»<sup>2</sup>. La notion de dialogue interculturel implique la reconnaissance de la diversité culturelle. La «Déclaration sur la diversité culturelle» adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe du 7 décembre 2000 le souligne dans son article premier: «La diversité culturelle s'exprime dans la coexistence et les échanges de pratiques culturelles différentes et dans la fourniture et la consommation de services et de produits culturellement différents». En effet cette définition est argumentée et développée dans un chapitre special intitulé Cadre conceptuel.<sup>3</sup>

---

sont le fondement de l'Organisation sont des conditions essentielles du développement de sociétés fondées sur la solidarité, cf.

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_FR.asp#P57\\_2906](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_FR.asp#P57_2906)

<sup>2</sup> Le «*Livre blanc sur le dialogue interculturel*» présenté ici, affirme avec force, au nom des gouvernements des 47 Etats membres du Conseil de l'Europe, que notre avenir commun dépend de notre capacité à protéger et développer les droits de l'homme, tels qu'entérinés dans la Convention européenne des Droits de l'Homme, la démocratie et la primauté du droit et à promouvoir la compréhension mutuelle. Il défend l'idée que la démarche interculturelle offre un modèle de gestion de la diversité culturelle ouvert sur l'avenir. Il propose une conception reposant sur la dignité humaine de chaque individu (ainsi que sur l'idée d'une humanité commune et d'un destin commun). S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu. La version en ligne du Livre blanc sur [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue).

<sup>2</sup> «Le dialogue interculturel est au coeur du projet européen», *Diasporiques* n° 6 (juin 2009), p. 30-36.

<sup>3</sup> Le Livre blanc développe cette définition dans un chapitre spécifique intitulé «cadre conceptuel».

En effet la protection et la célébration des nombreuses cultures et traditions à travers toute l'Europe sont des outils essentiels de tolérance et de compréhension mutuelle. L'année 2008 a été consacrée par l'Union européenne «Année européenne du dialogue interculturel»<sup>4</sup>. Toutes les instances internationales se sont proposé de débattre et de s'approprier la notion de dialogue interculturel. Le but principal mentionné dans tous les documents est la reconnaissance de la diversité des langues et des cultures au sein de l'Union européenne „L'Union européenne a pour principe fondateur la diversité: diversité des cultures, des coutumes, des opinions, mais aussi des langues, ce qui est naturel sur un continent où tant de langues sont parlées”<sup>5</sup>. Les langues officielles des pays de l'UE appartiennent à trois familles de langues: indo-européenne, finno-ougrienne et sémitique, ce qui est relativement faible par rapport à d'autres continents. L'attention particulière que suscite aujourd'hui la diversité linguistique s'explique par la multiplication des contacts entre les peuples. Les citoyens sont de plus en plus en état de parler une autre langue, différente, parfois inconnue pour eux, qu'il s'agisse de la recherche de l'emploi ou dans le cadre d'un échange d'étudiants entre les Universités, ou qu'il s'agisse pour les autres citoyens d'une installation dans un autre pays à partir d'une intégration croissante sur le marché européen du travail dans un processus continu qui se manifeste à l'époque de la mondialisation. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, adoptée en 2000, proclame à l'article 22 que l'Union respecte la diversité linguistique et interdit, à l'article 21, toute discrimination fondée sur la langue. Le respect de la diversité linguistique est une valeur essentielle de l'Union, au même titre que le respect de la personne, l'ouverture aux autres cultures et la tolérance. Ce principe vaut non seulement pour les 23 langues officielles de l'Union, mais aussi pour les nombreuses langues régionales et minoritaires qui sont parlées dans les pays de l'Europe<sup>6</sup>. C'est cette

---

<sup>4</sup> Par la décision n°1983/2006/CE en date du 18 décembre 2006 du Parlement européen et du Conseil, 2008 a été proclamée "année européenne du dialogue interculturel". Cette initiative vise à développer le dialogue interculturel au sein de l'Union et à inclure la problématique des différences culturelles dans une réflexion sur la citoyenneté européenne. Afin d'assurer une mise en œuvre effective de cette initiative sur l'ensemble du territoire de l'Union européenne, chaque Etat membre a été chargé de désigner un organe coordinateur.

<sup>5</sup> Diasporiques | n°10 nouvelle série | juin 2010

<sup>6</sup> La Charte des droits fondamentaux est une déclaration des droits adoptée le 7 décembre 2000 par l'Union européenne. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne reprend en un texte unique, pour la première fois dans l'histoire de l'Union

diversité qui fait de l'Union ce qu'elle est: *non pas un creuset où se fondent les différences, mais un lieu où le mot diversité est synonyme de richesse*<sup>7</sup>. En vertu du traité de Lisbonne, signé en décembre 2007 par les chefs d'État et de gouvernement de tous les États membres de l'Union européenne, celle-ci respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen<sup>8</sup>.

**Investir dans la diversité culturelle. Pour en savoir plus sur la politique de l'UE en matière de formation linguistique.**

Dans le domaine de l'éducation, l'intégration de la diversité culturelle contribue à mettre en évidence la pertinence des méthodes et des contenus pédagogiques. Cette idée est aussi soulignée dans le livre: *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*<sup>9</sup>. L'enseignement de la diversité culturelle est un projet pleinement compatible avec l'engagement en faveur du droit à l'éducation, la diversification des formes d'apprentissage, y compris hors de l'école, garantissant que nul citoyen ne doit être ignoré, en particulier ceux appartenant aux minorités autochtones ou aux groupes vulnérables. Sans prendre en compte la diversité culturelle, l'éducation ne peut remplir son rôle fondamental celui d'apprendre aux citoyens à vivre ensemble à s'intégrer dans la société et à respecter les valeurs humanistes de l'UE. Le développement des compétences interculturelles propices au dialogue entre les cultures et les civilisations est donc une des priorités de l'éducation.

„Les Etats-Unis ont souvent été décrits comme le melting pot du monde, mais les termes du débat en Europe sont quelque peu différents. Historiquement, l'expérience européenne s'est construite sur la richesse des cultures des citoyens qui apprennent (ou non) à vivre ensemble. En Europe, les différentes expériences politiques, religieuses, linguistiques et culturelles se confrontent les unes aux autres dans un espace

---

européenne, l'ensemble des droits civiques, politiques, économiques et sociaux des citoyens européens ainsi que de toutes personnes vivant sur le territoire de l'Union. Le texte comprend 54 articles précédés d'un bref préambule. Les droits sont regroupés en six grands chapitres: Dignité, Liberté, Égalité, Solidarité, Citoyenneté, Justice.

Le traité de Lisbonne de 2007 fait mention de la Charte dans l'article sur les droits fondamentaux et vise à lui conférer une valeur juridiquement contraignante...

<sup>7</sup> [www.lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr), article Européennes: le «front de gauche» est lancé, 08/03/2009 | Mise à jour: 19:59 consulté le 19 février 2013

<sup>8</sup> Version consolidée du traité sur l'Union européenne (Journal officiel de l'Union européenne n° C-115 du 9 mai 2008, p. 1 à 388).

<sup>9</sup> Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel: Rapport mondial de l'UNESCO de Unesco le 17 février 2010.

géographique limité... moins dans un melting pot culturel que dans « un creuset culturel ».<sup>10</sup>[...] En effet, l'étonnante richesse de l'Europe provient de la rencontre de ces réalités culturelles, mais aussi, et malheureusement, de certains événements tragiques de son histoire"<sup>11</sup>. L'Europe est dans le contexte actuel synonyme de paix, de réussite économique et d'intégration politique. Le défi lié à la relation avec l'autrui, à la recherche d'une citoyenneté européenne n'a cependant pas disparu. Il s'est même intensifié suite aux vagues successives d'élargissement de l'UE et à la prise de conscience continue de notre interdépendance dans le respect de la liberté et des droits de l'homme.

Le dialogue interculturel est de plus en plus considéré comme le moyen de promouvoir la compréhension mutuelle, une meilleure manière de vivre ensemble la citoyenneté européenne et l'appartenance à une société de plus en plus globalisée. L'approche communicative a mis en évidence l'indispensable communication et, par voie de conséquence, l'interlocution, la rencontre avec l'autre. La didactique des langues ne peut que s'inscrire dans cet espace dialogique des langues et des cultures. Par conséquent, la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage de la situation de communication doit mettre en pratique ces principes de l'interlocution.

### **L'approche communicative: une approche de la civilisation dans les manuels de français FLE**

Il faut constater que les manuels communicatifs n'intègrent pas toujours l'interculturel comme on aurait pu le croire. Les manuels que nous avons analysés dans d'autres articles montrent clairement que les contenus culturels sont négligés. „S'il est relativement aisé de définir dans un programme d'enseignement les contenus prioritaires de communication (en termes d'actes de parole ou de notions) et les contenus linguistiques qui en découlent, il n'en va pas de même pour les contenus socioculturels. Pour évoluer en langue étrangère, l'apprenant a besoin d'un savoir minimum sur la culture et sur le fonctionnement social du pays dont il apprend la langue".<sup>12</sup> Ce constat reste valable même pour les

---

<sup>10</sup> Claude Springer, Université de Provence, France, *Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux.*, p.516. [www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions) consulté le 20.02.2013

[www.cultureactioneurope.org/lang-fr/.../intercultural-dialog..](http://www.cultureactioneurope.org/lang-fr/.../intercultural-dialog..) consulté le 20 février

<sup>11</sup> [www.cultureactioneurope.org/lang-fr/.../intercultural-dialog..](http://www.cultureactioneurope.org/lang-fr/.../intercultural-dialog..) consulté le 20 février

<sup>12</sup> Claude Springer, Université de Provence, France, *Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux.*, p.516.

manuels français récents (*Forum, Panorama, Tempo, Café Crème*, par exemple) malgré des progrès importants qui peuvent être observés dans le traitement du «culturel».

Claude Springer dans son analyse des rapports entre les manuels français et l'interculturel manifeste une attitude plutôt critique „On trouve dans *Tempo* une approche classique de la “Civilisation” avec un traitement en fin d'unité. Une page comprend un document explicatif suivi d'exercices d'application, comme dans cet exemple qui va permettre aux apprenants de connaître le code du savoir-vivre et de rechercher les comportements “déviant”. (Springer, 517)<sup>13</sup> On peut affirmer que l'approche communicative est restée dans une visée classique de la culture. L'étudiant apprend des savoirs spécifiques dans des situations elles aussi particulières. Les manuels proposent une présentation d'une culture française homogène, le terme «Civilisation» est caractéristique de la conception culturaliste. Il s'agit de montrer une France essentiellement parisienne, stéréotypée (les Grands personnages, la Haute couture, les bonnes manières, les monuments etc.). “L'approche pédagogique est comparatiste, on présente un phénomène dans deux cultures. L'évolution que l'on observe au sein de l'approche communicative est le passage du mono-culturel (présentation de la Civilisation et la Culture de la France) au bi-culturel, voire pluriculturel (mise en comparaison d'entités culturelles différentes)”<sup>14</sup>. L'«interculturel» est compris dans ce cas plutôt dans le sens d'un traitement séparé d'unités culturelles différentes que dans le sens de dialogues et rencontres issus d'un véritable contact culturel.

## Le CECR<sup>15</sup>: vers une prise en compte de l'interculturel

---

*www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions consulté le 20.02.2013*

<sup>13</sup> Claude Springer, op.Cit, p. 516

<sup>14</sup> Claude Springer, op.Cit, p.517

<sup>15</sup> *Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays. L'innovation principale du CECR consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, indépendante de l'organisme évaluateur, et transposable à n'importe quelle langue, contrairement aux autres systèmes d'évaluation qui sont souvent propres à un pays, voire à un organisme, et généralement applicables à une seule langue. Pour ces raisons de plus en plus d'organismes évaluateurs alignent leurs échelles d'évaluation sur les niveaux du CECR, ou pour le moins fournissent une grille de conversion. <http://fr.wikipedia.org/wiki/2001>, Cadre européen commun de référence pour

## **dans l'enseignement du français**

Le CECR (2001) a apporté une série de changements dans beaucoup de domaines et en particulier en ce qui concerne la question interculturelle. L'évolution qui se confirme n'a été possible que grâce au travail préparatoire précédent le CECR. Les nouveaux manuels (*Connexions, Rond Point, Alter Ego, Alors, etc.*) sont assez bien structurés pour montrer que l'on assiste au point de vue de la méthodologie du FLE, à un changement significatif. Le thème de la rencontre de l'autre, des échanges, des contacts est clairement marqué dans les titres des chapitres et même dans ceux des titres choisis.

*Alors*, c'est un manuel qui change de vision car on va connaître la société française, mais pas seulement les lieux touristiques ou les personnages célèbres». Le manuel se caractérise par une ouverture plurilingue et pluriculturelle notamment quand il fait place à d'autres langues et de cette façon il permet une ouverture à la diversité linguistique. L'aspect culturel devient ainsi plus dynamique. On va voir vivre les Français dans la vie quotidienne avec les problèmes de logement, de santé, d'emploi dans la diversité et mettant l'accent sur un certain art de vivre.

### **Vers une pédagogie du dialogue interculturel**

Agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux est un défi important.. Il faut souligner que la «compétence culturelle» est placée en tête avant la «compétence de communication». Dans les activités proposées, l'espace social plurilingue est largement présent, les élèves sont sollicités pour dire comment cela se passe chez eux. Dans les manuels récents, le culturel est cette fois bien intégré, même si l'approche reste comparatiste. D'autres manuels, qui ont adopté une pédagogie par tâches (*Rond Point, Scénario, Café Crème*) avec la simulation globale, offrent la possibilité de faire vivre l'interculturel, au sens de rencontres et d'échanges, grâce à la mise en place de projets de groupe. Le manuel pour le FLE *Café Crème* propose des textes de civilisation française et francophone réalisant ainsi des connexions interculturelles dans des textes tels que: *Les Flamands et les Wallons, Famille* de Jean Jacques Goldman, *Bien venue dans la belle province* (du Québec), Albert Cohen, *Belle du Seigneur*, Charles de Gaulle, *Mémoires de guerre, Le salut, Paroles de*

---

l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1<sup>er</sup> ed. 1996; 2<sup>e</sup> ed. corr. 1998. Paris, Didier.

Jacques Dutronc, *Le Grand Bleu*, *Océano nox* de V. Hugo et Ch. Baudelaire avec *L'homme et la mer*, *Les Etats-Unis, un pays neuf*, etc. On assiste alors à une culture en actes rendant possible la construction commune de l'interculturel. Ce n'est plus tant la découverte de la culture cible qui importe tels que -l'apprentissage des rites sociaux, la connaissance des objets culturels qui caractérisent une communauté, l'étude de la diversité culturelle avec des comparaisons explicites - que la mise en place de contacts, la rencontre de personnalités différentes individuelles, la mise en réseau d'individualités au sein d'une communauté apprenante. On se trouve dans une dynamique de la rencontre, une approche interculturelle basée sur le dialogue par l'action.

En Roumanie, Les manuels les plus importants pour enseigner le français L2, seconde langue sont : *Crescendo*, *Le français L2*, *La Rose des vents* (3) Les textes et les thèmes abordés dans la *Rose des vents* présentent diverses régions de la France ou de l'Europe mais aussi des aspects liés à la civilisation française. Plus inspirée, la page *Styles de vie* (page 98) de *La Rose des vents* invite les élèves à la production orale à partir de petits textes (des documents authentiques) proposés en lecture supplémentaire, à l'option du groupe classe; Les questions *De la compréhension à l'imagination* de *La Rose des vents* sont des sujets de débat et de synthèse thématique et portent sur les valeurs communes européennes, l'atout de la connaissance des langues étrangères pour les jeunes dans l'Europe sans frontières intérieures, sur la dimension européenne de l'éducation y compris l'ouverture à l'autre, la compréhension de l'autre, l'acceptation et la valorisation de la différence. Ces textes qui présentent des institutions de l'Union Européenne: La Commission européenne, Le Parlement européen, Le Conseil des ministres, La Cour de justice, La Cour des comptes, Le Comité économique et social, Le Comité des régions suscitent des questions portant sur l'importance de la connaissance des langues étrangères sur la dimension européenne de l'éducation et sur le rôle de l'école dans la préparation de la jeune génération à construire la société européenne de demain. Toutes ces questions demandent des réponses argumentées et les manuels de FLE doivent être centrés sur l'interculturel et la diversité dont nous citons surtout *Crescendo*, *La rose des vents*, *Limba franceza L2*, etc.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> 1) Popa, Mariana, Popa, Monica Anca, *Limba franceza - L2*, manuel pour la 9e, Bucarest, Humanitas Educational, 112 pages, 2004.



La structure du manuel *La Rose des vents* est très semblable à celle de *Crescendo*; nous y reconnaissons également la page d'auteur dans la continuité et la cohérence des activités. Cela pourrait être d'une certaine aide dans la recherche de repères si, dans les écoles, il y avait une continuité dans le choix des manuels (par critères d'auteurs, maison d'édition, méthode, etc.). Le manuel *La Rose des vents* est fidèle au programme, il aborde tous les contenus recommandés pour l'année d'étude: le domaine personnel (la vie personnelle et le comportement dans la société; les relations entre les jeunes - la vie scolaire, les loisirs; l'univers affectif des jeunes; le rapport entre les générations); le domaine public (aspects significatifs de l'environnement urbain/rural; les télécommunications/les transports modernes; les espaces publics/les services dans la société contemporaine); le domaine occupationnel (les aspects significatifs, les préoccupations, les projets liés à l'avenir professionnel); le domaine éducationnel, culture et civilisation (les types d'habitat et les styles de vie; les régions, les fêtes et les traditions locales en France; les villes/les sites d'intérêt touristique et culturel; les pays/les régions francophones; les personnalités du monde artistique, scientifique ou sportif; les relations franco-roumaines).

De manière générale, les manuels actuels proposent généralement une meilleure intégration du culturel et de l'interculturel comme dans le cas du manuel français (*Café Crème*). Au lieu de réduire le culturel à une certaine image élitiste de la France et de Paris, ces manuels s'ouvrent sur des représentations d'un espace francophone pluriel. On présente des gens ordinaires, une culture du quotidien. Nous avons également souligné une volonté d'approche réflexive par des comparaisons et des contacts entre langues et cultures, afin de réaliser une prise de conscience interculturelle. Enfin, lorsqu'il y a ouverture vers des tâches sociales ou des miniprojets permettant de vivre ensemble une expérience réelle, on assiste à la mise en place de rencontres et de contacts entre des personnes différentes qui peuvent constituer un véritable dialogue interculturel. On comprend que cette optique pédagogique puisse mettre en cause de manière fondamentale les pratiques en classe de FLE. Ce qui nous

---

2) Nasta, Dan Ion (2005), *Crescendo - L2*, méthode de français, manuel de français pour la 10e, Bucarest, Edition Sigma, 125 pages.

3) Pastin, Iuliana Aron, Luminita, Nasta, Dan-Ion (2005), *La rose des vents - L2*, manuel pour la 11e, Bucarest, Ed. Sigma, 102 pages.

4) Grigore, Mihaela, Cosma, Mihaela (2004), *Limba franceza - L2*, manuel pour la 12e, Bucarest, Edition Niculescu, 144 pages.

intéresse dans l'élaboration des manuels FLE c'est l'idée de circulation dans les deux sens, d'enrichissement mutuel, d'interpénétration. Nous serions plus circonspects quant à la possibilité d'enseigner une ou la «compétence interculturelle». Celle-ci ne peut être qu'une construction collective qui se développe, ou pas, dans le cadre d'expériences interculturelles au sein d'une communauté plurielle.

L'obstacle principal de la classe de langue est l'obsession pédagogique de tout réduire en séquences simples pour mettre en œuvre des procédures communicationnelles et contrôler l'apprentissage. L'approche interculturelle impose de ne pas tout réduire à une "pensée pédagogique réductrice". La perspective actionnelle pose comme principe que l'action sociale est constituée d'interactions multiples, chaque élément réagissant avec d'autres éléments et avec le tout. Et comme le dit E. Morin, «l'action est stratégique»: un peu de pré-formaté beaucoup de hasard, d'aléatoire, d'inattendu, d'original<sup>17</sup>. Si l'on se situe dans cette optique théorique, on ne peut qu'encourager l'approche interculturelle à travers une pédagogie bien comprise des échanges.. Mais il ne faut pas comprendre par cela l'idée que la communication est avant tout un simple échange linguistique. Habermas (1995) définit l'action de communiquer une recherche d'une certaine entente, d'un certain consensus social, qui permet d'interpréter ensemble une situation et de s'accorder mutuellement sur une conduite à tenir. "Dans l'action sociale, l'agir communicationnel apparaît pour créer du consensus et du lien social. Il n'y a de ce fait pas d'évidences culturelles qui seraient partagées, mais une tentative de construire ensemble une conduite commune"<sup>18</sup>.

On pourrait donc admettre que la «compétence culturelle » soit placée en tête avant la «compétence de communication». Dans les activités proposées dans nos manuels, l'espace social plurilingue est largement présent, les élèves sont sollicités pour dire comment cela se passe chez eux. Dans la plupart des manuels, le culturel est bien intégré, même si l'approche reste comparatiste et c'est toujours perfectible.

---

<sup>17</sup> E. Morin cité par Claude Springer, op. Cit, p. 516: [www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions) consulté le 20.02.2013

<sup>18</sup> Habermas cité par Claude Springer, op. Cit, p. 516, HABERMAS'S THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION AND THE THEORY OF SOCIAL CAPITAL <http://web.williams.edu/Economics/papers/Habermas.pdf>

En conclusion

Nous avons pu voir que les manuels de français permettent de former des savoirs culturels et parfois, mais si c'est d'une façon plus difficile, des savoir-faire et des savoir être interculturels. Il est ainsi possible aujourd'hui de développer les deux directions respectivement: l'acquisition de la compétence de communication et l'expérience interculturelle. Une «pédagogie du dialogue interculturel» à l'aide des manuels les mieux adaptés aux exigences des valeurs fondamentales partagées dans l'UE: le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu.. Les élèves peuvent ainsi développer, grâce au dialogue interculturel, une compétence interculturelle variée et en permanent enrichissement et respect de la culture de chacun. Cela suppose bien entendu une formation des enseignants à la pédagogie du projet communicatif et à l'interculturel.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bérard E., (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*. Paris: Clé International.

Candelier M. et al., (2007), *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures...* Graz: CELV - Conseil de l'Europe.

[http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_report\\_ALC\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf)

Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Consulté le 20 février

<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

528 Claude Springer Goullier F., (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.

Habermas J., (1995), *Sociologie et théorie du langage*. Paris: A. Colin.

Koenig-Wiśniewska A., Springer C., (2007), «Du journal intime aux réseaux sociaux», in *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin. Paris: CLE International.

Lussier et al., (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants Les langues pour la cohésion sociale*. Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Conseil de l'Europe.

Moore D., (2006), *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Morin E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.

Porcher L., (2003), «Interculturels: une multitude d'espèces». In *Le Français dans le Monde*, n°329.

<http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php>

Pretceille A., (1999), *L'éducation interculturelle*. Que sais-je? Paris: PUF.

Springer C., Université de Provence, France, Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux.;

[www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions) consulté le 20.02.2013

# ECONOMIA SOCIALĂ - PROMOTOR AL INIȚIATIVELOR DE AFACERI DE SUCCES ÎN EUROPA SECOLULUI AL XXI-LEA \*

GEORGETA ILIE\*\*

[g2008ilie@yahoo.com](mailto:g2008ilie@yahoo.com)

**Abstract:** *Nowadays, the social economy plays an important role in Europe, from the point of view of economic, social and political implications. This paper deals with the main structural features of the social economy in the EU countries. Currently, social enterprises are seen as a major component of the European economy sector. In the same time, social economy is a very significant sector taken into account into European Agenda, in adopted legislation on social economy and organised events on social economy. In the same time, the paper tries to underline a few aspects related with the characteristics of social economy enterprises, forms of social economy enterprises, statistical dimensions of social economy in Europe.*

**Keywords:** *social enterprise, solidarity, mutual, cooperatives, employment, benefits, cohesion.*

## 1. Introducere

În ultimele trei decenii, la nivelul țărilor membre UE și la nivel internațional, sectorul economiei sociale s-a evidențiat atât din **perspectiva dimensiunii economice** a acesteia, cât și a **planificării politicilor sociale**.

În general, la nivelul economiilor capitaliste, promovarea unor politici liberale sau anumite dificultăți economice generatoare de șomaj în anumite perioade sunt însoțite de o creștere a activităților și structurilor de autoajutorare, ca o reacție spontană a societății civile, dar și ca o politică

---

\* Această lucrare cumulează rezultatele unui stagiu de documentare în cadrul celor mai reprezentative universități cu programe de studiu în domeniul economiei sociale, întreprinderi din economia socială, precum și instituții de formare și de reglementare în domeniul economiei sociale din Franța și Spania, în cadrul proiectului strategic: "Economia socială - model inovator pentru promovarea incluziunii active", al cărui partener este Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", din București, România.

\*\* Prof. univ. dr., - Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București.

guvernamentală conștientă. Această din urmă situație este valabilă la nivelul UE.

**Extinderea ideologiei și politicii economice neoliberale și reducerea ajutorului din partea statului bunăstării** (de ex., sănătate, educație și alte servicii din această categorie) au generat contextul în care anumite bunuri și servicii care trebuiau asigurate la un cost rezonabil pentru cele mai multe grupuri sociale vulnerabile puteau fi furnizate într-o largă varietate de sectorul economiei sociale.

Între **cauzele** care au generat creșterea importanței economiei sociale se remarcă în mod deosebit creșterea șomajului în a doua jumătate a anilor '70 și deci a **necesității de locuri de muncă și surse de venit alternative** pentru grupurile de persoane cele mai afectate de șomaj, a reducerii competențelor și a excluziunii sociale.

Sectorul economiei sociale ca agent important pentru **ocupare, creștere economică, solidaritate socială, asociaționism și servicii sociale** a luat **forme diferite în țările europene**. În general, în anii '80 și '90, au existat un nivel ridicat de "**demutualizare**" a **cooperativelor și a societăților mutuale**, dar și o **creștere simultană semnificativă a întreprinderilor sociale** și a altor forme hibride de activități ale economiei sociale.

De exemplu, în **Italia**, societățile cooperative sociale reprezintă una dintre formele dominante de **cooperativism**, formând elementul de bază pentru furnizarea de servicii sociale prin parteneriate la nivel local. Aceste societăți asigură servicii sociale, integrarea în muncă și sprijină persoanele cu dizabilități.

În **Suedia**, mișcarea cooperatistă a început în anii '80, parțial ca răspuns la restrângerea statului bunăstării, unde cooperativele angajau tineri șomeri și alte grupuri marginale, dar principalul scop al cooperativelor era **beneficiul consumatorilor și producătorilor**, și nu atât al muncitorilor, ca în cazul altor țări europene.

În **Spania**, în anii '80 și '90, a existat o mare dezvoltare a cooperativelor sociale și a noilor întreprinderi sociale.<sup>1</sup>

## 2. Principiile economiei sociale în Europa

Înțelegerea conceptului de economie socială este facilitată de parcurgerea *Cartei principiilor economiei sociale* promovate de *Social*

---

<sup>1</sup> *Does social enterprise work? The lessons provided by policy and practice in five European countries*, European Community Co-operative Observatory (ECCO), Report No. 1, 2005.

*Economy Europe*, instituția reprezentativă la nivelul Uniunii Europene pentru organizațiile economiei sociale.<sup>2</sup>

Conform *Cartei principiilor economiei sociale*, **principiile economiei sociale** sunt următoarele:

- primatul obiectivului individual și social asupra capitalului;
- afiliere voluntară și deschisă;
- control democratic prin statutul de membru (nu se aplică fundațiilor, întrucât acestea nu au membri);
- combinațiile de interese ale membrilor/utilizatorilor și/sau interesul general;
- apărarea și aplicarea principiului solidarității și responsabilității;
- administrare autonomă și independență față de autoritățile publice;
- cea mai mare parte a surplusului este folosită pentru asigurarea obiectivelor de dezvoltare durabilă, a serviciilor de interes pentru membri sau pentru interesul general.

Modul în care economia socială și diferitele ei componente sunt structurate și înțelese în general în mod instituțional în UE este facilitat și de CIRIEC<sup>3</sup>. Astfel, prin economie socială se înțelege *setul de întreprinderi particulare organizate pe baze oficiale, cu autonomie de decizie și libertate de apartenență, create pentru a satisface cerințele membrilor lor pe piață prin producerea de bunuri și furnizarea de servicii, asigurare și suport financiar, în care luarea deciziilor și orice distribuire a profitului sau surplusului între membri nu sunt legate în mod direct de capital sau de sumele cu care a contribuit fiecare membru, fiecare dintre aceștia având un vot.*

Economia socială mai include și *organizațiile particulare înființate pe baze oficiale, cu autonomie de decizie și libertate de apartenență, care produc servicii nonpiață pentru gospodării și ale căror surplusuri, dacă acestea există, nu pot fi însușite de agenții economici care le creează, controlează sau finanțează.*

Din punct de vedere socio-economic, există în mod evident o permeabilitate între cele două subsectoare, precum și legături strânse între piață și non-piață în cadrul economiei sociale, ca rezultat al unei caracteristici pe care o împărtășesc toate organizațiile economiei sociale: **acestea sunt organizații de oameni care întreprind/desfășoară o**

---

<sup>2</sup> Comité européen des associations d'intérêt général, <http://www.cedag-eu.org>

<sup>3</sup> Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Sociale et Coopérative, <http://www.ciriec.ulg.ac.be>

**activitate al cărei principal scop este satisfacerea nevoilor oamenilor, și nu remunerarea investitorilor capitaliști.**

Astfel, în economia socială găsim o **varietate de forme și moduri organizaționale de participare și răspundere**: cooperative, societăți mutuale și organizații de voluntari, asociații, fundații și întreprinderi sociale implicate în activitate productivă (comercializată sau nu) *cu finalitate socială*.

La nivelul țărilor UE, se evidențiază o **largă diversitate de niveluri de cunoaștere, de componente, de forme instituționale ale economiei sociale**, caracterizate sumar astfel:

- Există concepte divergente asupra situației economiei sociale, atât între diferite țări membre UE, dar și în interiorul țărilor. Franța și Spania reprezintă singurele țări unde există o recunoaștere oficială a economiei sociale.

- Există diferențe semnificative referitoare la răspândirea componentelor economiei sociale între țările UE-15 și noile state membre UE, din Europa de Est. Diferența fundamentală se referă la numărul foarte scăzut de societăți mutuale din sfera economiei sociale, explicat prin nivelul foarte scăzut de recunoaștere chiar a conceptului de economie socială, lipsind un cadru legal pentru înființarea societăților mutuale în aceste țări. În aproape jumătate din noile state membre se întâlnesc componentele de asociații și fundații.

- Cooperativele, mai ales, societățile mutuale, asociațiile și fundațiile pot fi considerate ca fiind elementele centrale ale economiei sociale.

- Cooperativele, societățile mutuale, asociațiile și fundațiile sunt mai răspândite la nivelul grupului de țări unde conceptul de economie socială este cel mai acceptat, cu excepția Irlandei și Finlandei din cadrul UE-15.

### **3. Economia socială și principalele sale componente la nivelul țărilor membre UE**

De-a lungul ultimelor trei decenii, sectorul economiei sociale a fost recunoscut și instituționalizat gradual în UE. Acest proces a fost marcat atât de progrese, cât și de eșecuri. În ultimii ani, sectorul a fost subminat într-un fel, fiind nevoit în momentul de față să lupte din greu pentru a obține recunoașterea și sprijinul necesare pentru a trece de obstacolele specifice care îi limitează extinderea.

La nivelul țărilor membre UE, principalele organizații ale economiei sociale sunt reprezentate de cooperative, societăți mutuale, asociații și



fundații. Entitățile economiei sociale sunt întreprinderi, în majoritatea lor întreprinderi de dimensiune micro, mică și mijlocie (IMM).<sup>4</sup>

**Dimensiunea statistică a economiei sociale la nivelul UE**, poate fi rezumată astfel: **2 milioane de întreprinderi de economie socială**, echivalentul a 10% din totalul afacerilor în Europa; peste **11 milioane de angajați salariați**, ceea ce reprezintă 6% din populația ocupată a UE. Dintre aceștia, 70% lucrează în asociații non-profit, 26% în cooperative și 3% în societăți mutuale.

Cuantificarea sectorului economiei sociale se confruntă cu un obstacol considerabil, reprezentat de faptul că **economia socială este invizibilă în contabilitatea națională**. În prezent, regulile contabile naționale nu recunosc economia socială ca un sector instituțional diferit, ceea ce face dificilă realizarea de statistici economice periodice, precise și de încredere, referitoare la activitățile agenților care alcătuiesc economia socială.

De asemenea, la toate acestea se adaugă faptul că **la nivel internațional, criteriile eterogene folosite pentru elaborarea de statistici împiedică realizarea unor analize comparative** și reduc autoritatea abordărilor care atrag atenția asupra contribuției reale a economiei sociale la atingerea principalelor obiective ale politicii economice. În sprijinul acestei probleme, Comisia Europeană a elaborat un *Manual for Drawing up the Satellite Accounts of Companies in the Social Economy*, lucrare ce reprezintă un pas important în direcția recunoașterii instituționale a unei părți a economiei sociale în cadrul sistemelor contabile naționale.

**Conceptul de economie socială este înțeles în mod diferit de țările UE**. De exemplu, *Cipru, Danemarca, Finlanda, Grecia, Luxemburg, Letonia, Malta, Polonia și Marea Britanie* reprezintă țările în care conceptul de economie socială se bucură de un **nivel mediu de acceptare**. În aceste țări, conceptul de economie socială coexistă alături de alte concepte, cum ar fi sectorul non-profit, sectorul voluntar și întreprinderile sociale sau firmele sociale. În *Marea Britanie*, nivelul scăzut de conștientizare asupra economiei sociale este în contrast cu politica guvernului de sprijin pentru întreprinderile sociale.

**Țările în care conceptul de economie socială este mai puțin cunoscut**, se regăsește în stadiu incipient sau este chiar necunoscut formează un grup alcătuit din *Austria, Estonia, Germania, Lituania, Olanda, Republica Cehă, Slovenia și Ungaria*, grup care conține în principal țări de

---

<sup>4</sup><http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/social-economy/>

influență germană și pe cele care s-au alăturat Uniunii Europene în cadrul extinderii din 2004. Termenii înrudiți, de sector non-profit, sector voluntar și organizații nonguvernamentale, se bucură de o recunoaștere relativă.

#### **4. Reprezentarea instituțională a economiei sociale la nivelul UE**

În **structurile Comisiei Europene** funcționează o serie de instituții având drept misiune economia socială între care se remarcă *Directoratul general întreprinderi și industrie și Directoratul general pentru ocupare, afaceri sociale și șanse egale*.

**Directoratul general întreprinderi și industrie** are principala responsabilitate legislativă pentru sectorul economiei sociale, iar unitatea pentru întreprinderile mici și mijlocii are responsabilitate operațională. Directoratul general consideră entitățile economiei sociale ca întreprinderi – în majoritatea lor de dimensiuni micro, mici și medii (IMM) – și, de aceea, ele fac parte din politica Comisiei care urmărește promovarea întreprinderilor, mai ales a IMM-urilor, independent de forma lor de afacere. Politica UE în acest domeniu urmărește crearea unui mediu de reglementare favorabil pentru întreprinderile economiei sociale, astfel încât acestea să se poată dezvolta și prospera alături de celelalte întreprinderi.

Unitatea pentru întreprinderile mici și mijlocii (IMM) împarte sectorul economiei sociale în patru subsectoare: cooperative, societăți mutuale, asociații și fundații și întreprinderi sociale<sup>5</sup>.

**Directoratul general pentru ocupare, afaceri sociale și șanse egale** joacă un rol-cheie în promovarea unei interacțiuni pozitive între politicile economice, sociale și de ocupare, întrucât economia socială și mai ales întreprinderile sociale reprezintă un actor principal al politicilor ocupaționale și de incluziune.

**Parlamentul European** a recunoscut importanța economiei sociale la nivel european prin crearea **Intergrupului pentru Economia Socială** în 1990. Intergrupul pentru economie socială este o *platformă pentru schimburile dintre membrii Parlamentului European și membrii societății civile*. La întrunirile acestuia participă reprezentanți ai cooperativelor, societăților mutuale, asociațiilor și fundațiilor precum și reprezentanți ai societății civile și angajați.

---

<sup>5</sup><http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/social-economy/>

Intergrupul pentru economie socială joacă un rol semnificativ în procesul democratic al UE. De-a lungul ultimilor ani, acesta a formulat o serie de recomandări, între care selectăm:

- aprobarea statutelor europene ale asociațiilor, societăților mutuale și fundațiilor;
- introducerea serviciilor sociale de interes general în dezbaterile europene și recunoașterea specificității interesului general al acelor servicii în noul tratat al UE;
- recunoașterea contribuției economiei sociale la modelul social european.

**Comitetul Social și Economic European** (*European Economic and Social Committee - EESC*) este recunoscut ca fiind cel mai important corp consultativ al Uniunii Europene cu reprezentanții economiei sociale.

Acesta reunește 344 de membri, desemnați de guvernele naționale și numiți de Consiliul Uniunii Europene pentru un mandat de 4 ani, ce provin din grupuri de interes economic și social din Europa, preocuparea fundamentală a acestora fiind asigurarea capacității de exprimare a preocupărilor diferitelor organizații sociale, ocupaționale, economice și culturale care alcătuiesc societatea civilă.

Membrii Comitetului Social și Economic European aparțin uneia dintre următoarele trei grupe: angajatori (grupa I), salariați (grupa II) și interese diferite (grupa III).

**Categoria economie socială a EESC este reprezentată de grupa III.** Aceasta reunește o varietate de categorii reprezentate de membrii din cadrul **organizațiilor fermierilor, din micile afaceri, sectorul meșteșugăresc, profesioniști, asociații cooperatiste și nonprofit, organizațiile consumatorilor, organizații de mediu**, asociații care reprezintă familia, persoane cu dizabilități, comunitatea științifică și cea academică și organizațiile neguvernamentale. Categoria economie socială reunește 39 de membri din cooperative, societăți mutuale, asociații, fundații și ONGuri sociale. Categoria economie socială din Grupa III reprezintă o proporție semnificativă din societatea civilă și, împreună cu membrii celorlalte categorii, lucrează pentru o Europă mai democratică, mai socială și mai competitivă.

Din punct de vedere al reprezentării instituționale, economia socială în UE se bucură de o diversitate de organizații. Organizația **CEP-CMAF** (*Permanent European Conference of Co-operatives, Mutual Societies, Associations and Foundations*) a fost înființată în noiembrie 2000, după ce, la Conferința europeană de la Tours asupra economiei sociale, s-a hotărât

îmbunătățirea cooperării dintre diferitele familii ale economiei sociale. Pentru a îmbunătăți vizibilitatea sectorului, în anul 2007 și-a schimbat numele în Social Economy Europe<sup>6</sup>.

*Social Economy Europe* este instituția reprezentativă la nivelul Uniunii Europene pentru economia socială. Între principalele misiuni ale Social Economy Europe se numără:

- promovarea rolului și valorilor actorilor economiei sociale în Europa;
- promovarea contribuției sociale și economice a întreprinderilor și organizațiilor economiei sociale;
- consolidarea recunoașterii politice și juridice a economiei sociale și a cooperativelor, societăților mutuale, asociațiilor și fundațiilor la nivelul UE.

**Membrii *Social Economy Europe* sunt: organizații internaționale și europene:** AMICE - Association of Mutual Insurers and Insurance Cooperatives in Europe; AIM - International Association of Mutual Health Funds; CEDAG - European Council of Associations of General Interest; CO-OPERATIVES EUROPE - Common Platform of the Co-operatives within Europe; EFC - European Foundation Center; **organizații tip rețea:** FEDES - European Federation of Social Employeurs; REVES - European Networks for Cities and Regions for Social Economy; ENSIE - The European Network for Social Integration Enterprises; **organizații naționale:** CEGES - Conseil des Entreprises, Employeurs et Groupements d'Economie Sociale; CEPES - Spanish Business Confederation of Social Economy.

## **5. Rolul cooperativelor și al societăților mutuale în economia socială europeană**

Cooperativele și societățile mutuale reprezintă principalii actori ai sectorului economiei sociale din UE.

**Cooperativele** reprezintă întreprinderi înființate în mod liber, deținute și controlate de un grup de persoane juridice, cu scopul de a obține în mod echitabil beneficii reciproce, care reies din activitățile întreprinderilor, și nu în primul rând din investiția făcută în aceasta.

**Societățile mutuale** reprezintă grupări de persoane cu **obiective de bunăstare socială**, însă fără obținerea de profit, al căror scop este de a asigura **protecție împotriva consecințelor diferitelor riscuri sociale**

---

<sup>6</sup> [www.socialeconomy.eu.org](http://www.socialeconomy.eu.org)

pentru membrii lor și familiile acestora. Acestea furnizează în general acoperire pentru bunăstarea socială și acces la servicii sociale finanțate pe baza **solidarității**, scopul lor fiind definit în mod democratic de către membri. Societatea mutuală funcționează în mod esențial în conformitate cu principiul **administrării autonome**, absenței acționarilor și independenței de autoritățile publice. Deși societățile mutuale trebuie să se conformeze legislației naționale, fiind deci subiect al supravegherii de către aceste autorități, controlul democratic al funcționării lor este exercitat în primul rând prin organele lor statutare. Autonomia și structura lor democrată sunt garanția dinamismului și a adaptării constante a serviciilor lor pentru a răspunde nevoilor efective.

Din punct de vedere al principiilor și al modului de operare, **întreprinderile cooperative urmăresc un dublu scop** acela de a obține eficiență economică și acela de a răspunde obiectivelor sociale. Acestea se bazează pe principiile: apartenență voluntară și liberă; control democratic al membrilor; participare economică a membrilor; autonomie și independență; cooperare între cooperative; grijă pentru comunitate.

**Cooperativele** sunt recunoscute explicit în **Tratatul de la Roma privind crearea Comunității Economice Europene din 1957** ca un tip specific de firmă și, de asemenea, în constituțiile mai multor state membre, cum sunt Spania, Portugalia, Italia sau Grecia.

Deși au un cadru reglementator de operare care garantează drepturile membrilor și ale terților, **nu există totdeauna o lege specifică la nivel național care să reglementeze toate cooperativele**. De exemplu, în Marea Britanie sau Danemarca, există anumite legi pentru tipuri specifice de cooperative; Spania, Italia sau Franța, există o suprareglementare cu diferite legi în funcție de tipul de cooperativă și de nivelul de guvernare (național și regional). Deasemenea, sunt țări în care nu există reglementări juridice specifice, ceea ce obligă la urmarea regulilor pentru companii în general, adică societăți comerciale. În asemenea cazuri, membrii cooperativei trebuie să includă regulile de operare în statutul asociației, care să permită unei companii să poată fi identificată drept cooperativă.

Societățile mutuale din UE sunt guvernate de organisme de drept foarte diverse. În mod tradițional, toți clienții (deținători de polițe) unui asigurator mutual sunt membri; în unele jurisdicții însă, asiguratorii mutuali pot avea și deținători de polițe care să nu fie membri. De obicei, **fiecare membru al societății mutuale are un vot egal** în adunările membrilor.

Principalele **tipuri de cooperative** care operează în UE sunt: agricole, de intermediere financiară (bănci, asigurări), vânzări cu amănuntul, construcții de locuințe, muncitorești (meșteșugari, comercianți, agricultori etc.). Alte tipuri semnificative sunt cooperativele de consum: farmaceutice, de producție, sociale, ale femeilor, de pescuit, de sănătate, educație, uniuni de credit, bănci, turism, iar în Spania există și societăți muncitorești, entități speciale muncitorești, companii de plasare a forței de muncă ale muncitorilor și altele.

În UE, cooperativele sunt bine poziționate în fiecare domeniu al activității economice, întrucât principiile cooperativelor pot fi aplicate oricărei forme de activitate economică. Ele pot fi înființate de persoane individuale, iar dimensiunea lor poate varia de la mici întreprinderi (de exemplu, un magazin) la unități mari și complexe.

Importanța socială și economică a cooperativelor este dată de numărul și gradul de răspândire al acestora. Dimensiunea statistică a cooperativelor la nivelul Europei, evidențiată la nivelul *Cooperatives Europe*, poate fi rezumată astfel: **171 de organizații de cooperative individuale din 37 de țări din cele 42 de state ale Europei**, precum și 6 din cele 7 organizații sectoriale europene, reprezentând **250.000 de întreprinderi cooperative cu 160 milioane de membri și care asigură 5,4 milioane de locuri de muncă**.

*Cooperatives Europe* este cea mai mare organizație cu membri din Europa care promovează modelul cooperatist al întreprinderilor pentru progres economic durabil cu obiective sociale. Aceasta a fost înființată în 2003, iar în 2006, prin fuziunea ICA-Europe (filiala europeană a International Co-operative Alliance) cu CCACCE (Coordination Committee of European Co-operative Associations), *Cooperatives Europe* a devenit o organizație non-profit cu personalitate juridică.<sup>7</sup>

În funcție de activitatea lor principală și de tipul de risc asigurat, societățile mutuale se împart în două mari categorii: **societățile mutuale de tip provident**, a căror activitate constă în principal în acoperirea riscurilor de sănătate și bunăstare socială a persoanelor individuale/fizice; **companiile mutuale de asigurări**.

**Societățile mutuale** de tip provident și companiile mutuale de asigurări sunt reprezentate de două mari organizații sau platforme:

---

<sup>7</sup> *Cooperatives Europe - the European region of the International Co-operative Alliance*, <http://www.co-op-europe.co-op>

*Association Internationale de la Mutualité (AIM)*<sup>8</sup> și *Association of Mutual Insurers and Insurance Co-operatives in Europe (AMICE)*<sup>9</sup>.

În Uniunea Europeană, există circa **7.180 de asigurători autorizați**, dintre care 70% sunt asigurători mutuali și cooperative.

Dintre acești 7.180 de asigurători, aproximativ 70% reprezintă societăți mutuale, cu prezență atât în sectorul viață, cât și în sectorul nonviață.

În termeni de **prime brute directe totale (viață și non-viață) pentru casă și familie**, sectorul societăților de asigurare mutuale și cooperative, în cea mai largă definiție a sa, reprezintă 247 miliarde euro sau 27% din piața europeană totală. Astfel, se apreciază că sectorul mutual al asigurărilor se poate compara cu dimensiunea celei mai mari piețe naționale a asigurărilor cea a Marii Britanii care realizează 269 miliarde euro din asigurările de casă și familie. În aceeași linie, sectorul mutual al asigurărilor non-viață deține o piață de 106 miliarde euro (aproape cât Marea Britanie și Franța luate împreună), în timp ce asigurătorii mutuali pentru asigurările de viață acoperă o piață echivalentă cu cea din Germania.<sup>10</sup>

## 6. Sectorul economiei sociale versus sectorul non-profit

Abordarea teoretică a celui de-al treilea sector se întâlnește sub două dimensiuni: **cea a economiei sociale și cea a sectorului non-profit**.

Cea dintâi abordare, a economiei sociale, cumulează patru criterii **cheie structural-operaționale**:

- **sunt entități private**; sunt separate în mod instituțional de guvern, deși pot primi finanțare publică și pot avea funcționari publici în organele de conducere;

- **sunt organizate în mod formal**; au o structură și o prezență instituțională. De obicei sunt persoane juridice;

- **sunt entități cu autonomie de decizie (autogovernare)**; pot controla propriile activități și sunt libere să aleagă și să concedieze organele lor de conducere;

- **libertatea afiliației (participare voluntară)**; potrivit acestei caracteristici, calitatea de membru nu este obligatorie sau impusă legal; de

---

<sup>8</sup> 2009-2011 *AIM Activity Report*, Association Internationale de la Mutualité, <http://www.aim-mutual.org>

<sup>9</sup> *AMICE Annual Report 2010*, Association of Mutual Insurers and Insurance Cooperatives in Europe, <http://www.amice-eu.org>

<sup>10</sup> *Facts and figures*, Association of Mutual Insurers and Insurance Cooperatives in Europe, [http://www.amice-eu.org/Facts\\_and\\_figures.aspx](http://www.amice-eu.org/Facts_and_figures.aspx)

ademenea, organizația trebuie să aibă voluntari care să participe la activitatea sau administrarea lor.

Cea de-a doua abordare, a organizațiilor non-profit, a apărut pentru prima dată în urmă cu trei decenii în SUA, fiind definită și diseminată intens la nivel internațional. În esență, această abordare acoperă numai organizațiile private de caritate și fundațiile filantropice, care promovează asocierea, interzicerea distribuirii surplusului către membrii fondatori sau către cei care le controlează sau finanțează.

Aceste **organizații private non-profit** îndeplinesc pe lângă cele patru criterii enunțate la nivelul primei abordări și:

- **nedistribuirea profitului;** organizațiile non-profit pot avea profit, dar acesta trebuie reintrodus în principala misiune a organizației, și nu distribuit proprietarilor, membrilor, fondatorilor sau organelor de conducere ale organizației.

Cu toate acestea, între cele două abordări, există trei criterii unde abordările de economie socială și de organizație non-profit diferă considerabil. Acestea sunt: **criteriul democrației, criteriul de servire a oamenilor și criteriul non-profit.**

Din perspectiva **criteriului democrației**, abordarea economiei sociale exclude în general orice entitate non-profit care nu operează în mod democratic, deși este acceptat faptul că organizațiile voluntare non-profit care furnizează persoanelor sau familiilor servicii nonpiață, gratuit sau la prețuri nesemnificative din punct de vedere economic, pot fi incluse în cadrul economiei sociale. Aceste instituții non-profit își dovedesc *utilitatea lor socială* prin furnizarea gratuită de bunuri sau servicii meritate indivizilor sau familiilor.

În modelul organizației non-profit, conceptul de organizație democratică a unei entități din al treilea sector nu este un criteriu.

Din perspectiva **criteriului de servire a oamenilor**, în abordarea economiei sociale, principalul scop al tuturor organizațiilor este de a servi oamenii sau alte organizații ale economiei sociale. În organizațiile de prim rang, majoritatea beneficiarilor activităților lor sunt persoane individuale, gospodării sau familii, fie ele întreprinzători particulari, producători sau consumatori. Multe dintre aceste organizații acceptă numai persoane individuale ca membri.

În modelul organizației non-profit, nu există niciun criteriu de considerare a serviciilor pentru oameni ca obiectiv prioritar. Organizațiile nonprofit pot fi create pentru a furniza servicii atât persoanelor, cât și corporațiilor care le controlează sau finanțează.



Din perspectiva **criteriului non-profit**, cooperativele și societățile mutuale, nucleul de decizie al economiei sociale, sunt excluse din abordarea organizației nonprofit, întrucât majoritatea acestora distribuie surplusul între membri.

În modelul organizației non-profit, acestea trebuie să aplice principiul nedistribuirii profiturilor sau surplusului (constrângerea de nedistribuire).

În **concluzie**, spre deosebire de abordarea organizației nonprofit, care vede în al treilea sector numai o funcție caritabilă sau filantropică, care dezvoltă inițiative de solidaritate unidirecționale, **economia socială promovează inițiative de afaceri cu solidaritate reciprocă între inițiatori, pe baza unui sistem de valori unde prevalează luarea democrației a deciziilor și prioritatea persoanelor în fața distribuției de capital.** Economia socială nu se adresează doar persoanelor cu nevoi speciale ca beneficiari pasivi ai filantropiei sociale, ci, deasemenea, ridică cetățenii la statutul de protagoniști activi ai propriilor destine.

## BIBLIOGRAFIE

Cace, S., *Economia socială în Europa*, Editura Expert, 2010, București.

\*\*\* *AMICE Annual Report 2010*, Association of Mutual Insurers and Insurance Cooperatives in Europe, <http://www.amice-eu.org>

\*\*\* *Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Sociale et Coopérative*, <http://www.ciriec.ulg.ac.be>

\*\*\* *CIRIEC - The Social Economy in the European Union*, Brussels, European Economic and Social Committee.

\*\*\* *Comité européen des associations d'intérêt général*, <http://www.cedag-eu.org>

\*\*\* *Does social enterprise work? The lessons provided by policy and practice in five European countries*, European Community Co-operative Observatory (ECCO), Report No. 1, 2005.

\*\*\* *Facts and figures*, Association of Mutual Insurers and Insurance Cooperatives in Europe, [http://www.amice-eu.org/Facts\\_and\\_figures.aspx](http://www.amice-eu.org/Facts_and_figures.aspx)

\*\*\* *National Strategy Report on Social Protection and Social Inclusion 2006-2008*, Ministry of Employment and Social Protection, September 2006, Athens, [http://eu.europa.eu/employment\\_social/](http://eu.europa.eu/employment_social/)

\*\*\* *Report on Social Economy*, European Parliament, 2008.

\*\*\* *Small and medium-sized enterprises (SMEs) - Social Economy*, <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/social-economy/>

\*\*\* *Social Economy Europe*, <http://www.socialeconomy.eu.org>

\*\*\* *2012 International Year of Co-operatives*, Cooperatives Europe - the European region of the International Co-operative Alliance, <http://www.co-opseurope.co-op>

\*\*\* *2009-2011 AIM Activity Report*, Association Internationale de la Mutualité, <http://www.aim-mutual.org>

# SISTEME E-LEARNING ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

- standarde, structuri funcționale, studiu de caz -

VALENTIN INCEU\*,

valinceu@hotmail.com

PETRU BALOGH\*\*,

petru\_balogh@yahoo.com

POMPILIU GOLEA\*\*\*

golea\_p@yahoo.com

**Abstract:** *The more extensive application of the concepts and methods specific for "e-learning" in education is favoured by the development of information and communication technology combined with the educational process centred on its beneficiaries. The present paper is part of a series of articles dedicated to the presentation of this topic of academic interest. This second article of the cycle aims to present the main requirements for e-learning systems in higher education, the standards and the operational structures of these systems. Finally, as an example, a functional sketch of an e-learning system implemented within „Dimitrie Cantemir” Christian University is briefly presented.*

**Keywords:** *e-learning, part-time learning, distance education, e-learning standards.*

## Introducere

În mediul universitar, extinderea folosirii sistemelor e-learning este facilitată de adoptarea de către multe instituții de învățământ superior din România a programelor de studii cu frecvență redusă (IFR) sau la distanță (ID).

---

\* Prof. univ. dr., - Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Management Turistic și Comercial, Constanța.

\*\* Prof. univ. dr., - Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Management Turistic și Comercial, Constanța.

\*\*\* Conf. univ. dr., - Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Management Turistic și Comercial, Constanța.

Accreditarea și evaluarea academică periodică a programelor universitare de studiu ID/IFR se face în baza standardelor, a indicatorilor de performanță și a metodologiei elaborate de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), prevăzute în ghiduri de evaluare externă a programelor de studii oferite prin învățământ cu frecvență redusă și învățământ la distanță.

Pentru obținerea acreditării programelor ID și IFR, instituția de învățământ superior va demonstra documentat că dispune printre altele de bază materială adecvată asigurării suportului și serviciilor către studenți, de resurse de învățământ specifice și o rețea tutorială cu cadre de specialitate pregătite în tehnologia ID ceea ce subliniază importanța tehnologiilor e-learning pentru această formă de organizare a studiilor universitare.

### **1. Standarde și structuri operaționale**

Conform *Criteriului A.2./Baza materială/Spații și dotări pentru activități educaționale*, ghidurile ARACIS de evaluare externă a ID/IFR solicită ca Departamentele ID și Centrele de studiu să îndeplinească următorii indicatori minimali de performanță specifici domeniului e-learning, pentru:

- echipamente hardware și software pentru pregătirea materialelor didactice în format multimedia (calculatoare, aparatură audio, video și foto, copiatoare etc.);

- rețele de calculatoare conectate la INTERNET;

- echipamente audio-video pentru prezentarea materialelor didactice în format multimedia (videoproiectoare, televizoare, videorecordere, casetofoane etc.);

- produse software specializate pentru realizarea cursurilor în format electronic și publicarea lor în biblioteca virtuală, controlul accesului studenților la biblioteca virtuală și evaluarea cunoștințelor acestora;

- sisteme informatice pentru gestiunea admiterii la forma ID, evidența evaluării cunoștințelor și a obligațiilor financiare ale studenților.

Deși nu se prevede explicit implementarea unui sistem de „învățământ electronic” în cadrul Departamentelor ID/IFR totuși cerințele minimale de mai sus se regăsesc practic integral în conceptul de *e-learning* definit ca fiind acel tip de educație la distanță, organizată de o instituție de învățământ și sprijinită de un sistem de tutorat, ce furnizează materiale didactice în format electronic, asistă asimilarea acestora de studenți în

manieră proprie și asigură evaluarea didactică, prin intermediul tehnologiei informației și comunicațiilor.

Un aspect important legat de implementarea și folosirea sistemelor e-learning o constituie elaborarea unor standarde care să permită transferul materialelor educaționale în format multimedia și a datelor administrative ale cursanților între platforme software diferite care funcționează în aceeași instituție de învățământ sau în instituții diferite.

De exemplu, standardul SCORM (Sharable Content Object Reference Model) dezvoltat de ADL (Advanced Distributed Learning), o organizație guvernamentală a SUA, este destinat să faciliteze partajarea resurselor educaționale între sisteme de e-learning care se bazează pe folosirea Internetului.

Conceptele care stau la baza modelului SCORM sunt următoarele:

- tratarea resurselor educaționale ca obiecte cu conținut transferabil SCO (Sharable Content Object), prin definirea unor metadate (formate specifice de date ce asigură importul/exportul acestora);

- definirea unui sistem de management al învățării LMS (Learning Management System) care asigură accesul cursanților la ansamblul serviciilor de instruire precum și gestiunea administrativă a acestora;

- definirea unui sistem de management al conținutului învățării LCMS (Learning Content Management System) care permite elaborarea, stocarea și livrarea resurselor educaționale în format transferabil.

Astfel de standarde au fost adoptate în special de sistemele e-learning folosite de către furnizorii comerciali de servicii de instruire la distanță

Datorită criteriilor pe care trebuie să le îndeplinească programele de studii ID/IFR, sistemele e-learning implementate în cadrul instituțiilor de învățământ superior au o structură funcțională mai complexă, care trebuie să satisfacă cerințe diverse.

În acest scop, se pleacă în primul rând de la utilizatorii individuali sau grupurile de utilizatori care interacționează în cadrul unui sistem e-learning universitar și anume:

- director/responsabil program de studiu;
- cadre didactice formatoare;
- tutori;
- studenți;
- secretariat;
- administrator de sistem.

În al doilea rând, pentru a răpune cerințelor de acreditare ale ARACIS și necesităților de administrare a programelor de studii ID/IFR, se impune

ca sistemul e-learning să aibă în componere următoarele componente principale:

- componenta de elaborare și management a resurselor educaționale;
- componenta de tutorat și acces la resurse educaționale;
- componenta de evaluare a calității procesului educațional și determinare a gradului de accesare a sistemului e-learning pe categorii de utilizatori;
- componenta de secretariat și financiar-contabilă;
- componenta de administrare de sistem.

În al treilea rând se ține seama că procesul educațional sprijinit de sistemul e-learning se referă la un ciclu complet de studii (licență și masterat), organizat pe domenii de licență, pe specializări și pe ani de studiu, anul de studiu fiind structurat la rândul lui pe serii și pe clase/formații de studiu.

Din acest punct de vedere structura logică a sistemul e-learning ar putea fi organizată pe următoarele nivele:

- facultăți/centre de studii ID/IFR;
- departamente ID/IFR la nivelul facultății/centrului;
- specializări;
- ani de studiu;
- discipline/ani de studiu;
- serii;
- clase/formații de studii.

Cu titlul, de exemplu, în tabelul de mai jos se prezintă în mod succint principalele proceduri ce trebuie îndeplinite de către utilizatorii sistemului e-learning din mediul universitar.

**Tabelul 1 Proceduri specifice pe categorii de utilizatori ai sistemului e-learning**

| Nr. crt. | Categoriile de utilizatori             | Proceduri specifice  |
|----------|--|--|
| 1        | director/responsabil program de studiu | <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestionarea datelor privind cadrele didactice</li> <li>- gestionarea planurilor de învățământ</li> <li>- repartizarea tutorilor și a activităților didactice</li> <li>- evaluarea satisfacției studenților față de calitatea procesului didactic</li> </ul> |

|   |                         |  |
|---|-------------------------|--|
| 2 | cadre didactice         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- asigurarea de resurse didactice</li> <li>- postarea de teste de autoevaluare</li> <li>- activități didactice virtuale</li> </ul>  |
| 3 | tutori                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- activități de consiliere și îndrumare</li> <li>- activități de verificare a cunoștințelor studenților</li> <li>- evidența activității studenților</li> </ul>  |
| 4 | studenți                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- consultarea materialelor didactice</li> <li>- rezolvarea testelor de autoevaluare</li> <li>- solicitarea de asistență și îndrumare</li> <li>- accesarea calendarului activităților didactice</li> <li>- completarea formularelor și chestionarelor de evaluare</li> </ul> |
| 5 | secretariat             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificarea activităților didactice</li> <li>- planurile de învățământ</li> <li>- înscriere și examene studenți</li> <li>- probleme administrative studenți</li> </ul>   |
| 6 | administrator de sistem | <ul style="list-style-type: none"> <li>- proceduri specifice de administrare a sistemului</li> <li>- determinarea gradului de accesare a sistemului e-learning pe categorii de utilizatori</li> </ul>  |

Utilizatorul este, deci, o persoană fizică recunoscută de sistem pe baza unui nume și a unei parole, ceea ce asigură activarea paginii personalizate a acestuia precum și validarea datelor introduse sau transferate în/din sistem la sfârșitul sesiunii de lucru.

## 2. Studiu de caz - organizarea ID/IFR în cadrul UCDC

În Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir” se organizează forma de Învățământ la Distanță (ID) și forma de Învățământ cu Frecvență Redusă (IFR), în conformitate cu legislația și reglementările în vigoare, pentru majoritatea programelor de studii acreditate la forma de învățământ cu frecvență (IF).

În prezent, sistemele de comunicare cu studenții de la forma ID/IFR implică folosirea Internetului, atribuirea unor conturi individuale fiecărui student, asigurarea sistemului tutorial, respectiv a tutoratului individual, utilizarea altor mijloace IT.

La începutul fiecărui semestru, studentul primește programarea activităților didactice, planurile de învățământ, programele analitice, calendarul activităților, programarea examenelor și a altor forme de verificare, lista cu coordonatele tutorelui (în cazul ID) și ale personalului didactic, precum și pachetul de suporturi de curs pe care le va utiliza pentru pregătirea individuală.

Deoarece în cadrul UCDC centrele teritoriale de ID/IFR sunt subordonate Departamentului ID/IFR prin *serviciul logistică și centre teritoriale*, iar *serviciul de informatică*, aflat deasemenea în organica Departamentului, deservește toate centrele teritoriale rezultă că există deja structura organizațională pentru implementarea unui sistem integrat de e-learning la nivelul întregii universități.

Astfel, atribuțiile principale ale serviciului de informatică al Departamentului ID/IFR sunt următoarele:

- mentenanță sistemului informatic integrat (software și hardware);
- dezvoltarea acestuia prin introducerea în cadrul sistemului informatic existent a unor noi componente (aplicații);
- dezvoltarea unor componente care să folosească resursele informaționale necesare pregătirii on-line a studenților de la forma de învățământ FR;
- exploatarea sistemului de videoconferință pentru comunicarea video și fonică între sediul din București și facultățile din provincie;
- analiza și proiectarea unor componente pentru gestiunea cadrelor didactice ale UCDC (titulari și asociați);
- realizarea unor tablouri de bord pentru activitatea managerială la nivel de universitate/facultate/departament/institut de cercetare științifică.
- actualizarea informațiilor în spațiul web și postarea on-line a informațiilor.

Cea mai mare parte a acestor atribuții se poate materializa eficient odată cu implementarea unui sistem integrat de e-learning în cadrul UCDC.

Pe de altă parte în structura sistemului informatic integrat al UCDC se exploatează deja o serie de componente de gestiune și management universitar, cum sunt:

- *modulul de secretariat* (înscrieri, gestiune studenți, examene, plan de învățământ, rapoarte și statistici la nivel de facultate și universitate, examene de licență și disertație, publicare note pe Internet);



- *modulul de administrator* (gestionează sistemul informatic la nivel de administrator – securitate date, autorizare utilizatori etc.);
- *modulul de casierie* (gestiune taxe de școlarizare și taxe de examinare și integrarea cu modulele de secretariat și contabilitate);
- *modulul de contabilitate* (evidența financiar-contabilă);
- *modulul de publicare a informațiilor în spațiul web* (afișarea informațiilor în conturile studenților în vederea accesării acestora în regim on-line);
- *modulul de examen de licență* (gestiunea automată a extragerii informațiilor din baza de date pentru subiectele de la proba scrisă, evidența rezultatelor obținute la proba scrisă și la susținerea lucrării de licență, afișarea rezultatelor finale).

Toate aceste componente și bazele de date aferente pot fi adaptate și integrate în structura viitorului sistem de e-learning al universității.

În sfârșit, UCDC beneficiază de o rețea virtuală proprie (VPN), în cadrul rețelei educaționale naționale RoEduNet care conectează, prin fibră optică, sediul din București al UCDC cu facultățile din orașele Timișoara, Sibiu, Cluj-Napoca, Brașov și Constanța și care permite comunicarea și transferul de informații între aceste locații.

Aceasta rețea virtuală ce permite accesarea resurselor informaționale și serviciilor mediului Internet, dar și transferul de date de bandă largă asigură deci, în condiții foarte bune, infrastructura de comunicații pentru viitorul sistem e-learning integrat.

## **Concluzii**

Datorită criteriilor pe care trebuie să le îndeplinească programele de studii ID/IFR, sistemele e-learning implementate în mediul universitar au o structură funcțională mai complexă, care nu se pretează standardelor adaptate de către furnizorii comerciali de servicii de instruire la distanță așa cum este modelul SCORM (Sharable Content Object Reference Model), elaborat în SUA.

În prezent, în cadrul UCDC există o structură organizațională unitară de învățământ FR și la distanță coordonată de Departamentul ID/IFR, o infrastructură de comunicații de bandă asigurată prin rețeaua virtuală proprie precum și componente de gestiune și management universitar utilizate de actualul sistem informatic al UCDC, ceea ce facilitează foarte mult implementarea unui sistem integrat e-learning la nivelul întregii universități.

## BIBLIOGRAFIE

Dobre, Iuliana, (2010), *Studiul critic al actualelor sisteme de e-learning*, Institutul de cercetări pentru inteligența artificială, București.

Inceu, V., Balogh P., Golea P., (2012), *Sisteme e-learning în învățământul universitar-reglementări, terminologie, opțiuni, studiu de caz*, Euromentor Journal, Volume III, No. 3/ September.

<http://www.elearning-forum.ro/resurse/index.html>

<http://www.ucdc.ro/img/comisie-calitate/2012/po29.pdf>

[http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie\\_-\\_Proceduri/Partea\\_a\\_V-a\\_-\\_Ghid\\_evaluare-ID.pdf](http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/Partea_a_V-a_-_Ghid_evaluare-ID.pdf)

# DE LA PREDAREA SUSTINUTĂ DE REZOLVAREA SARCINILOR LA ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE REZOLVAREA SARCINILOR -CAZUL PREDĂRII LIMBII JAPONENZE ÎN ROMÂNIA-

MAGDALENA CIUBĂNCAN\*

magdalena.ciubancan@ucdc.ro

**Abstract:** *Speaking a foreign language is a must in today's globalized world. Placing one of the most recent teaching approaches – task-based learning (TBL) – in the context of the development of teaching methods and approaches over the years, our paper presents and analyzes the difficulties encountered by teachers in understanding and employing this particular method. We briefly present the main teaching approaches from a conceptual perspective, with a special focus on the objectives and on the characteristics of TBL. Furthermore, we analyze the particular case of the Japanese language teaching and learning in Romania and the difficulties that the Romanian teachers of Japanese encounter when they attempt to use TBL in their classes.*

**Keywords:** *teaching method, teaching approach, Japanese language, task-based learning, task-supported teaching.*

Limbile străine reprezintă unul dintre cele mai importante capitaluri pe care o persoană aparținând societății globale de astăzi le posedă. Lumea secolului al XXI-lea se bazează foarte mult pe comunicare, iar cunoașterea cel puțin a unei limbi străine a devenit deja regula de bază în viața de zi cu zi. Învățarea unei limbi străine nu mai înseamnă a fi erudit, ceea ce atrage după sine schimbări în procesul de predare a limbilor străine.

Chestiunea necesității înțelegerii unei limbi străine pornește din secolul al XVIII-lea, când greaca și latina au început să fie învățate și predate prin faimoasa metodă tradițională a exercițiilor de gramatică și a traducerilor (Grammar-Translation Method). Adresându-se foarte puțin sau deloc comunicării, această metodă nu viza construirea unor abilități de comunicare, ci era centrată pe învățarea regulilor de gramatică și pe aplicarea acestora în traduceri. Contextului i se dădea foarte puțină

---

\* Lect. univ. dr., - Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București.

importanță în predarea vocabularului, regula de bază fiind echivalarea "unu la unu". Dezvoltarea capacităților intelectuale și a gândirii logice era predominantă, în detrimentul a ceea ce numim învățare/predare a unei limbi străine. Conceptul de comunicare era aproape inexistent. Principalul scop era ca studentul să devină capabil să citească opere literare în limba țintă – greaca sau latina. Așa cum arată Prator și Celce-Murcia (Prator și Celce-Murcia, 1979: 3), principalele trăsături ale metodei bazate pe exerciții de gramatică și traduceri sunt următoarele:

- Lecțiile sunt ținute în limba maternă, cu o folosire activă redusă a limbii țintă;
- O mare parte a vocabularului este predată sub forma unor liste de cuvinte izolate;
- Sunt date explicații gramaticale lungi și complicate;
- Gramatica este cea care dă regulile de combinare a cuvintelor, iar instrucțiile vizează adesea forma și flexiunea cuvintelor;
- Citirea textelor clasice dificile este începută devreme;
- Se dă puțină atenție conținutului textelor, care sunt tratate ca exerciții de analiză gramaticală;
- Adesea singurele exerciții sunt cele de traducere a unor propoziții separate, din limba țintă în limba maternă;
- Atenția acordată pronunției este limitată sau nu există.

Metoda bazată pe exerciții de traducere și gramatică este utilizată și astăzi într-un număr surprinzător de mare de instituții, principalul motiv fiind probabil efortul redus al profesorului în pregătirea lecției, în oferirea explicațiilor și în evaluarea rezultatului.

În timp ce metoda bazată pe exerciții gramaticale și traduceri a fost folosită inițial pentru a pregăti studenții pentru traducerea textelor literare, fără a se acorda atenției abilității de vorbire, metodele care s-au dezvoltat ulterior se adresează gradual și celorlalte abilități, fie în mod individual sau în diverse combinații. Metoda Directă, de exemplu, se axează în principal pe vorbire, lecțiile fiind ținute exclusiv în limba țintă. Regulile de gramatică nu sunt prezentate de profesor într-un mod explicit, ci într-un mod implicit, intuitiv. Nu mai este necesar probabil să menționăm că timpul dedicat pregătirii lecției crește în mod considerabil. Mai mult, cantitatea de informație care poate fi transmisă folosind această metodă este mult redusă față de o lecție predată prin metoda bazată pe exerciții de gramatică și traduceri.

Apărută ca o reacție la metoda bazată pe gramatică și traducere, Metoda Directă încearcă să integreze mai mult utilizarea limbii țintă în procesul de predare. În timpul predării se folosește doar limba țintă, iar studenții sunt obligați să gândească direct în acea limbă și să o utilizeze ca atare. Nu se pune foarte mare accent pe scris, atenția fiind îndreptată pe producerea orală. J. Richards și Th. Rodgers (Richards și Rogers, 2001:12) descriu principalele proceduri subliniate de Metoda Directă în felul următor:

- Orele sunt ținute exclusiv în limba țintă;
- Sunt predate doar structuri de vocabular și propoziții din viața de zi cu zi;
- Abilitățile de comunicare orală sunt construite progresiv și gradual, organizate în jurul unor schimburi de întrebări și răspunsuri între profesor și studenți, în lecții scurte și intensive;
- Gramatica este predată inductiv;
- Materialul de predat este introdus oral;
- Vocabularul concret este predat cu ajutorul demonstrațiilor, al obiectelor și imaginilor; vocabularul abstract este predat prin asocieri de idei;
- Sunt predate atât producerea orală cât și ascultarea;
- Sunt subliniate pronunția corectă și gramatica.

Metoda Audio-linguală îi oferă studentului uneltele necesare pentru a comunica oral la nivel începător. Dezvoltarea metodei audio-linguale a fost motivată de diverși factori științifici și istorici. Atenția acordată de Bloomfield<sup>1</sup> importanței fenomenelor lingvistice observabile, precum și dezvoltarea behaviorismului<sup>2</sup> în Statele Unite au reprezentat un teren fertil pentru dezvoltarea metodei audio-linguale. Mai mult, izbucnirea celui de-al Doilea Război Mondial a atras după sine necesitatea învățării într-un timp foarte scurt de către soldații americani a vorbirii limbilor țărilor în

---

<sup>1</sup> Leonard Bloomfield (1887-1949): lingvist american care a influențat dezvoltarea lingvisticii structurale și comparative în Statele Unite ale Americii. Acesta susținea că lingviștii trebuie să fie educați cu metode științifice și respingea categoric speculații bazate pe fenomene ce nu pot fi observate; și-a bazat cercetarea lingvistică pe mostre de limbă vorbită. Bloomfield a susținut imaginea limbii ca o clădire construită din blocuri mici de sunete și înțelesuri, fiecare bloc avându-și locul său particular și funcția sa în a arăta anumite caracteristici (Siobhan Chapman și Christopher Routledge (ed.), 2005: 34-40).

<sup>2</sup> Mișcare în psihologie și filosofie care subliniază aspectele exterioare și observabile ale gândirii

care aceștia erau trimiși. Bazată în special pe repetiție și imitație, metoda audio-linguală a avut un succes destul de mare până când au început să se dezvolte abordările cognitiviste.

Calea tăcerii (The Silent Way)<sup>3</sup>, Învățarea comunicativă a limbii (Communicative Language Learning)<sup>4</sup>, Suggestopedia<sup>5</sup>, Răspunsul fizic total (Total Physical Response)<sup>6</sup> sau Abordarea comunicativă (The Communicative Approach)<sup>7</sup> - toate plasează studentul și nevoile acestuia în centrul procesului de predare-învățare. Asistăm astfel la o schimbare de la o abordare centrată pe profesor la una centrată pe elev, cu o importanță crescută acordată studentului ca persoană completă. Sentimentele și emoțiile studentului, împreună cu abilitățile sale cognitive și intelectuale, sunt luate toate în considerare în cadrul procesului de predare-învățare. În timp ce metoda bazată pe gramatică și traduceri nu se adresa deloc comunicării, noile abordări se focalizează pe dezvoltarea abilităților de comunicare - citire, ascultare, scriere și vorbire. În special Abordarea comunicativă a cunoscut un mare succes începând cu anii 1970, în principal pentru că introducea ideea de relevanță a studiului limbii. Metodele tradiționale vizau ca studentul să atingă un nivel ridicat al limbii țintă; abordarea comunicativă vizează ca studentul să devină capabil să comunice în limba țintă, chiar dacă corectitudinea gramaticală nu este de 100%. Sunt folosite pentru aceasta situații din viața reală și materiale autentice, iar procesul de predare se focalizează mai mult pe utilizarea

---

<sup>3</sup> Dezvoltată de Caleb Gattegno, Calea tăcerii consideră învățarea unei limbi ca fiind un proces de rezolvare de probleme și descoperire de lucruri noi. Profesorul păstrează tăcerea și doar ghidează studenții în procesul de rezolvare a problemelor. Tăcerea trebuie să îi ajute pe studenți să se concentreze pe rezolvarea sarcinii. (Ciubancan, 2012: 80)

<sup>4</sup> Învățarea comunicativă a limbii îi cere profesorului să își privească studenții ca pe persoane complete. Profesorul este un consilier lingvistic, ajutându-și studenții să-și depășească temerile care apar atunci când ești confruntat cu o experiență nouă (și amenințătoare) precum învățarea unei limbi străine (Ciubancan, 2012: 80)

<sup>5</sup> Dezvoltată de Georgi Lozanov, Suggestopedia se focalizează pe crearea unui mediu relaxant, ceea ce va duce la o stare mentală relaxată a celui care învață. Muzica, decorul și un comportament ritualizat de predare sunt utilizate. (Ciubancan, 2012: 80)

<sup>6</sup> Răspunsul fizic total a fost dezvoltat în anii 1970 și se focalizează pe răspunsul fizic la comenzile profesorului, limba fiind predată prin activitate fizică. Rolul principal al studentului este să asculte și să execute (Ciubancan, 2012: 80)

<sup>7</sup> Abordarea comunicativă se focalizează pe realizarea unei comunicări eficiente în limba țintă, dincolo de nivelul de gramatică și vocabular. Este introdusă noțiunea de "competență comunicativă", referitoare la abilitatea de a te face înțeles într-un mod adecvat. O mare importanță este acordată motivării, care apare din dorința studentului de a comunica ceva ce el simte că este relevant (Ciubancan, 2012: 80).

limbii decât pe învățarea pasivă.

Schimbarea în paradigma de predare poate fi observată și dacă analizăm denumirile strategiilor folosite în procesul de predare. Primele strategii folosite în predarea limbilor străine erau numite *metode*: Metoda bazată pe gramatică și traducere, Metoda audio-linguală, Metoda directă. Utilizarea unei metode implică existența unei strategii de instrucție stricte, logice și sistematice. Utilizarea unei metode presupune că profesorul deține soluția și că el este un maestru păpușar care aplică o anumite strategie pe care studenții săi o învață și o urmează pentru a obține cele mai bune rezultate. Calea tăcerii, Răspunsul fizic total sau Suggestopedia nu mai impun o metodă, ci mai degrabă apelează la aspectele cognitive și psihologice ale personalității studentului. Studentul nu mai este tratat ca o păpușă ce urmează modelul maestrului, ci este pus să-și folosească mintea și corpul pentru a integra experiența învățării unei limbi. Învățarea comunicativă a limbii mută accentul de pe predare pe învățare. Pentru prima dată este clar încă de la început că accentul nu cade pe profesor, ci pe student. Abordarea comunicativă aduce profesorul și studentul împreună într-o abordare (*approach*) – "actul de a te apropia" (cf. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language) – a comunicării din viața reală. Rolul profesorului s-a modificat astfel destul de dramatic de-a lungul anilor. De la o persoană care organizează și controlează – în metodele tradiționale de predare, profesorul se transformă în facilitator – în așa-numitele abordări umaniste ale învățării limbilor.

Abordarea numită Învățare bazată pe rezolvarea de sarcini (Task-Based Learning/TBL) este adesea asociată cu abordarea comunicativă, urmând centrarea pe situațiile de viață reală pe care Abordarea comunicativă le presupunea. Atât în TBL cât și în Abordarea comunicativă, trei aspecte sunt considerate esențiale pentru o învățare eficientă a limbii:

- Expunerea regulată a studentului la limba țintă în contexte relevante;
- Oportunitatea frecventă de a utiliza limba țintă în situații comunicative;
- Motivația puternică de a învăța o limbă străină.

Așa-numita învățare bazată pe rezolvarea de sarcini pornește de la premisa că cei care învață o limbă străină ar fi mai eficienți în procesul lor de învățare dacă ar fi plasați în situații de viață reală, unde trebuie să rezolve sarcini din viața reală. Rezolvarea de sarcini este o activitate

obișnuită în viața reală, de unde relevanța pentru studiul limbii. Cel mai vizibil avantaj al folosirii TBL este că studentul folosește limba țintă pentru a atinge scopuri realiste, la nivelul său din acel moment. Un scop clar pentru a alege TBL este acela de a crește activitatea studentului; TBL este o metodă preocupată de student și nu de profesor, acestuia din urmă revenindu-i rolul de a produce și de a oferi diverse sarcini care îi vor da studentului oportunitatea de a experimenta spontan, individual și original limba străină. Fiecare sarcină îi va oferi studentului o experiență personală nouă în limba străină, iar în acest punct profesorul are un rol important de jucat. El trebuie să își asume responsabilitatea procesului de conștientizare care trebuie să urmeze rezolvarea sarcinii. Conștientizarea din cadrul acestei metode de predare este crucială pentru succesul TBL. În acest moment profesorul trebuie să își ajute studenții să recunoască diferențele și asemănările, să corecteze, să clarifice și să-și adâncească percepțiile despre limbile străine. TBL reprezintă în ultimă instanță "a învăța prin a face" (<http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/taskuk.pdf>).

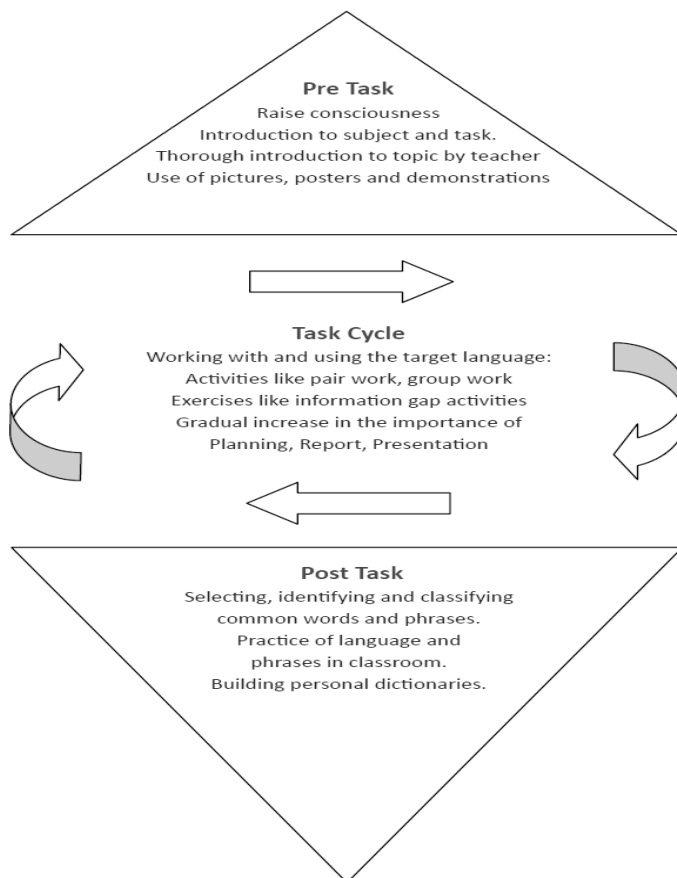
Sarcina comunicativă a fost definită de D. Nunan ca o activitate din lecție care îi implică pe studenți în înțelegerea, manipularea, producerea sau interacțiunea în limba țintă, în timp ce atenția lor este focalizată asupra mobilizării cunoștințelor lor gramaticale pentru a exprima un înțeles, și în care intenția este de a transmite un înțeles, un sens, mai degrabă decât de a manipula forme (Nunan, 2004: 4). O structură tipică a unui proces TBL constă în trei faze principale: faza premergătoare rezolvării sarcinii, faza de rezolvare a sarcinii și faza ulterioară rezolvării sarcinii. Împreună, acestea formează așa-numitul ciclu al sarcinii.

În timpul fazei premergătoare rezolvării sarcinii, profesorul introduce de obicei tema și o explorează împreună cu studenții prin diverse metode (urmărirea unei înregistrări a rezolvării unei sarcini similare, citirea sau ascultarea unui text care va conduce către sarcina propriu-zisă etc.). În această fază este pus în evidență vocabularul. Studenții trec apoi la rezolvarea sarcinii în perechi sau în grupuri mici. Profesorul monitorizează și oferă asistență atunci când este nevoie, încurajând toate încercările de comunicare. Greșelile de orice natură nu contează în această fază. Următorul pas este planificarea, în care studenții se pregătesc să prezinte întregii clase, fie oral fie în scris, modul în care au rezolvat sarcina și ce au descoperit. Profesorul trebuie să fie pregătit să ofere ajutor legat de gramatică sau orice altă problemă lingvistică. Faza următoare este prezentarea orală pentru întreaga clasă sau schimbul de referate scrise și



compararea acestora. Profesorul acționează ca moderator și comentează conținutul referatelor. Faza post-sarcină se focalizează în special pe aspecte vizând limba.

Structura tipică a unei lecții folosind TBL este rezumată în următoarea schemă (Task Based Learning” – European Commission funded project: <http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/taskuk.pdf>)



TBL este una dintre cele mai noi metode de predare folosite în predarea limbilor străine și, așa cum am prezentat mai sus, se focalizează în principal pe rezolvarea de sarcini și pe comunicare, aspectele lingvistice și de gramatică fiind tratate indirect. TBL se opune practic tradiționalei structuri Presentare-Practică-Producere (PPP). Faza de prezentare constă în doi pași: o încălzire și introducerea elementelor de limbă care trebuie studiate; în timpul fazei de practică atenția se pune pe formă, studenții făcând diverse exerciții pentru a învăța corect forma; faza de producere se focalizează pe fluență și le dă studenților șansa să aplice ce au învățat în timpul primelor două faze. În timp ce faza de practică are un grad înalt de

control din partea profesorului, cea de producere tinde să fie mai puțin controlată. Abordarea PPP este folosită la scară largă, principalul motiv fiind acela că este foarte ușor de înțeles. Mediul controlat facilitează evitarea de către profesor a situațiilor neplăcute din timpul lecțiilor. Studenții, pe de altă parte, se simt în siguranță, întrucât au întotdeauna un model la care să se raporteze atunci când au neclarități. Cu toate acestea, PPP nu oferă totuși autenticitatea de care studenții au nevoie în viața reală. TBL, pe de altă parte, îi obligă pe studenți să folosească toate cunoștințele pe care le au pentru a 'supraviețui' în lumea reală. Se înțelege de la sine că o lecție predată prin TBL presupune o sarcină mai dificilă pentru profesor, întrucât acesta trebuie să fie în permanență pregătit să ofere informații corecte de fiecare dată când studentul are nevoie, iar pregătirea în prealabil poate să nu fie de ajuns, mai ales în cazul profesorilor tineri și cu mai puțină experiență.

În cazul predării limbii japoneze în România, tradiția de lungă durată a folosirii metodei bazate pe gramatică și traducere sau pe abordarea PPP pare să fie greu de schimbat. Preferința pentru folosirea acestor două metode este de înțeles, întrucât predarea limbii japoneze ca profesor non-nativ nu este ceva ușor, mai ales la nivelurile intermediar sau avansat. Profesorul tradițional se simte în siguranță atunci când poate pregăti totul în avans – inclusiv răspunsurile la posibilele întrebări ale studenților. În ultimul timp s-au organizat diverse stagii de pregătire pentru profesorii de limbă japoneză din Europa sau din Europa Centrală și de Est, multe dintre acestea focalizându-se pe TBL ca o alternativă la predarea tradițională<sup>8</sup>. Și în timp ce toată lumea este de acord că TBL este o abordare care se adresează mai bine nevoilor studenților din zilele noastre, numărul profesorilor care o folosesc în realitate este extrem de limitat.

În opinia noastră, există cel puțin două motive principale pentru această rețineră de a include TBL în predare. Unul dintre ele vizează nu doar profesorii non-nativi de japoneză, ci și profesorii nativi japonezi care au însă cunoștințe și competențe pragmatice și sociolingvistice insuficiente, și constă în dificultatea evaluării îndeplinirii adecvate a

---

<sup>8</sup> De exemplu, în 2012 au avut loc două asemenea stagii organizate de Japan Foundation, entitatea legală fondată de Dieta japoneză pentru a disemina limba și cultura japoneză în lume: Training for Japanese Language Teachers in Europe în Alsacia, Franța și Training for Japanese Language Teachers in Central and Eastern Europe, la Budapesta, Ungaria. În afară de acestea, au mai fost organizate și în România, special pentru profesorii de limbă japoneză din România, diverse întâlniri de studiu de mai mică amploare.

sarcinii pe care studenții trebuie să o rezolve. Subiectivitatea poate fi prezentă și, în timp ce acest lucru nu este o problemă în lumea reală, ea devine o problemă atunci când apare în procesul de evaluare dintr-o instituție de educație. Așadar, considerăm că pregătirea profesorilor centrată pe metodele de evaluare a TBL este la fel de importantă ca cea centrată pe folosirea TBL în predare. Specialiștii Japan Foundation au creat o imagine foarte sugestivă a competențelor și a activităților pe care o persoană trebuie să le aibă pentru a comunica eficient. Imaginea este aceea a unui copac, în care competențele lingvistice, sociolingvistice și pragmatice formează rădăcinile, competențele și activitățile comunicative formează trunchiul, iar activitățile receptive, productive și interactive formează crengile<sup>9</sup>. Problema este însă că, în cazul profesorilor români de japoneză, se pleacă de la premisa că ei posedă deja acele elemente care formează rădăcinile copacului, când în realitate lucrurile se pare că stau diferit.

Celălalt motiv care influențează profesorii români de japoneză în a nu alege TBL ca o alternativă viabilă la metodele tradiționale este că nu se înțelege încă suficient de clar ce este aceea o sarcină. Când, în timpul unei întâlniri de studiu<sup>10</sup>, după o prezentare contrastivă a abordărilor PPP și TBL, profesorii au fost întrebați pe care dintre cele două le folosesc în clasă, unii au răspuns TBL, adăugând faptul că după ce predau o structură de gramatică, le cer studenților să folosească acea structură în propoziții sau texte proprii. Astfel de răspunsuri demonstrează faptul că faza de producere din PPP este confundată cu o abordare TBL.

Situația predării limbii japoneze în România este caracterizată, în opinia noastră, nu de "**învățarea bazată** pe rezolvarea de sarcini (task-based learning)", ci de ceea ce R. Ellis numește "**predarea susținută** de rezolvarea de sarcini (task-supported teaching)" (Ellis, 2003: 27). Diferența dintre cele două constă în faptul că, în timp ce predarea/învățarea bazată pe rezolvarea sarcinilor se referă la o abordare de predare bazată pe sarcini focalizate pe sens, cu o atenție limitată acordată gramaticii, în predarea susținută de rezolvarea sarcinilor "sarcinile sunt văzute nu ca mijloace prin care studenții dobândesc noi cunoștințe sau își restructurează limbile cunoscute, ci ca simple mijloace prin care studenții pot să-și activeze cunoștințele existente de L2, prin dezvoltarea fluenței"

---

<sup>9</sup> [http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_tree.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_tree.pdf)

<sup>10</sup> Întâlnire de studiu organizată de Asociația Profesorilor de Limbă Japoneză din România (2 februarie 2013).

(Ellis, 2003: 30). Situația actuală din cele mai multe instituții unde japoneza este predată în România este aceea în care profesorii români folosesc predarea susținută de rezolvarea de sarcini, adevărata predare/învățare bazată pe rezolvarea de sarcini fiind folosită, acolo unde este posibil, de profesorii nativi japonezi.

## BIBLIOGRAFIE

Brandl, K., (2008), *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. New Jersey: Prentice Hall.

Chapman, S. and Routledge, C. (eds.), (2005), *Key Thinkers in Linguistics and The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.

Ciubancan, M., (2012), "Teaching Methods in The Framework of Integralist Linguistics". In M. Ciubancan (ed.), *The International Symposium on Japanese Linguistics and Methodology*. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana.

Ellis, R., (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.

Harmer, J., (2009), *How to Teach (5<sup>th</sup> edition)*. Harlow: Longman.

Larsen-Freeman, Diane, (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D., (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

# EVALUAREA PROGRAMELOR DE FORMARE ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE - REPERE ANALITICE

IULIANA TRĂȘCĂ\*

imtrasca@gmail.com

**Abstract:** *Until now, in the context of the reorganization of the study programs according to the principles of Bologna, in Romania the teaching staff's initial training hasn't been the focus of any national strategy, or perhaps only tangentially and implicitly; the evaluation of these programs has not involved any integrative approach: related to process, projects, decisions or results. One can mention only reports and studies elaborated either by governmental institutions or by research institutions; these studies were deliverable components within national or European projects. That is why, although observations and proposals on the quality of the teaching staff initial training were made, their implementation was not compulsory, they were only recommendations. In this context, the legislative inconsistency in the educational domain in general, and in the case of teaching staff's initial programs in particular, had a negative influence.*

**Keywords:** *competences, qualifications, professionalization, the evaluation of the teaching staff's initial training programs.*

Facilitarea mobilității socio-profesionale a determinat cele mai importante schimbări la nivel conceptual, metodologic și al evaluării vizând calificările. De asemenea, deși inițial o prioritate a pieței muncii pentru asigurarea cu forță de muncă cu o înaltă calificare profesională, preocuparea pentru *profesionalizare* a devenit o temă majoră a sistemului de educație și de formare. În acest context, este justificat dublul interes pe care-l manifestă sistemul de învățământ, școala, în comparație cu alte domenii ale vieții sociale, pentru a face față provocărilor societății: pe de o parte, trebuie să-și dovedească performanța prin rezultatele elevilor, rezultate care la nivelul societății nu au vizibilitate imediată, iar pe de altă parte, trebuie să asigure resursa umană capabilă să atingă acest obiectiv.

Într-o societate tot mai complexă și mai exigentă, formarea cadrelor didactice reprezintă o componentă esențială a strategiilor oricărei

---

\* Lect. univ. dr., - Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București.

economii; cadrul didactic nu mai este doar un simplu transmițător de cunoștințe, ci a devenit un facilitator în descoperirea și chiar pentru crearea de noi cunoștințe. În acest scop, cadrul didactic trebuie să dovedească multiple competențe, atât profesionale, cât și transversale și în special, o înaltă capacitate de adaptare la nou. Pentru aceasta se impune o regândire a programelor de formare a cadrelor didactice, atât în ceea ce privește formarea continuă, cât și în ceea ce privește formarea inițială și primul pas în acest sens s-a făcut odată cu aderarea la *principiile Bologna* și asigurarea formării inițiale prin învățământ superior de nivel licență, însă, odată cu adoptarea *Legii nr. 1/ 2011*, la nivelul sistemului de învățământ au intervenit o serie de modificări care, în absența unor norme și metodologii precise de punere în aplicare au generat confuzie și reticență față de viabilitatea și oportunitatea acestei legi.

Astfel, formarea inițială a cadrelor didactice tinde să depășească nivelul de pregătire de tip licență, fiind obligatorie absolvirea unui program de *master didactic*. Implementarea acestuia contravine însă unor norme și metodologii deja existente, cum este cazul *programului DPPD*, care până la sfârșitul anului universitar 2014 - 2015 se va desfășura în paralel cu masterul didactic.

*Analiza SWOT a stadiului cercetării privind evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice*

| <u>Puncte tari (Strengths)</u>  | <u>Puncte slabe (Weaknesses)</u>  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizarea și funcționarea DPPD ca principal furnizor de programe de formare inițială a cadrelor didactice pentru alte domenii decât Științe ale Educației;</li> <li>• Înființarea unor instituții cu rol în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;</li> <li>• Implementarea CNCIS și elaborarea și publicarea în RNCIS a descrierii calificărilor pentru domeniul de studii Științe ale Educației;</li> <li>• Existența de standarde</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absența unei strategii naționale privind formarea cadrelor didactice;</li> <li>• Incoerența legislativă în domeniul formării, în general și în domeniul formării cadrelor didactice, în mod special;</li> <li>• Inconsecvență în aplicarea prevederilor Legii nr. 1/ 2011;</li> <li>• Slaba comunicare interinstituțională;</li> <li>• Slaba coordonare interinstituțională privind abordarea procesului de formare a cadrelor didactice;</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <p>ocupaționale și de standarde de formare continuă pentru ocupații/ funcții didactice;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizarea la nivel național a Metodologiei ARACIS/ARACIP și a instrumentelor aferente, pentru evaluarea calității programelor de studii.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existența și utilizarea de instrumente variate privind programele de formare a cadrelor didactice;</li> <li>• Slaba reacție și implicare a asociațiilor profesionale și a sindicatelor din învățământ în procesul de formare a cadrelor didactice;</li> <li>• Capacitatea decizională redusă a specialiștilor și a universităților privind evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice;</li> <li>• Reducerea gradului de implicare instituțională a CNFP, prin transformarea în direcție a MECTS;</li> <li>• Lipsa de interes a MECTS și a altor factori decidenți, pentru abordarea integrativă a evaluării programelor de formare inițială a cadrelor didactice (proiectiv, procesual, privind rezultatele, decizional) și elaborarea unui model de program de evaluare în acest scop;</li> <li>• Consistența redusă a studiilor și a cercetărilor privind evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice (articole, note de curs, capitole de cărți, teze de doctorat);</li> <li>• Tendința de a rezuma evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice, doar la evaluarea activității cadrelor didactice și la evaluarea</li> </ul> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
|  | rezultatelor elevilor, precum și la criteriile ARACIS/ ARACIP.   |
| <p style="text-align: center;"><b><u>Oportunități (Opportunities)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane (POS DRU) 2007 – 2013, care a facilitat derularea de proiecte ce au vizat și formarea cadrelor didactice, atât în contextul formării continue, cât și la nivelul formării inițiale;</li> <li>• Publicarea de studii și rapoarte elaborate de instituții guvernamentale vizând starea sistemului de învățământ;</li> <li>• Publicarea de studii și rapoarte de către specialiști/instituții specializate din domeniul educației și al formării (ISE, ICCV, ARACIS, ARACIP, ANC etc.);</li> <li>• Facilitarea schimbului de informații și de documente privind formarea cadrelor didactice conform Procesului Bologna, dar și conform CEC/ EQF, prin reprezentarea României în proiecte transnaționale, comisii de lucru, conferințe etc.</li> <li>• Stabilirea masterului didactic ca prim nivel de formare inițială a cadrelor didactice (inclusiunea în Legea nr. 1/ 2011 a prevederilor vizând masterul didactic și publicarea condițiilor privind organizarea acestuia – OMECTS nr. 3841/ 26.04.2012).</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b><u>Amenințări (Threats)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Date nerealiste, fără suport științific în ceea ce privește evaluarea complexă a programelor de formare a cadrelor didactice; obiective și prognoze irealiste lansate de MECTS;</li> <li>• Confuzie în utilizarea conceptelor și instrumentelor specifice programelor de formare a cadrelor didactice;</li> <li>• Favorizarea incertitudinilor privind calitatea programelor de formare a cadrelor didactice;</li> <li>• Scăderea gradului de profesionalizare a ocupațiilor/ funcțiilor didactice, în absența unor date certe, pozitive, rezultate în urma evaluării programelor de formare;</li> <li>• Scăderea motivației absolvenților pentru a lucra în învățământ, ca urmare a imposibilității autoevaluării acestora prin raportarea la rezultatele unei evaluări a programelor de formare.</li> </ul> |



Este evidentă slaba preocupare față de analiza/ evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice și în special, a programelor de formare inițială.

Deasemenea, de la nivelul factorilor decidenți în formarea cadrelor didactice, sugerăm ca fiind necesare următoarele măsuri:

- Implicarea factorilor decidenți în elaborarea unui studiu - diagnoză, urmărind o analiză realistă a sistemului de formare profesională a cadrelor didactice, la toate nivelurile și pentru toate tipurile de formare cu proiecții probabilistice din perspectiva evoluției societății românești în următorii 20 de ani;

- Elaborarea unei strategii naționale privind formarea cadrelor didactice;

- Diseminarea oficială în spațiul public a datelor, concluziilor și propunerilor studiilor și rapoartelor elaborate;

- Propunerea în timp real a unui plan de măsuri ameliorative pentru problemele identificate la nivelul sistemului de formare a cadrelor didactice;

- Elaborarea unui model/program complex și unitar de evaluare a programelor de formare inițială a cadrelor didactice;

- Armonizarea instrumentelor utilizate în descrierea competențelor specifice ocupațiilor/ funcțiilor didactice și elaborarea unui Ghid de utilizare;

- Proiectarea unui cadru general al sistemului de formare pentru ocupațiile/ funcțiile didactice, în scopul monitorizării evoluției în cariera didactică ;

- Elaborarea unui set unitar de instrumente utilizate în evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice;

- Reactualizarea criteriilor ce asigură comparabilitatea și compatibilitatea calificărilor profesionale din țara noastră cu Cadrul European al Calificărilor.

## **Concluzii**

În România, evaluarea programelor sociale și/ sau educaționale, în general și, în mod particular, evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice, până la acest moment, nu cunoaște rezultate deosebite și suficient de profesional elaborate astfel încât să se constituie în modele de urmat. Tratarea superficială a importanței evaluării programelor de formare a cadrelor didactice, în contextul profesionalizării activității/

ocupațiilor didactice poate genera în timp, efecte nedorite și mai greu de controlat. Ca prim efect al acestei situații poate fi menționată absența unui feedback obiectiv și globalizant la nivelul tuturor etapelor/ stadiilor și asupra tuturor componentelor unui program de formare, fapt ce conduce la o imagine distorsionată a sistemului de formare inițială a cadrelor didactice și la dificultăți în identificarea rapidă, punctuală a situațiilor – problemă, astfel încât, de cele mai multe ori, intervenția este tardivă și fără impactul scontat. Deasemenea, absența unei strategii naționale de formare a cadrelor didactice, care să înglobeze în mod unitar și coerent concepte, metodologii și instrumente de lucru comune tuturor tipurilor de formare, urmărindu-se evoluția acestora în cariera didactică pe principii și criterii de profesionalizare a activității, determină adoptarea unor soluții de moment, nu întotdeauna cele mai eficiente și mai eficace. Și, nu în ultimul rând, modificările legislative în domeniul formării și mult mai frecvente la nivelul formării inițiale determină instabilitate, confuzie și uneori demotivarea actorilor implicați, fie că sunt aceștia cu rol decizional, fie că au doar rol de executant și aplicant al unor norme și reguli prestabilite. Toate acestea determină, direct sau indirect, gradul de interes și motivația absolvenților pentru ocupațiile/ funcțiile didactice, preocuparea acestora pentru o carieră didactică și pentru dezvoltarea profesională și personală în acest sens.

## BIBLIOGRAFIE

- Cadrul competențelor de bază necesare profesiei didactice* (CNFP, 2007).
- Iucu R., (2005), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Sisteme, politici și strategii*, București, Ed. Humanitas Educațional.
- OMECTS nr. 3841/2012 *privind Organizarea masterului didactic.*
- Strategia Națională pentru Dezvoltarea Durabilă a României. Orizonturi 2013 – 2020 – 2030.*
- Trașcă I., (2011), *Strategic Guidelines Regarding the Development of Physical Education and Sports Teachers' Competences*, în *Buletinul științifico – metodic, UNEFS, Nr. 5.*
- Trașcă I., (2012), *Particularități ale evaluării programelor de formare inițială a cadrelor didactice*, București, Revista Discobolul, UNEFS, Nr. 28, iunie.

# DIMENSIUNI ALE JOCULUI ÎN TEXTUL LITERAR PENTRU PREȘCOLAR ȘI ȘCOLARUL MIC

OCTAVIA COSTEA\*

octavia\_costea@yahoo.com

**Abstract:** *The possibility that human being could be taught through game - based literary text compensates hereditary minuses, compensates and corrects the of effects physical and social environment effects on personality development of preschoolers and toddlers. In the field literature, we talk about game dimensions of the game: existential dimensions, evolutionary formative dimensions and conjectural dimensions. Family and organisation of kindergartens and schools have an important role in educational games. We add to this, the location of game in literary text on educational axis well-beautiful-truth, as well in aesthetic terms of thumbnail, graceful and sentimentality.*

**Keywords:** *game types, existential dimensions, evolutionary formative dimensions and conjectural dimensions, ethics axis, personality development.*

## 1. Premise ale explorării textului literar prin joc

Vârsta preșcolară este specifică pentru joc și reprezintă un moment de evoluție psihică în care jocul capătă caracteristici inedite: apropiere copilul de alte forme de activitate, este spațiu de explorare a lumii și a vieții (U. Șchiopu et alii, 1995<sup>1</sup> În această perioadă, diversificarea și evoluția jocului conduce spre adâncirea și spre perfecționarea formelor și a felurilor de joc conturate. Se înregistrează trecerea de la jocurile de manipulare sau de mânăuire de obiecte, caracteristice vârstei anterioare, la jocul de creație cu subiect și cu roluri, precum și la subiecte de construcție.

Pe de altă parte, orice educator integrează educativ textul literar prin abordarea didactică pe secvențe bazate pe percepție, înțelegere, interpretare, aplicare (Hans-Robert Jauss, 1982)<sup>2</sup>. precum și reconstituire

---

\* Prof. univ. dr., - Facultatea de Științele Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București.

<sup>1</sup> Șchiopu. U., și Verza, E., *Psihologia vârstelor*, EDP. RA, București, 1995.

<sup>2</sup> Jauss, Hans-Robert, *Pour une hermeneutique litteraire*, Paris, Ed. Gallimard, 1982.

sintetică în și pentru viața reală. Unitatea procesului hermeneutic se configurează astfel:

- **orizontul progresiv al percepției** (reconstrucția hermeneutică a primei receptări);
- **orizontul retrospectiv al înțelegerii interpretative** (constituirea de sens în a doua receptare);
- **concretizarea textului prin schimbarea orizontului receptării sale** (înțelegerea și judecata estetică implicită). Receptorul implicat pornește de la aceste achiziții de lectură și le transferă, în ordine inversă, în planul redactării sau al desenării, pe baza unei judecăți estetice, folosind datele interpretării pentru a accede la reconstrucția proprie a textului, în care este înglobat sensul receptat inițial. Premisa de lucru de la care plecăm este că orice proces de receptare se bazează pe o trecere reversibilă între teorie și practică, în care se confruntă critic experiențe și reajustări continue ale lecturilor textului literar propuse prin obiectivele vizate.

**Jocul de creație** devine efectul întregii dezvoltări psihice a copilului, în special, a capacității de a reflecta, într-o formă proprie, asupra impresiilor dobândite din lumea înconjurătoare care are multe aspecte necunoscute pentru copil. Această capacitate face posibilă apropierea lumii exterioare de copil fără a se genera tensiuni ireductibile. Prin joc, copilul participă intens la tot ceea ce-l înconjoară, acesta transpune în joc inițial acțiunile exterioare efectuate de oameni cu diferite obiecte (transpunerea începe încă înainte de preșcolaritate) și, apoi, realizează redarea semnificației acestor acțiuni, precum și dezvăluirea diverselor relații sociale. Începutul vârstei preșcolare se caracterizează prin frecvența relativ mare a jocurilor de creație cu subiecte din viață și din lumea concretă înconjurătoare.

Detaliile din lumea miniaturală, gingașă și sentimentală captează atenția copiilor la această vârstă. Pentru educator, calitatea și coerența transunerii realului în joc muzical, de exemplu, rapiditatea cu care sunt valorificate impresiile în creația de joc, precum și nuanțele surprinse pot fi parametri de analiză a nivelului de dezvoltare a copiilor: *Peste-a nopții / Se ridică mândra lună, / Totu-i vis și armonie -/Noapte bună!* (Somnoroase păsărele de Mihai Eminescu).

**Jocul cu roluri** se dezvoltă treptat: la 3-4 ani, subiectele sunt reflectări fragmentare a unui șir de episoade, adesea, dispartate, din viața cotidiană; după 4 ani, tematica jocului se îmbogățește și se conturează; spre 6 ani, jocul reflectă o narațiune coerentă. Când copiii se află în grupuri, de exemplu, grupa de la grădiniță, jocul de creație, cu roluri determinate, se

poate dezvolta pe teme diferite, cu sarcini împărțite, manifestând tendința de unificare în jurul unei teme comune de grup. În interiorul jocurilor cu roluri, jocul central și jocurile colaterale reflectă structura complexă și sintetică a vieții reale. Acest fapt antrenează modificări importante în privința evoluției sociabilității copiilor. Locul jocului individual este luat de jocul colectiv, cu reguli schițate anterior care ar trebui să refacă unitatea și coeziunea vieții reale prin joc. Copilul dobândește capacitatea de a se identifica cu personajul interpretat, este capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde. Trecerea rapidă de pe planul imaginar pe cel real și invers reprezintă un stadiu avansat în evoluția copilului și a jocului, copilul devenind conștient de propria lui persoană și de aceea a modelului pe care îl imită.

La vârsta preșcolară, **jocul și schemele simbolice** câștigă în complexitate. Principalele elemente structurale ale jocului simbolic sunt: **scopul, subiectul, rolurile și regulile:**

*Ce-i pasă copilului când mama și tata se gândesc la neajunsurile vieții, la ce poate să le aducă ziua de mâine, sau că-i frământă alte gânduri pline de îngrijire. Copilul, încălecat pe bățul său, gândește că se află călare pe un cal de cei mai strașnici, pe care aleargă, cu voie bună, și-l bate cu biciul și-l strunește cu tot dinadinsul, și răcnește la el din toată inima, de-ți ia auzul; și de cade jos, crede că l-a trântit calul, și pe băț își descarcă mânia în toată puterea cuvântului... Așa eram eu la vârsta cea fericită, și așa cred că au fost toți copiii, de când îi lumea asta și pământul, măcar să zică cine ce-a zice (Ion Creangă, Amintiri din copilărie).*

**Scopul** se conturează începând cu vârsta preșcolară: copilul nu exprimă o anumită intenționalitate; dar, de la 5-6 ani, copiii acționează în baza unei intenționalități mult mai clare - ceea ce determină creșterea calității creației mentale. Existența scopului permite schițarea unui **proiect de joc**, în cadrul căruia se stabilesc subiectul, rolurile și regulile acestuia. Preșcolăritatea coincide și cu prima integrare a copilului în contextul educației formale, ca urmare, didactic vorbind, educatorul preia specificul prezenței scopului în joc la fiecare grupă de vârstă (mică, mijlocie, mare) și stimulează instalarea intenționalității și diminuarea fluctuației subiectelor.

**Subiectul jocului** este principala componentă, nu este specific doar jocului de creație, ci și altor tipuri de joc - de mișcare, jocuri didactice (în care subiectul este construit de un adult educator).

**Natura subiectului** este dată de impresiile cele mai puternice sau cele mai constante care sunt culese de copil în relația sa cu mediul ambiant, pentru că, în acest context, subiectul este ales de către copii. Există o anumită

evoluție a subiectelor alese pe parcursul vârstei preșcolare: la 3-4 ani (grupa mică), sunt evidențiate impresiile pertinente din viața cotidiană, în special, din familie și din grădiniță; spre 6 ani (grupa mare și cea pregătitoare), copilul poate transpune în joc și în situații la care nu a participat personal, despre care a auzit, i s-a relatat, i s-a citit. Personajele coexistă: reale și imaginare, tradiționale și ale momentului. Șirul acțiunii copiilor poate fi determinat de șirul povestirii sau al filmului constituit ca sursă de cunoaștere și de natura materialului perceptiv, dar copiii pot fi interveni și în zona subiectului. Pe aceste elemente, se bazează viabilitatea coexistenței comune a elementelor reale și imaginare: *Noapte rece și albastră./ Ies copiii la fereastră./ Să se uite cum coboară./ Prin troianul uriaș./ Moș Crăciun c-un iepuraș/ Înhamat la sănioară (Uite, vine Moș Crăciun!, Otilia Cazimir).*

**Rolul** este un element structural al jocului și poate reflecta aspecte interesante ale comportamentelor umane. Rolurile din zona profesională, care dau și denumirea unora dintre jocuri, sunt roluri care au înțeles pentru copilul preșcolar și care pot fi corelate unor instrumente profesionale specifice. Copiii de grupă mică își aleg roluri active, refuzându-l pe acela de spectator. La grupa mijlocie și mare, copiii își aleg roluri din povestirile sau filmele preferate, deoarece posibilitățile de relaționare cresc și conexiunile dintre roluri devin variate. La vârstele mari, sunt acceptate roluri multiple, asumate cu o anumită stabilitate. Din perspectiva evoluției rolurilor în preșcolaritate, se remarcă tendința de trecere de la roluri active către un număr mai mare de roluri și pasive secundare, nuanțând acțiunea în rol și conturând subiecte inedite. Acestea sunt momente favorabile pentru transferarea textelor literare în jocuri de rol și scenete de teatru.

**Regulile** apar și se dezvoltă într-o dinamică specifică de joc, sunt reglementări de natură internă sau externă prin care acțiunile copiilor devin coerente și organizate. Dacă la 3-4 ani regulile decurg din rolul imitat sau sunt impuse de organizator, spre 6 ani, copiii își pot crea reguli proprii, de exemplu, simetrice sau combinatorii complexe:

*Un băietan și o fetiță, roșii și bucălai, sărutară mâinile lui „tata-moșu”.*

*Din vorbă în vorbă, copiii se făcură stăpâni pe obrajii bunicului.*

— *Partea asta este a mea.*

— *Și partea asta, a mea!*

— *Mustața asta este a mea.*

— *Și asta, a mea!*

*Bunicul îi împăcă, împărțindu-le barba pe din două. Atunci începu lauda:*

*(Bunicul, Barbu Ștefănescu Delavrancea)*

## 2. Tipuri de joc la preșcolar

Varietatea de jocuri specifice acestei vârste se poate grupa în câteva categorii fundamentale: jocul cu subiecte și roluri alese din viața cotidiană, jocuri de creație, dar care, la începutul perioadei, sunt, mai degrabă, jocuri de imitație.

**Jocurile cu subiecte și roluri din basme și din povestiri** au simbolistică liberă. Copiii pot reconstrui subiectul, accentuând ceea ce îi impresionează mai mult sau ceea ce le place.

**Jocul de construcție** trece de la manipularea și de la suprapunerea materialului de construcție până la realizarea unor construcții sofisticate. Acestea pot fi ilustrative și complementare unor structuri narative din basme și din povestiri, de exemplu, construirea de castele, de poduri, tărâmul zmeilor etc. Aceste activități implică coduri manuale, digitale, tangibile și complementare de învățare și de predare. Subiectele acestor construcții pot fi propuse de adulți sau sunt alese de copii în funcție de interese și de aspecte ce i-au impresionat în momente anterioare jocului sau pot fi sugerate de natura materialelor utilizate.

**Jocul de mișcare** este legat de specificul vârstei, iar mișcările pot fi încadrate într-un anumit context, care reflectă fragmente din viața reală, în special, din viața miniaturală, de exemplu, *Balada unui greier mic* de George Topîrceanu. Mișcarea din joc poate fi inspirată mai bine de axa justițiară bine-rău din povestiri sau basme.

Deosebit de răspândite sunt jocurile fără o tematică anume, **jocuri cu reguli** care au ca scop exersarea unor deprinderi motrice: atmosfera de joc este realizată prin spiritul de competiție. Din această categorie, fac parte șotronul, elasticul, coarda etc. Acest tip de jocuri este, în general, preluat de la generațiile anterioare, chiar dacă fiecare generație realizează uneori prelucrări și adaptări specifice.

**Jocurile hazlii** se aseamănă cu jocurile didactice prin faptul că acestea pun în ecuație o problemă de rezolvat. Au reguli, iar funcția lor dominantă este recreativă, sunt formative în plan psihologic, deoarece dezvoltă atenția, perspicacitatea, spiritul de observație, spiritul de echipă etc. Atmosfera de joc este creată prin cerința de a ghici ceva, de exemplu, nume ale personajelor din basme, itinerariul de călătorie al eroului sau competiția. În prima parte a preșcolarității, inițiativa unor astfel de jocuri aparține adulților sau copiilor mai mari; odată însușite regulile și exersată plăcerea de a juca, se naște și inițiativa proprie pe la 5-6 ani.

**Jocurile didactice** sunt integrate explicit demersului educațional pentru învățare motivantă și activă, sunt propuse de către educator, au

obiective și secvențe educaționale: probleme de rezolvat, dezvoltarea personală, motivația. Alături de sarcina didactică, jocul didactic are reguli specifice și elemente de joc, de exemplu, completarea cuvintelor care lipsesc dintr-un text literar audiat - în *Iarna pe uliță* de George Coșbuc, *Somnoroase păsărele* de Mihai Eminescu etc.

Textul literar povestit, dramatizat sau citit poate fi anticipat sau reconstruit prin coduri culturale alternative pentru preșcolar și școlarul mic prin care crește motivația și interesul acestuia și este cultivată tangibilitatea. Jocul ține de natura ontologică a omului, participă la dezvoltarea personalității și socioculturale a copilului; atât formele, conținuturile, cât și regulile se complică pe măsură ce personalitatea copilului evoluează.

### 3. Jocul la școlarul mic

Evoluția firească a copilului către învățare, ca activitate fundamentală, creează o complementaritate fericită exprimată în faptul că jocul devine activitate compensatorie a învățării, creând condiția de odihnă pentru aceasta. Structura jocului suferă modificări, conținutul acestuia devenind mai complex, mai cultivat, mai socializant datorită influenței dominantelor activităților de învățare și de raționalizare. Este perioada când școlarul mic se îndreaptă spre jocurile de construcție (asamblare și montaj), spre jocuri în care se împletește imaginativul cu realul. Singuri, dar, mai ales, în grupuri mici, copiii se întâlnesc (fete sau băieți) și inițiază jocuri de rol („de-a școala”, „de-a familia”) sau de mișcare („de-a prinselea”, „de-a ascunselea”). Nu sunt neglijate nici jocurile sociale în cadrul cărora copiii socializează, comunică, colaborează. Nevoia de mișcare (copilul are încă nevoie să sară, să strige, să alerge) este satisfăcută de jocurile în aer liber, de plimbările cu bicicleta, cu rolele sau de practicarea sportului (înot, gimnastică, fotbal etc.). Învățarea și respectarea regulilor, viața de echipă, consolidarea imaginii de sine, toate cu efecte benefice asupra dezvoltării personalității școlarului mic se dezvoltă prin practicarea în formă organizată a unui sport.

### 4. Dimensiuni ale jocului

În literatura de specialitate, vorbim despre dimensiuni ale jocului - clasificare realizată din punctul de vedere a importanței în evoluția preșcolarilor și a școlarilor mici. Vorbim despre **dimensiuni existențiale**, **dimensiuni formativ-evolutive** și **dimensiuni conjuncturale ale jocului**.



**4.1.** Printre **dimensiunile existențiale** ale jocului cea mai importantă este aceea **gnoseologică**, se exprimă în asimilarea practică și mentală a caracteristicilor lumii și ale vieții, garantând dozarea subtilă a caracteristicilor cognitive ale jocului, adâncirea acestora pe parcursul consumării acestuia. Acțiunea diferențiată a acestei funcții determină aderări individuale, specifice ca nuanță și intensitate la anumite jocuri. Curiozitatea și atenția solicitate de anumite jocuri, la un moment dat, determină evoluția și reconstrucția creativă și complexă a acestora, adaptate aspectului exterior al vieții.

**Dimensiunea de exersare stimulativă** a mișcărilor contribuie activ la creșterea și la dezvoltarea complexă a copilului în viziunea lui Karl Gross și Carr (apud Curtis, De Audrey; O'Hagan, Maureen, 2003)<sup>3</sup>. Se manifestă ca funcție principală în copilărie, iar, în perioada adolescenței, devine treptat o funcție periferică.

**4.2. Dimensiunea formativ-educativă** pleacă de la premisa că jocurile sunt sursă a energiei bine dozate, a comportamentelor civice, a gesturilor cuviincioase, a imaginației creative etc. Friedrich Froebel consideră că familia are un rol important în jocurile educaționale<sup>4</sup>. La acestea, adăugăm situarea jocului pe **axa educativă bine-frumos-adevăr** (John. Goodlad, 1994).<sup>5</sup>

Printre dimensiunile formativ-educative ale jocului se numără, de asemenea, **funcția de echilibrare și tonificare, funcția de compensare, funcția terapeutică**. Perspectiva psihologică este necesară pentru fundamentarea înțelegerii modului de acțiune a principiilor didactice în contextul educației preșcolarului și a școlarului mic.

Societatea, mediul fizic exercită însă influențe educaționale difuze în zona informalului educațional care au efecte subsidiare (și nu întotdeauna pozitive) asupra dezvoltării personalității. La vârstele premergătoare școlii, educația are caracteristici și funcții cu nuanțe specifice. În primul rând, copilul este supus primelor influențe educative în mediul familial. Conceptele din educație de bine, frumos, adevăr vin din zona socioculturalului și a profesionalului, și chiar a afectivului, prin

---

<sup>3</sup> Curtis, De Audrey; O'Hagan, Maureen, *Care and Education in Early Childhood: A Student's Guide to Theory and Practice*, Routledge and Francis Group, 2003.

<sup>4</sup> Apud Bruce, T., Findlay, A., Read, J. and Scarborough, M. (eds.), *Recurring Themes in Education*, London, Paul Chapman Publishing, 1995.

<sup>5</sup> Goodlad, John I., *Educational Renewal: Better Teachers. Better Schools*, Jossey-Bass Publishers, 1994.

intermediul părinților care-i conferă nuanțe diversificate. Gradul de cultură a părinților, nivelul lor de educație, nivelul de satisfacție profesională, nivelul economic al familiei au influențe asupra copilului (pozitive sau negative, calitatea lor fiind în mare măsură dictată de axa etică a mediului familial).

**4.3. Între demersurile educative spontane și conjuncturale** și, de la un moment al ontogenezei, corelațiile demersurilor organizat-educative ale instituțiilor de învățământ și „modelul comportamental” oferit (componentă a educației informale) pot să apară disfuncții. De pildă, părinții pot cere explicit copilului să nu mintă, dar familia oferă exemple diferite de discursul moralizator. Radioul, televiziunea, muzeele, teatrele, presa, deși nu explicit destinate educației, pot avea secvențe de acțiune cu valoare voit educativă. Prin educație informală se colectează efectul educativ al acțiunilor sau activităților socio-umane, culturale sau de altă factură asupra individului în formare: strada, grupul de joacă, emisiunile (nu destinate explicit educației) de radio sau TV, presa, filmele, teatrul, expozițiile, muzeele etc. au influențe educaționale circumscrise zonei informalului.

Nivelul economic al familiei, în mod normal, ar trebui să faciliteze acțiuni educative cu efecte benefice asupra copiilor. Calitatea comunicării verbale, paraverbale, nonverbale în mediul familial își lasă amprente asupra omului în devenire. Calitatea și nuanțele de profunzime ale comunicării afective din familie influențează construcția psihicului uman, relația afectivă în interiorul familiei fiind sursă a elaborării propriilor structuri afective și, în consecință, a energizării întregii vieți psihice. Procesul educațional din grădiniță, calitatea, consecvența acestuia vin să se adauge influențelor educaționale ale familiei, să suplinească eventualele carențe ale acesteia în plan educativ sau chiar să-i corijeze unele erori.

În concluzie, posibilitatea ca ființa umană să fie educabilă prin joc pe baza textului literar compensează minusurile ereditare, compensează și corectează efectele mediului fizic și social asupra dezvoltării personalității preșcolarului și a copilului mic.

## BIBLIOGRAFIE

Bruce, T.; Findlay; A., Read, J. and Scarborough, M. (eds.), (1995), *Recurring Themes in Education*, London, Paul Chapman Publishing.

Costea, Octavia, (2004), *Introducere în teoria rolurilor și figurile lecturii*, București, Ed. Krogold.

Curtis, De Audrey; O'Hagan, Maureen, (2003), *Care and Education in Early Childhood: A Student's Guide to Theory and Practice*, Routledge and Faancis Group.

Goodlad, John I., (1994), *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, Jossey-Bass Publishers.

Jauss, Hans-Robert, (1982), *Pour une hermeneutique litteraire*, Paris, Ed. Gallimard.

Șchiopu. U., și Verza, E., (1995), *Psihologia vârștelor*, EDP. RA, București.

# AMENAJAREA SPAȚIULUI EDUCATIV PRIN ARIILE DE STIMULARE

CONONA PETRESCU\*

conona57@yahoo.com

**Abstract:** *An important problem in an educational program for early ages is paying special attention to space arrangement.*

*The space represents the material context education takes place in. It constantly sends messages to the child. Most of these messages are essential for the students' development and represent basic elements for his/her life experience.*

**Keywords:** *space, education, child, environment, communication.*

Copilul de până la un an este foarte mult influențat de spațiul sau materialul de viață. Camera este nevoie să fie aerisită, curată, zugrăveală în culori plăcute și deschise, obiectele din jur să fie sigure și plăcute pentru el, pe măsură ce crește și începe să le observe în jurul lui. Mediul material, fizic are un rol important în dezvoltarea copilului mic. Când descoperă poziția bipedă și apoi mersul, universul se lărgeste și copilul are posibilitatea să vadă și să experimenteze obiecte noi din jurul său.

Dacă aceste obiecte vor fi plăcute și utile experiențelor senzoriale și motorii, dezvoltarea sa va avea un sens pozitiv și va fi mai rapidă. Copiii crescuți în apartamentele de bloc au nevoie zilnic de mers la aer, în parc sau într-o grădină. Lărgirea mediului lor de viață corespunde și cu nevoia experiențelor diferite și extinderea cunoașterii mediului fizic. Mamele știu că fiecare copil are nevoie de aer, dar știu mai puțin ce jucării să cumpere copiilor. De exemplu, îi cumpără sugarului multe jucării frumoase și el preferă numai o zornăitoare ponosită pe care o sugă tot timpul. Mai bine spus, mulți părinți consideră că jucăriile necesare copiilor sunt cele scumpe și nu știu că fiecare copil are dorințele și plăcerile lui în alegerea obiectelor de joc, chiar la vârste foarte fragede. Problemele unor părinți încep atunci când copii se joacă cu cratițele sau cu lingurile și fac zgomot, deși ar putea să se joace liniștit cu un urs de pluș. Aproape toți copiii mici

---

\* Lect. univ. dr., - Facultatea de Științele Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București.

preferă jucăriile moi atunci când merg să se culce și este o mare descoperire pentru părinți că în acest fel ei dorm singuri.

Spațiul camerei - casa întreagă "simte" când se naște și crește în ea un copil. De exemplu, după vârsta de un an a copilului, vitrinele trebuie ferecate de micile mânuțe care experimentează și bibelouri și vase trebuie puse în locuri la care copiii să nu aibă acces. Copiii au nevoie de un loc anume în care să se joace și în care jucăriile lor (mai multe sau mai puține) să fie depozitate. Chiar când nu le putem asigura o cameră separată, copiii simt nevoia de această delimitare a spațiului. Vor învăța astfel primele reguli de ordine și de folosire a spațiului și obiectelor.

În grădiniță, spațiul este special amenajat pentru copii.

Este important ca educatoarea să cunoască și să amenajeze spațiul pentru ca acesta să trimită copilului mesaje cu suport educativ în sprijinul dezvoltării.

**Copii învață prin joc, iar învățarea eficientă este în dependență de mediul învățării.**

Un mediu eficient pentru învățare la vârstele mici este un mediu care **favorizează jocul liber ales în direcția dezvoltării globale** a personalității copilului. Jocul pe care copilul îl alege singur dintre opțiunile pe care i le propune mediul din sala de grupă este un joc creativ și liber. În acest joc se vor antrena posibilitățile maxime de rezolvare de probleme, se va realiza o motivație intrinsecă și se vor exercita soluții creative.

Mediul bine ales și bogat în alternative de joc oferă copiilor un sprijin la activitățile individuale și e o bază de dezvoltare a limbajului.

Copiii pun întrebări, comunică între ei și cu educatoarea și construiesc activități în care antrenează structurile de baza ale limbajului. Dacă găsesc în spațiul grupei acele jocuri și jucării pe care și le doresc și care le oferă șansa exersării unor capacități individuale, copiii vor învăța jucându-se aproape fără efort. Mediul eficient oferă deci alternative pentru fiecare copil. În acest fel el individualizează activitățile și în același timp oferă soluții variate de activitate.

Spațiul "vorbește" preșcolarului prin ceea ce îi oferă ca **posibilitate de acțiune și experiență**. De aceea sunt la fel de importante și condițiile de ordin general (lumina, căldura, estetica etc.) cât și cele particulare care se referă la măsurile formative/educative (amenajările, ordonările, sectorizările, materialele folosite etc.). Organizând sectorizarea clasei în domenii de activitate diferite, se poate folosi eficient spațiul pentru a se respecta cerințele de dezvoltare proprii tuturor preșcolarilor și asigurându-se individualizarea reală a educației.

**Spațiul amenajat educativ ajută copilul să aleagă și să decidă.** Aflați în fața mai multor posibilități, copiii învață să aleagă ceea ce li se potrivește: învață prin experiența proprie și își asumă **responsabilitatea deciziei**. Faptul că își aleg singuri jocul și datorită acestei alegeri numai ei știu să explice ce fac și cum fac, dă bucuria independenței și în același timp răspunderea rezultatelor. Asumarea răspunderii se poate dezvolta și din situațiile conflictuale. De exemplu, dacă un copil a luat un borcânel cu vopsea și l-a vărsat tocmai pe covorul alăturat, deși nu acolo trebuia el să stea, reacția noastră trebuie să fie una educativă: să-l punem pe copil să curețe.

**Mediul este confortabil, primitiv, securizant și stimulat**iv dacă copiii găsesc în el materiale care să îi provoace la acțiuni care îi interesează. Spațiul educațional oferă siguranța emoțională și afectivă atunci când educatoarea își cunoaște bine copiii grupei și organizează și amenajează ambientul astfel încât aceștia să găsească în el prilej de activități potrivite dezvoltării individuale. Pentru aceasta este nevoie de un **sprijin pozitiv și adecvat**.

Când copiii greșesc, ei nu trebuie întrerupți din joc și nici sancționați verbal. Dimpotrivă, cu tact și răbdare educatoarea, care vede și observă ceea ce se petrece, să îi îndrume să reia activitatea și să reușească. De exemplu, Petrică construiește un turn din cuburile mari și pune în vârf cel mai mare cub. Construcția se prăbușește și băiatul privește speriat către educatoare. Educatoarea cum îi va răspunde privirii? Ea nu îl va certa sau apostrofa ci, zâmbind îl poate întreba: "- Oare nu a fost prea mare cubul din vârf? Dacă ai încerca cu unul mai mic?" Ea nu trebuie să întindă mâna și să facă gestul de a repara construcția, ci să-l lase pe el să experimenteze, îndrumând indirect acțiunea. Să nu îl certe și să nu râdă de el. Să reacționeze pozitiv și să încurajeze reluarea învățării prin propria experiență a copilului.

**Mediul educativ din sala grupei trebuie să fie un cadru adecvat experienței și situațiilor de învățare.** Una din responsabilitățile educatoarei este de a ajuta/sprijini copiii să învețe din propria lor experiență. Folosind situațiile de învățare ivite în contextul jocurilor copiilor (spontane și organizate), educatoarea trebuie să furnizeze permanent ocaziile de acțiune și responsabilizare a acestora.

Mediul securizant și stimulat,iv, care susține și încurajează dezvoltarea personalității copilului atât global cât și în componentele ei, oferă cunoașterea propriilor forțe, încredere și creativitate. Copilul devine capabil de a lua decizii și a-și asuma responsabilități. Această manieră de

lucru permite șanse la independență și libertate în exprimare. Aceasta presupune flexibilitatea metodelor didactice, căci educatoarea poate învăța copilul pornind de la alegerile lui și de la activități pe care le propune acesta.

**Dacă mediul va fi structurat adecvat, cu materiale suficiente și bine precizate ca scop educativ, copilul va fi stimulat să aleagă jocul cel mai potrivit învățării și dezvoltării sale.** El își va forma cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare adaptării eficiente socioindividuale și stăpânirii mediului înconjurător.

Adaptarea se realizează prin învățare și aceasta constituie la copilul preșcolar în mod progresiv baza de competențe și capacități necesare experienței sale cu obiectele și cu ceilalți semenii.

Amenajarea adecvată a spațiului **oferă ocazii de rezolvare a propriilor probleme.** Dacă copiii au anumite probleme de învățare, de ritm și chiar particularități ale învățării, vor găsi posibilitatea remedierii și exersării adecvate într-un mediu stimulat. Educatoarea este cea care folosește această resursă didactică în sprijinul programului său educativ și în favoarea individualității copilului.

Mediul stimulat are și beneficul dezvoltării independenței copiilor. Este vorba de **independența de decizie, organizare a jocului, decizie a alegerii, acțiune și stabilire a relațiilor sociale** cu egalii și cu educatoarea. Într-un astfel de aranjament al spațiului, copiii au ocazia de a se întâlni în activitate cu ceilalți, iar aceste relații devin libere, sunt orientate indirect de educatoare spre comunicare, cooperare, colaborare, respect, negociere, acceptare, toleranță, prietenie etc. De exemplu, dacă doi copii încep să se joace împreună și să comunice între ei, educatoarea este interesată de ceea ce își vorbesc, dar nu intervine să le întrerupă discuția.

Dacă lucrurile se complică și copiii încep să se certe pe un obiect sau altul (conflict de resurse), trebuie găsit tonul, gestul și conversația adecvată spre a se rezolva problema. Câteodată este bine să intervenim, alteori e mai bine să lăsam lucrurile să curgă dacă conflictul se rezolvă de la sine.

În orice caz, nu există numai soluția întreruperii și sancțiunii verbale. Fiecare caz are soluția lui, într-un anumit moment dat. Este bine să ținem seama de varietatea soluțiilor: indiferență, acceptare, sancțiune, discuție etc. Trebuie să avem în vedere și importanța pentru copii a soluției găsite.

Am putea pune întrebarea retorică: ce este mai bine; să-i separăm iremediabil pe doi prieteni sau să îi învățăm să se accepte reciproc? În aceste probleme nimeni nu posedă un număr limitat de rețete. De fiecare

dată variabilele problemei sunt altele: alți copii, alte obiecte, alte relații sau altă educatoare.

Nimeni nu are un inventar complet de soluții ci este de dorit să fim flexibili și să găsim mereu acea cale de rezolvare care se potrivește situației, persoanelor implicate și resurselor avute în vedere. În general există trei dimensiuni acționale: indiferența, întărirea pozitivă sau sancțiunea (prin cuvânt și acțiune). Realitatea este mult mai complexă.

Mediul eficient oferă copiilor **ocazii de experimentare a noi soluții de activitate.**

Acest lucru este posibil numai dacă ei simt libertatea și au siguranța că greșelile nu le sunt aspru sancționate. Jucându-se cu nisip și apă, un copil descoperă ce frumos plutește un dop colorat pe care l-a adus în buzunar de acasă. Sau observă ce interesant picură stropii dintr-o lingură. El aduce apoi o păpușă și vrea să-i facă baie. Este o păpușă delicată care se poate strica. Rolul educatoarei nu este de a lua repede păpușa spre a nu fi stricată, ci de a-i explica cu răbdare că nu orice lucru trebuie înmuiat în apă. Ea poate să-i arate copilului că doar un pic de apă strica fardul jucăriei și în același timp să-i ofere alternative: alte lucruri și păpuși care se pot înmuia în apă. Cel mai bine este ca o păpușă delicată să nu fie în apropierea ariei de nisip și apă. Dar dacă o aduce un copil trebuie să facem față situației. În fond, cum va învăța că nu trebuie pusă în apă dacă nu a experimentat? Dacă rezolvăm problema prin observații și ceartă, riscăm ca gestul să se repete pe furis. Se mai ridică o problemă: cum și de ce se murdăresc copii la jocuri. Dacă vom gândi eficient spațiul, vom înțelege că în locurile în care se pictează sau cele în care se folosește apa, culoarea, făina, alte lichide sau solide care pot murdări, pardoseala trebuie acoperită cu plastic sau linoleum. În timpul jocului copiii vor avea șorțulețe de mușama sau plastic care le va ocroti îmbrăcămintea. Dacă vor picta pe un covor persan, să nu certăm copiii care varsă castronul cu apă. Vina este a educatoarei care organizează și conduce activitatea. Sau dacă lipim foi de hârtie pe pereți și îi lăsăm pe copii să deseneze, să nu ne mirăm că ei vor desena și în alte spații pe peretele curat. Rolul nostru este să-i învățăm cu regulile, unde e voie și unde nu, dar în același timp să îndepărtăm ocaziile care creează confuzii.

Dacă amenajăm spațiul în spirit educativ, oferim **sprijin adecvat nivelului individual de dezvoltare.** Din observațiile sale educatoarea știe ce și cât îi trebuie fiecărui copil. Ea poate sprijini individual prin elemente de amenajare care să oglindească nevoile individuale și de grup.

Fiecare copil trebuie stimulat un pic mai mult pentru a se perfecționa



și a atinge performanțele de care e în stare. Realizată direct, această stimulare este de multe ori refuzată de copil, pentru că cere efort. Dacă însă stimularea este indirectă, prin mesajele mediului (ceea ce găsește copilul ca obiecte și provocări de activitate în cadrul spațiului educativ) acesta îl invită la acțiune. Dacă în plus, el nu este "supravegheat" cu strictețe și are voie să greșească, copilul se va depăși pe sine.

O altă întrebare retorică: ce este mai valoros în munca unui copil: desenul unui copac copiat fidel după modelul educatoarei sau o crenguță stângace și simplă, făcută de un copil care nu a desenat deloc până azi. Pe măsura ce copilul învață să deseneze și să se exprime prin desen, la fiecare desen nou, se adaugă un detaliu de perfectare. Așa se observă evoluția copilului. Frumusețea și corectitudinea trebuie judecate în raport cu posibilitățile și cu efortul depus de copil.

Cel mai bine este ca **la vârstele mici să se aprecieze efortul, procesul de realizare a unui produs și nu produsul în sine**, care nu este elocvent, datorită ritmurilor foarte diferite de dezvoltare. La grădiniță, pe panou, trebuie expuse toate lucrările, complete sau nu. Ele reprezintă efortul copiilor. Judecarea copiilor și aprecierea este bine să se facă în special cu ei înșiși, nu în concurență. Ideea celui mai bun, va veni cu timpul.

Acum este important să dăm fiecăruia șansa de valorizare. Să nu uităm că fiecare copil are ceva bun, iar la vârstele mici, când se formează imaginea de sine și începe procesul de construire a caracterului și a respectului de sine, educatoarea trebuie să îi valorizeze pe toți, stimulându-i în același timp individual.

Ocazia ca fiecare copil să se simtă bine cu sine o putem oferi în grupă, tot prin amenajarea spațiului adecvat. Prin sprijin, interes și înțelegere pentru eforturile copiilor, educatoarea contribuie la construcția delicată a imaginii de sine a fiecăruia. Procesul de autocunoaștere și identificare, atât de important în devenirea personalității, este independentă de factorii din mediul sociocultural înconjurător și de răspunsurile pe care copilul le primește la ceea ce face el.

Copilul are timp să-și dezvolte propriile idei și imagini dacă îi este permis să se joace cât vrea, unde și cu ce vrea el. Astfel, o construcție începută de un copil nu trebuie distrusă numai pentru că noi decidem să strângem jucăriile. El va găsi și mâine lucrul început și va avea plăcere. Păstrarea ordinii în sala de grupă este foarte importantă dar și flexibilă. Dacă sesizăm un copil că are un ritm mai lent în ceea ce efectuează, sau dovedește o plăcere mare în continuarea jocului, rolul educatoarei este de a analiza aceste situații și de a nu întrerupe activitatea.

Desigur, sunt situații foarte variate. Este bine însă ca toți copiii să se simtă valorizați și tuturora să li se ofere posibilitatea să strângă jucăriile și să păstreze ordinea. Se recomandă să existe un moment bine marcat în care să se efectueze aceasta: un clopoțel sau o melodie anume să amintească copiilor ca este timpul să strângă și să desfășoare o altă activitate.

**Dacă spațiul educativ din grădiniță îndeplinește aceste cerințe el devine un spațiu eficient învățării și dezvoltării copiilor.**

Să nu uităm că întreaga grădiniță este amenajată pentru copii și deci toate spațiile îndeplinesc rolurile menționate. În toate aceste organizări, rolul adultului fie el educatoare, personal auxiliar sau orice alt intervenient din unitate, este foarte important. Spațiul împodobit cu lucrările făcute de copii, cu obiecte practice și utile înseamnă grija față de influența sa asupra copiilor.

Jean Piaget (1970) consideră că învățarea la copiii mici este rezultatul interacțiunii dintre gândire, idei și oamenii cu care ei vin în contact. Părinții și educatoarea au datoria de a stimula aceste interacțiuni prin amenajarea adecvată a spațiului de viață și educare a copiilor.

# MODIFICAREA PERCEPȚIEI ASUPRA LUMII ȘI VIEȚII, ASUPRA FERICIRII ȘI CUNOAȘTERII ÎN NORMALITATE ȘI PSIROPATOLOGIEI

COSTE CHITEȘ,\*  
SIMONA TRIFU\*\*

costelchites@yahoo.com

**Abstract:** *The mental disorder works as a grid that changes the perception of reality, metaphorically this being expressed through an angle of refraction under which time and space, happiness, joy and knowledge, life and death, capability and incapability are seen. Through this article we aim to reveal several clinical situations, the main focus being that of the way in which the fundamental points of reference of our existence change.*

*Later, the article is a perspective, a review of several books considered pillars of this literature, the thread that unites them being the view on modern defense mechanisms (in the behavioral and behaviorist way) to cope with life through maturity, humor, suitability, motivational and flattering techniques.*

*The transition from normality to the pathological and back is sinuous and confusing, life prevailing now and for future.*

**Keywords:** *normality, mental distress, happiness, knowledge, motivational techniques, humor, flattery.*

**Schizofrenia.** Gândirea și Afectivitatea, cele două axe ale vieții psihice, care ne jalonează activitatea și comportamentul, sunt amprentate reciproc. Tulburările formale și de conținut din sfera cognitivă sărăcesc ideatic individul, ulterior urmând dificila suportare a răcirii emoționale și indiferență în exprimarea trăirilor.

Pacienții schizofreni își pierd accesul la cunoașterea lumii reale. Când patologia delirantă primează, ideția expansivă sau micromană deschide poarta unei pseudo cunoașteri, în care sursa bucuriei este lumea

---

\* Lect. univ. dr., - Facultatea de Științele Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București.

\*\* Conf. univ. dr., - FPSE, Universitatea București; medic primar psihiatru, Spitalul Clinic de Psihiatrie „Porf. dr. Alex. Obregia”.

imaginativă, încărcată de confabulații sau deliruri mnestice și onirice. Când primează patologia formală, tangențialitatea sau circumstanțialitatea sunt aspecte deghizate prin care pacientul nu răspunde direct cerințelor exterioare, ci indirect, în manieră simbolic implicită.

**Patologia maniacală.** Aici primează perturbările funcției timice, expansivitatea, bucuria și fericirea în exces perturbând acțiunile și gândurile celui în cauză. Timpul se dilată, orice devine posibil, moartea este anulată în dimensiunea ei fundamentală, prin apoteozarea clipei. Cunoașterea se lărgeste prin creșterea imaginației, accelerarea ritmului și fluxului ideativ, înlănțuirea cu rapiditate a asociațiilor logice. Metaforic, totul se leagă de totul, cunoașterea devine atotcuprinzătoare și potențial veridică, cel în cauză străduindu-se să-și convingă interlocutorii de credibilitatea, realitatea și autenticitatea trăirilor.

**Episodul depresiv major.** Pacientul este căzut în timp, pierdut între dimensiunile cunoașterii, care se îngreunează treptat, odată cu percepția sumbră asupra lumii și vieții. Achiziția de noi informații devine greoaie și inutilă în propria coloratură, pierzându-se accesibilitatea la lumea internă anterior construită, la formele de organizare și planificare a timpului și spațiului. Timpul de apoteozează în varianta lui sumbră și negativă. Fericirea devine imposibilă și de neconceput, cunoașterea își îngustează propriul câmp. Lentoarea asociațiilor logice devine omnipotentă, cel în cauză cugetând asupra inutilității legicii și logicului.

**Patologia anxios - fobică.** Se limitează accesul la fericire, spațiul intern fiind îngrădit prin inaccesibilitatea la spațiul extern. Atacul de panică este reprezentarea metaforică a non - fericirii, cu o exagerare acută a cunoașterii corporale. Toate trăirile sunt apoteozate maximal, fiecare celulă a propriului corp evocându-și memoria fricii. Această patologie proiectată în sine este expulzată asupra lumii exterioare în angosă și anxietate (în Tulburarea anxios generalizată, mai ales în momentul în care aceasta este complicată cu agorafobie) sau proiectată într-un obiect anume (în Tulburările fobice). Este vorba de o cunoaștere dusă la extrem a Sinelui corporal, cu neglijarea cunoașterii în dimensiunea ei superioară, abstractă. Tot ce rămâne este o cunoaștere concretă, acută, dureroasă, o megapercepție a corpului, în detrimentul descoperirilor noesice, care devin imposibile, indiferent de nivelul de cunoaștere, de pregătire, de funcționare premorbidă a subiectului.

**Patologia deteriorării cognitive.** Amnezia retro- sau anterogradă, confabulațiile, pseudoreminescențele, ecmnezia sau anecforia bruiază cunoașterea în sensul ei fundamental și atacă fericirea prin distrugerea

intelectului. Regresia blândă poate fi însoțită de o reîntoarcere la fericirea copilăriei, aceea în care totul este posibil și nimic necesar, în afara satisfacției trebuințelor primitive. Cunoașterea se redescoperă în sensul ei primitiv, acela de accedere cu sprijin verbal sau pe obiecte la o realitate imediată, cu suport vizual. Organizarea, planificarea, analiza, sinteza, ca funcții cognitive superioare nu își mai au sensul, fericirea venind dintr-o satisfacție imediată prin simțuri, nu din accederea la reprezentarea cunoașterii intelectuale.

**Patologia adicțiilor.** Ilustrează tot o modalitate de pseudocunoaștere, de atingere a unei forme superioare de iluminare, descoperire, flash-back-uri prin reconstruire imaginativă și investivă a sentimentului de fericire. Patologia Sinelui corupt, a unei fericiri revărsate prin gemelitate narcisică și identificare cu visarea și reveria distruge treptat cunoașterea autentică prin impregnarea organică a creierului, cu imposibilitatea achiziției de noi informații. Fericirea de moment și cunoașterea senzorială extrapolează dimensiunea unui concret *aici* și *acum*, marșând în inefabil. Fericirea este obținută prin orice modalitate, este „smulsă” realității, ca și cunoașterea, realizată într-o manieră șamanică. Personalitatea individului este afectată profund, în nucleul construit mai mult sau mai puțin elocvent, până la debutul simptomatologiei.

### **Fenomenul suicidar –o perspectivă non-psihiatrică** (Tiberiu Rudică)

*Conduite care intră în această arie:* sacrificiu, șantaj, tentative de sinucidere, autodistrugere. Există oameni aparte, care au prezentat o tentativă de sinucidere, dar au eșuat în realizarea actului, fapt ce i-a ajutat să se cunoască, să se înțeleagă mai bine pe ei înșiși, să poată depăși situațiile dificile, de moment, ale existenței lor. Ideea de sinucidere se poate lega și de șantaj.

Există două mari „puncte de vedere” legate de dinamica fenomenului suicidar:

\* actul inconștient, în cadrul căruia deliberarea și anticiparea sunt la nivelul instinctual și

\* deplinătatea actului conștient cu dorința autodistrugerii.

Alte *conduite de autodistrugere* sunt: accidentele, automutilările, expunerea la acte periculoase, acestea fiind posibile datorită diminuării instinctului de conservare și intrând în aria mare a fenomenelor parasuicidare.

Există diferite nivele de adaptare și echilibrare a unei persoane la condițiile și exigențele lumii interioare și a celei exterioare. Actul suicidar

reprezintă, în marea majoritate a cazurilor, o consecință a lipsei de adaptare a individului la aceste condiții și exigențe.

*„Instinct și inteligență” (Barnett)*

Dezvoltarea comportamentelor care în trecut ar fi fost denumite „instinctive” poate fi determinată de condiții variabile ale perioadelor vieții. Timp de o jumătate de secol, atitudinea cercetării în problemele dezvoltării comportamentului uman a fost mult influențată de psihanaliză (*Freud și adepții săi*). Aceste teorii dețin un loc special în cadrul evoluției și comportamentului uman. Ele se ocupă de *motivație* sau de resorturile interne ale comportamentelor, încercând să explice de ce un om se ceartă în mod sistematic cu superiorii lui, de ce altul își umilește cu regularitate subordonații, de ce altul fură în mod repetat obiecte de care vădit nu are nevoie și pe care nu le dorește.

Există o mare probabilitate ca din rândul indivizilor lipsiți multă vreme de îngrijire maternă să se dezvolte personalități dizarmonice sau cu tulburări de personalitate. În familiile în care tatăl este un tiran, în timp ce mama are o influență neînsemnată, procentul fiilor cu tendințe antisociale este superior celor din familii în care mamele joacă un rol important. Copiii unor muncitori necalificați reacționează mai puțin adecvat la educația formală, decât aceia ai unor specialiști; de asemenea, ei dau rezultate mai slabe la testele de inteligență. Dar nu trebuie să uităm că cele două categorii de copii cresc în medii diferite. Deosebirile genetice există între indivizii din orice populație umană, dar importanța lor în stabilirea unor diferențe între grupuri sunt și aspectele pe plan economic, ce pot fi determinante doar dacă se ține seama de înrâurirea mediului.

Oamenii nu au o soartă imuabilă, care să le fi fost hărăzită în momentul zămislirii lor sau al nașterii. Evident, fiecare individ își are propria constituție genetică, de obicei, unică. Totuși, ceea ce realizează sub aspect intelectual o ființă socială, este determinat într-un grad important de propriile sale eforturi, conjugate cu cele ale părinților, profesorilor și altor persoane.

### **Motivația comportamentului uman**

Schimbarea omului se poate face în două maniere: una brutală, alta mai lentă, care presupune schimbarea mediului și a valorilor. *Umorul* este o unealtă a comunicării, utilă în orientarea reacțiilor celui alt. Al treilea limbaj este reprezentat de gesturi și atitudine, încurajare, arta nouă a flatării, dezvoltarea perspicacității, transformarea structurilor mentale, motivarea, previziunea viitorului, ca formă de întărire a

comportamentelor acceptate social, demonstrarea absurdului (pentru amuzament).

Nu putem schimba natura umană, fără a cunoaște sau a ne imagina situația de plecare și scopul pe care vrem să îl atingem. Omul are tendința de a învăța anumite atitudini și de a le menține. Aceste reguli îi permit să-și trăiască viața, cu un minim de complicații și de dificultăți. Toate tentativele vizând schimbarea naturii umane, chiar cu scopul evident de a atinge o mai bună adaptare, sunt constrânse în general de o rezistență. Schimbarea comportamentului uman pare, deci, necesar legată de aspectele etice ale scopurile spre care ființele sunt împinse, într-o formă de guvernământ democratic, poporul trebuind să învețe să decidă, să reflecteze, să repună în cauză problema adevărului și să adreseze întrebări. Cea mai mare parte a religiilor structurate vor schimba comportamentul uman, astfel încât cel în cauză să fie determinat să accepte dogmele și datele fundamentale, fără a le regândi și a le pune la îndoială. Acesta este faptul considerat a provoca schimbări de comportament.

O altă tehnică realistă ce permite modificarea naturii umane constă în a ataca mediul și a-i da omului mijloacele de a-l domina. *Jesse Taft* exprimă o noțiune interesantă și, anume, aceea a fricii de moarte. Ea spune că „substanța” pe care o numim „spaimă de moarte” este, în fond, un sentiment de culpabilitate de care ne simțim învinși. În cursul vieții sale, individul este constant sfâșiat între *dorința de progres* și *dorința de stagnare*, adică de a rămâne acolo unde este. Întrucâtva similar afirmației că interacțiunea între *dorința de uniune* și *dorința de separare* este permanentă.

Maniera cea mai logică de a-i face pe oameni să se schimbe este aceea ca ei să ceară singuri acest lucru. De altfel, acesta este și *scopul celor 10 porunci*, care nu au fost în întregime atinse. Rezistența nu poate fi suprimată, decât prin acceptarea faptelor ca atare.

În zilele noastre, tehnicile de comunicare și publicitate fac din ce în ce mai mult apel la *umor*. Umorele este o traducere creativă, nuanțată, a aproape tot ce se petrece în jurul nostru. Sfatul cel mai important care s-ar putea da asupra manierei de a recurge la umor ca la un mijloc de comunicare este de a nu lua în seamă dorința, activitatea sau speranța umană și de a vedea dacă se pot reconsidera, reîntoarce lucrurile. Nu există practic niciun aspect al vieții care să nu poată constitui un substrat de glumă. Glumele despre moarte sunt un mijloc de a ne acomoda cu ideea morții, acesta fiind un exemplu de comportament social inteligent. Umorele trebuie să creeze o ambianță destinsă, în vreme ce expresia

umoristică trebuie să comporte un element facil de repetare.

Mesajul umoristic este o piesă cu actori și protagoniști, pentru a facilita identificarea. Umorul trebuie să distragă de la problemele cotidiene și să provoace starea de râs. El trebuie să fie universal și să implice o doză de exagerare, o condensare, dar și o dilatare a celor prezentate. Trebuie să apară la momentul potrivit și să fie întâmpinat cu atenție de cei cărora se adresează. *De exemplu*, mergem la teatru pentru a vedea o piesă și suntem tentați să îl întrebăm pe cel de lângă noi, cum i se pare. Acesta, într-un minim fel, ne va modifica percepția asupra piesei. Întrebarea joacă un rol catalizator de opinii, fapt legat de sugestibilitate.

Pentru a face anumite persoane să își formuleze o opinie, o regulă foarte importantă este aceea de a-i face să nu se încreadă total în părerea personală. În consecință, trebuie luată în considerare, mai întâi, explicarea unui anumit număr de factori, cum ar fi:

- \* a cita o reacție clară și netă exprimată de un personaj exercitând autoritate;

- \* a da persoanelor interogate un cadru de referință, dar la care să se poată raporta prin dezvoltarea propriului lor raționament.

După toate aceste precauții, se aduce la cunoștința publicului *ce place și ce nu place* în produsul operei, apoi se prezintă părerea altora și se furnizează explicații suplimentare. Legat de gesturi și atitudini, există cursuri speciale de Psihologie Socială, în care se pun în discuție mijloacele de comunicare a conceptelor intelectual - emotive. Numeroase grupări religioase și partide politice au recurs cu succes la limbajul non - verbal și simbolic. În această arie, *tendențele actuale* sunt: contrastul, limbajul multiplu, atitudinile instantanee. Tehnica de utilizare a celor mai sus expuse se corelează cu modalitatea de utilizare în timp a gesturilor, concepțiile princeps, emoțiile, stimularea senzorială.

Atunci când ne întrebăm cine ar avea curajul să facă apel la voință pentru a aduce modificări comportamentului habitual, nu pare decât că o simplă recomandare ar fi suficientă. Sau este vorba de o întreprindere dificilă? Una din greutățile de care ne lovim ține, pentru cea mai mare parte dintre noi, de o noțiune bine cunoscută, trăsăturile noastre de personalitate. Noi suntem, *de exemplu*: introvertiți, extrovertiți, leneși, inteligenți sau inventivi. Erorile de a crede în natura statică și permanentă a caracterului nostru ne furnizează o excelentă scuză pentru a nu face niciun efort important, susceptibil de a întreține o transformare a trăsăturilor noastre fundamentale.

Studii actuale indică, totuși, că suntem dinamici prin natură și că în



noi există un foarte larg evantai de potențialități. Ca indivizi, ne putem situa *la limita superioară* sau *la cea inferioară* a ceea ce putem fi. Modul în care ne evaluăm viața și aptitudinile depinde de noi înșine în mare măsură. În rare momente, percepem *limite extreme a ceea ce putem fi*, ca o imensă descoperire: în stare de beție sau după absorbire de LSD sau - ceea ce este cel mai important - după ce am fost felicitați sau încurajați pentru realizarea unui lucru de care ne credeam incapabili. În timp de război, încurajarea are un rol deosebit, crescând rezistența organismului. Ea poate veni de la o persoană ce a fost încurajată printr-o tehnică particulară și care ne invită să o imităm. Este vorba de exemple de comportament ale grupurilor din care facem parte și care merg pe principiul *dacă toți ceilalți sunt în stare de un comportament determinat, noi trebuie a deveni la fel cu ei*. Fiind martori ai eforturilor altora, suntem, astfel, încurajați. Într-un fel, **încurajarea** este o formă de „vitamină psihologică”, pe care o putem infuza în propriile spirite. Cel mai important domeniu în care individul trebuie încurajat este *domeniul civic*.

**Flatarea** este o tehnică de motivație extrem de importantă în modificarea comportamentelor. În cea mai mare parte din situațiile de viață, noi merităm să fim flatați și am vrea să fim la înălțimea elogiilor care ni se fac. În această manieră, ne-am modifica propriile comportamente, cu mult mai multă plăcere decât în cazul unei avalanșe de atacuri și ofense. Poate fi unul din mijloacele de a accede la acceptarea reciprocă a diferențelor. *Un exemplu* este să flatezi pe cineva, chiar atunci când nu merită întru totul, pentru a-l determina să fie la înălțimea la care ne dorim ca acesta să fie. **Modalități:**

1. Tehnica ține de *învoățarea bunelor maniere*. Trebuie să observi persoana, să vezi ce este individual, veritabil, să-i descoperi trăsăturile distincte. Dacă se menționează detaliul observat, persoana flatare are sentimentul de a fi un subiect plin de atribute și care merită să fie analizat / valorizat.

2. Trebuie să *descoperi visele*, aspirațiile cuiva și să le încurajezi. Un mijloc sigur de a ajunge la efectul scontat este de a-i arăta celui în cauză respectul, precum și faptul că i-au fost remarcate eforturilor în direcția respectivă și rezultatele obținute. Toată garderoba și faptul că ne schimbăm zilnic ținuta, este un mijloc de a ne flata noi înșine și de a dori să fim flatați de alții. Într-un viitor apropiat, vom putea dispune în mod egal de o baterie de *ornamente* intelectuale și psihologice și de accesorii de flaterie, din care să putem extrage câte ceva pentru fiecare om.

3. O altă tehnică este de *a ne flata noi înșine*, pornind de la ideea că unul pentru celălalt suntem o oglindă psihologică. Tehnica flateriei este cunoscută de la faraoni încoace, dar astăzi se poate îmbogăți cu multe semnificații.

4. *Dezvoltarea perspicacității*. Noi vrem să determinăm o schimbare în noi înșine sau la persoane a căror schimbare ne-ar fi profitabilă. Suntem în căutarea butonului secret pe care am putea apăsa, declick-ul. Perspicacitatea poate fi un joc de salon, dar poate fi și o calitate umană. Devine importantă în situații dificile, cum ar fi falimentul căsniciei, copiii neînțeleși de părinți. Există trei forme principale de dezvoltare a perspicacității:

\* *îmbogățirea conștiinței*

\* *aptitudinile înnăscute*

\* *capacitatea de învățare.*

Singura formă veritabil umană a cunoașterii este cea care se bazează pe perspicacitate sau pe înțelegerea bruscă a semnificației unui gest particular sau a reacției unei persoane. Perspicacitatea este dependentă de funcționarea creierului uman, deoarece în minte avem la dispoziție o „bibliotecă” întreagă de structuri, de modele grafice, de forme cu două, trei, patru dimensiuni.

Când noi avem individual mijloace de a ne da o descriere a **progresului**, acesta se gândește, în general, pe o linie dreaptă ascendentă. Dar, ar fi mult mai facil să se compare progresul omului cu o spirală, în care noi ne întoarcem în același punct de plecare, dar la o treaptă superioară de evoluție. Progresul uman urmează schema: *tezei, analizei, sintezei*. Transformarea emotivității noastre face parte din aceleași probleme. Știința abundă în exemple care dovedesc că progresul nu e posibil, decât în măsura în care există modele prestabilite spre care să se tindă.

Specific pentru motivația tineretului este cercetarea (căutarea) adevărului, teama sentimentalismului, desființarea barierelor, dorința de a fi diferit, puțința de a studia singur, refuzul materialismului. În stilul contemporan, accentul trebuie pus pe *observație* și pe *senzație*. În același timp, trebuie să existe o doză de onestitate. Umorul este, de asemenea, foarte important. Mesajele care povestesc o istorie trebuie să conserve un aer de detașare. Culoarea are o importanță crescândă, lumea de azi este foarte colorată, acesta putând fi un mod de a reacționa față de ceea ce tinerii consideră a fi o lume fără eficacitate.

Contează sesizarea instantanee a antagonismelor și imprevizibilului. Tinerii din ziua de astăzi găsesc o semnificație a nonsensului. Pentru ei, viața este o continuitate în care nu există nici început, nici mijloc, nici sfârșit. Previziunea viitorului este necesară pentru *funcția motivației*. Dacă ne-am aminti mai des că suntem muritori, nu ne-am mai pierde timpul cu lucruri inutile și banale. Dacă se întâmplă ca persoane de aceeași vârstă să moară în jur, faptul poate schimba imaginea individului asupra viitorului. Psihologii au studiat viața unor genii care au murit tineri, dar totuși, aceștia parcurseseră toate etapele existenței. Cea mai frapantă dintre facultățile umane este *anticiparea viitorului*, abilitate care este neglijată în încercările de schimbare a naturii umane.

O altă tehnică a motivației, pe care o putem utiliza cu succes pentru a determina individul să-și modifice comportamentul și personalitatea după cea dorită, este cea de a-l încuraja în propriile idei, dar făcându-l ca acestea să îi fie clare, cu detalierea dorințelor în cele mai mici amănunte. Atitudinea are menirea de a ușura luarea deciziilor.

Dacă s-ar da cuiva ca subiect să demonstreze la televizor absurditatea războiului, o cale ar putea fi apelarea la scene științifico - fantastice absurde. *Demonstrarea absurdității* este o formă eficace de conștientizare a cruzimilor realității. Niciun argument verbal nu poate convinge auditoriul la fel de bine ca experiența.

*Veselia* poate fi un factor important, susceptibil de a ne ajuta să ne debarasăm de concepțiile noastre puritane despre viață și să ne facem mai bine datoria. Munca este mai agreabilă dacă este văzută ca amuzament, decât ca pedeapsă. Noi am putea, astfel, să creăm o viață și să angajăm o luptă serioasă contra morții, considerată fenomen biologic inevitabil.

La progresul societății conduc: a ameliora comunicarea între oameni, a lupta contra prejudecăților naționale și rasiale, a diminua decalajul dintre generații, a-i face pe oameni să facă ceea ce e bun și bine pentru ei, a observa recomandările, a motiva comunitatea, a ajuta oamenii în decizia de a schimba obiceiurile, a stimula creativitatea și inovația, a combate frica, a-i dirija pe alții, a schimba credințele, a promova mobilitatea, a comunica sensul unui angajament, a-ți stăpâni emoțiile, a depăși obstacolele psihologice și atitudinile politice, a face să cadă pereteii ce separă indivizii, a merge spre uniformizarea lumii și spre pace. Într-un alt plan, acestea sunt maniere prin care **inteligența pragmatică** poate să fie pusă în practică. Este important să se țină cont de experiența anterioară. În general, omului îi este frică de schimbare. El are nevoie, în particular, de o tehnică de încurajare. În consecință, este necesar ca problemele să fie

abordate în așa fel încât să știm că un comportament uman nu poate fi schimbat, decât dacă se aduc corecțiile corolare.

**Scopul educației** este de a deschide spiritual, de a invita la studiu și de a încuraja individul în a încerca noi maniere de a avea o viață agreabilă pe plan fizic și estetic. Pentru acest fapt, este necesar să fie aplicat un arsenal de idei.

### **Sărăcie și caritate**

Ameliorarea comunicării dintre oameni presupune: înțelegerea subită a vicleniei, subtilității, ingeniozității, rolul stilului, participarea, argumentarea utilizării simbolurilor, descoperirea individualității. Antifatalismul este o nouă nevoie, oamenii au o frică de compromis. Este la modă a da o notă de sex-appeal, în domeniul sănătății, pentru tot ceea ce poate însemna teamă de: aglomerare, bătrânețe, lipsă de voință, pierderea libertății, spaimă de oamenii în alb. Alte deziderate ar putea fi:

- \* a întrebuița un limbaj mai dinamic
- \* a uza de sensul umorului pentru a demonstra că există spaime învățate
- \* a asocia acțiunea cu tinerețea
- \* a da pacienților curaj
- \* a da valoare ideii că a te îngriji nu înseamnă a fi nici egoist, nici lipsit de libertate, ci din contra, a-ți păstra controlul asupra destinului.

Decizia presupune a alege o variantă în detrimentul alteia, în timp ce *a fi indecis* este un termen diferit de *neutru*.

### **Conduită și civilizație (Ioan Neacșu)**

Prima condiție pentru un comportament / conduită socială inteligentă este socializarea și integrarea. Problema educației contemporane civilizate implică și actul conștientizat modului în care are loc opțiunea pentru un tip de valoare sau alta. *De exemplu:* modelul întemeiat pe cultul împlinirii (existent în Japonia și China), modelul comportamental întemeiat pe participare, pe acțiuni, modelul moral și al civilizației „fair-play-ului”, al moralei și onoarei.

Personalitatea în context civilizator este o rezultată a acțiunilor, comunicării, inteligenței și imaginației, învățării și autoînvățării pe **axa om - comportament - civilizație**. Nucleul îl constituie respectul și grija pentru om, într-un climat al alegerii libere, în cunoștință de cauză și cu potențare axiologică, cu construire umană prin acțiune. Educația conduitei umane

civilizatoare este unul dintre factorii care asigură premise favorabile libertății și dezvoltării integrale a ființei umane.

**Educația**, prin natura sa, influențează valoric umanul, orientând conduita spre ceea ce este socialmente dezirabil: activism, devotament, atitudine primară față de sine și față de alții, patriotism fierbinte și dragoste de om și oameni. Empatia este un cod al comunicării civilizatoare, „existența umană fiind o calitate”.

## BIBLIOGRAFIE

- Barnett, S., A., (1968), *Instinct and Intelligence*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Billig, M., (2005), *Laughter and Ridicule: toward a social critique of humour*. London: Sage.
- Cofer, C., N., Appley, M., H., (1967), *Motivation: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons.
- Fishbein, M., Ajzen, I., (1975), *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Gabbard, G., O., (2007), *Tratat de psihiatrie psihodinamica*. București: Trei.
- Marele dicționar al psihologiei, (2006), București: Trei.
- Martin, R., A., (2007), *The Psychology Of Humour: An Integrative Approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Montreuil, M., & Doran, J., (2009), *Tratat de psihologie clinică și psihopatologie*. București: Trei.
- Neacsu, I., (1987), *Civilizație și conduită*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică.
- Rudica, T., (2006), *Psihologie umană și paradoxuri ale existenței*. Iași: Polirom.
- Sadock, B., J., (2009), *Kaplan and Sadock Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Lippincott Williams Wilkins.
- Taft, J., (1933), *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*. Macmillan.

# COMPETENȚELE ÎNTRE CLARIFICĂRI CONCEPTUALE ȘI REALISM DIDACTIC

TUDOR MARIN\*

marintud@yahoo.co.uk

**Abstract:** *The term competence has multiple meanings; its meanings refer to the area and context in which they are used. It is necessary to view competence from a multitude of perspectives: the judicial perspective, the professional development perspective, but also from the psycho-socio-pedagogical perspective.*

*The meaning and significance of the concept of competence, from the contemporary problematic perspective of education, originated from N. Chomsky.*

*From the psycho-pedagogical perspective, competences can be:*

*A. general competences and specific/ specialized competences;*

*B. cross competences and disciplinary/professional competences;*

*C. individual competences and collective competences;*

*D. key competences.*

**Keywords:** *competence/ competences, knowledge, abilities, attitudes, general competences, specific competences, cross competences, professional competences, individual competences, and collective competences.*

## 1. Clarificări conceptuale

Conceptul de competență în decursul timpului a suferit o multitudine de modificări de sens și semnificație. Din această perspectivă considerăm că este nevoie să realizăm câteva delimitări conceptuale.

G. Boutin (2004)<sup>1</sup> precizează ca abordarea prin competențe își are începutul în taylorism și este în concordanță directă cu principiile ce țin de raționalizare a organizării muncii industriale. Ulterior, spre sfârșitul anilor '60, abordarea prin competențe și-a făcut apariția în sistemul școlar din SUA, apoi s-a extins în Canada și Australia și în țările europene începând cu Elveția, Anglia și Belgia.

Paradigma abordării prin competențe s-a extins în Europa, mult și uniform, datorită procesului de integrare europeană din cadrul UE prin

---

\* Lect. univ. dr., - Facultatea de Științele Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București.

<sup>1</sup> Boutin G., *L'approche par competences en education: un amalgame paradigmaticque*, in Connexions (REVUE, nr. 81-2004/1), Psychologisation dans la societe, editions Eres, 2004.

Cadrul European al Calificărilor (EQF) precum și în contextul oferit de Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior(CNCIS). În România abordarea prin competențe apare firav în lucrări de specialitate după anul 1990, iar ca realitate teoretico-didactică începând cu anul 2000 prin Curriculum Național pentru Învățământul Liceal; învățământul superior preia abordarea prin competențe în mod oficial prin Legea nr. 288/2004.

Termenul de competență fiind polisemantic are înțelesuri care se raportează la domeniul și contextul de folosire. Este necesar să vedem competența din mai multe perspective: din perspectivă juridică, din perspectiva dezvoltării profesionale a unei persoane dar și din perspectivă psiho-socio-pedagogică.

- În sens juridic, din perspectiva abordării social-formale, competența "desemnează dreptul unei persoane sau al unei organizații de a lua decizii în anumite domenii și la anumite niveluri ale structurii organizației", ca atare competența tinde spre responsabilitate întrucât implică luarea de decizii.

- În plan profesional, cu raportare la persoană, competența ține de cunoștințe și capacități necesare realizării sarcinilor/atributelor de serviciu; ca atare competența trebuie văzută sinonimic cu noțiunea de calificare.

- Din perspectivă psiho-socio-pedagogică, competența se apropie/ poate fi încadrată în seria de termeni sinonimici ca: deprinderi, cunoștințe, abilități, capacități, performanțe.

Apropierea competenței, fie de noțiunea de responsabilitate, fie de noțiunea de calificare, fie de termenii ce țin de psiho-socio-pedagogie (deprinderi, cunoștințe, abilități, capacități, performanțe) ne arată și ne confirmă polisemantismul termenului de competență, dar și greutatea clarificării conceptuale cu maximă rigoare științifică a conceptului de competență.

Sensul și semnificația conceptului de competență, din perspectiva problematicii contemporane a educației, vin de la N. Chomsky. Acesta face distincția între competența lingvistică (capacitate internă care ține de structurile și mecanismele mentale) și performanța lingvistică (actualizare a competenței/uzul competenței în contexte concrete și multiple). Pe cale de consecință, considerăm că este necesar să percepem competența ca o capacitate/ansamblu de capacități ce se exteriorizează de regulă în performanțe; exteriorizarea depinzând de factorii contextuali (obiectivi sau/și subiectivi). Cu referire directă la psihologia cognitivă, competența

presupune capacități de operare cu toate tipurile de cunoștințe (declarative, procedurale, condiționale și metacunoștințe). Din perspectivă pedagogică, competența ține de latura pragmatică a învățării ce vizează integrarea socială și profesională a unei persoane/a unui grup de persoane. Deasemenea, este necesar să vedem conceptul de competență în strânsă legătură cu valorile sociale. Întorcându-ne la G.Boutin (op.cit.) observăm că acesta consideră abordarea prin competențe în cadrul educației un "amalgam paradigmatic" care se vrea "o paradigmă alternativă la alte paradigme pedagogice majore, în principal ca o alternativă la pedagogie prin obiective, și chiar la pedagogia centrată pe elev/student".

Așa cum discutarea aspectelor legate de educație ridică în mod inevitabil și problema lipsei de educație, tot așa competența trebuie văzută prin enunțurile negative despre ceea ce nu este o competență. Prezentăm considerentele lui Voiculescu Fl. (2010)<sup>2</sup>:

a. Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe; stăpânirea unor cunoștințe vaste dintr-un domeniu și capacitatea de a le reproduce la cerere nu sunt indicatori de competență (G. Scallon, 2004)<sup>3</sup>; rezultă că a fi competent înseamnă a mobiliza și a utiliza ansamblul de cunoștințe în contexte reale și diferite de viață.

b. Competența nu se rezumă nici la deprinderi sau abilități, adică „a ști să faci” nu este echivalent cu „a ști să acționezi”, ca atare competența trebuie văzută prin „a ști să acționezi” (Le Boterf G., 2006)<sup>4</sup>.

c. Competența nu este echivalentă cu performanță. Trebuie să se facă distincția dintre efectele observabile ale competenței, adică performanțele, și competența însăși ca factor generator și explicativ al performanțelor.

d. Competența nu este o capacitate abstractă, izolată de orice context. Scallon (2004, op.cit.) consideră ca o competență nu poate fi nici extrasă, nici observată în „vid”, ci doar într-o situație precisă și într-un context dat.

e. Competența nu este atributul individului izolat. Este necesar în acest context, să arătăm că indiferent dacă competența este o capacitate internă a individului, ea nu este produsul individului izolat de interacțiunile care acționează într-o anumite situație și context.

---

<sup>2</sup> Voiculescu F., *Paradigma abordării prin competențe în Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2010.

<sup>3</sup> Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans un approche par competences, series, Pedagogies end developpement*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

<sup>4</sup> Le Boterf. G. Conseil, [www.guyleboterf\\_conseil.com](http://www.guyleboterf_conseil.com), *Comment le formateur, peut-il aider l'apprenti amobiliser ses competences en situation de travail?*, CRERA, Toulouse, 2006.



Perrenoud Ph. (2005)<sup>5</sup> arată că o competență trimitte la acțiune, deci este o capacitate de acțiune într-o multitudine de situații comparabile, un ansamblu de mijloace de realizare a unei acțiuni inteligente, eficiente și eficace.

C. Delory (2002)<sup>6</sup> definește competența ca un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini, care permite subiectului, în fața unei categorii de situații, de a se adapta, de a rezolva probleme și de a realiza proiecte.

Sintetic competența trebuie văzută ca o "caracteristică individuală/colectivă atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficace într-un context dat un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale" (Voiculescu F. op. cit.).

## 2. Analiza structurală a unei competențe

Aubret J. și Gilbert P. (2003)<sup>7</sup> explicitează sintetic și relevant trăsăturile comune ale noțiunii de competență și anume:

a. Referința la sarcini/la activități umane/probleme de rezolvat în circumstanțe identificabile;

b. Eficacitatea așteptată de la o persoană/grup de persoane când rezolvă sarcinile/problemele;

c. Caracterul structural al proceselor de mobilizare a cunoștințelor/deprinderilor/ atitudinilor comportamentale care asigură eficacitatea;

d. Posibilitatea de a face predicții asupra eficacității.

Din perspectiva acestor patru trăsături comune se desprinde **structura unei competențe** și anume: structura internă și structura externă/contextuală.

➤ *Structura internă: cunoștințe, abilități, atitudini* (după D. Potolea, S. Toma, 2010)

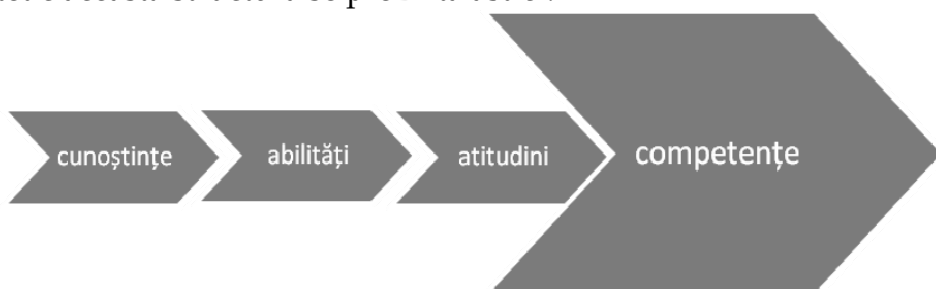
---

<sup>5</sup> Perrenoud Ph., *Developper des competences, mission centrale ou marginale de l'universite?*, texte d'une Conference au Congres Internationale de Pedagogie Universitaire 12-14 septembre, Universite De Geneve, 2005.

<sup>6</sup> Delory C., *L'evaluation des competences dans l'enseignement fondamental...* Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2002.

<sup>7</sup> Aubret J., Gilbert P., *L'evaluation des competences*, Pierre Mardaga Editeur, Sprimont, Belgique.

Sintetic această structura se prezintă astfel:



*Cunoștințele* sunt reprezentări organizate despre real sau despre acțiunea asupra realului (Ph. Perrenoud, 1995)<sup>8</sup>. Din perspectiva psihologiei cognitive există mai multe tipuri de cunoștințe: declarative, procedurale, condiționale și metacunoștințele.

- Cunoștințele declarative („a ști că”...) reprezintă informații factuale, concepte și chiar teoreme; chiar dacă sunt organizate în rețele semantice sau în scheme cognitive ele nu au o legătură directă cu o utilizare anume. De fapt, ele reprezintă o simplă cunoaștere. În procesul de învățământ preuniversitar, se regăsesc în învățarea prin receptare, precum și în excesul de verbalism. În cadrul universitar, apare când cadrele didactice transmit (predau) studenților cunoștințe declarative (adică nu apare și acțiunea propriu-zisă/utilizarea în contexte).

- Cunoștințele procedurale („a ști cum”...) sunt legate indispensabil de modul de acțiune în contexte. În cadrul procesului de învățământ preuniversitar/universitar existența cunoștințelor procedurale demonstrează că elevii/studentii au participat direct la propria formare în calitate de parteneri ai cadrului didactic (învățarea s-a produs activ-interactiv).

- Cunoștințele condiționale/contextuale/strategice sunt acele cunoștințe care permit elevului/studentului să decidă singur în ce moment sau în ce context poate să utilizeze cunoștințele declarative sau pe cele procedurale. Prin aceste cunoștințe strategice se găsesc soluțiile noi, eficiente și eficace la multitudinea de situații problematice/probleme din viața reală. *Metacunoștințele*, după cum precizează I Radu (2000)<sup>9</sup>, permit persoanelor o conștientizare cognitivă în dublu plan:

- persoana dobândește conștiința potențialului intelectual propriu;
- persoana devine conștientă de exigențele sarcinii, de strategiile cu

---

<sup>8</sup> Perrenoud Ph., *Des savoirs aux competences. De quoi part -t-on en parlant des competences?* In *Revue Pedagogie Collegiale*, Vol. 9, nr. 1, AQPC Montreal, 1995.

<sup>9</sup> Radu I., *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată* Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.

ajutorul cărora ea o poate îndeplini în mod adecvat, activând baza sa de cunoștințe.

*Abilitățile* nu trebuie confundate cu deprinderile sau cu cunoștințele întrucât reprezintă o calitate superioară a acestora. Abilitățile fac referire de fapt la cunoștințe sau la deprinderi prezentând gradul de asimilare, utilizare, integrare al acestora în activitățile complexe în care își desfășoară activitatea un elev, un student, o persoană. Totuși, abilitatea este uneori definită "ca o însușire sinonimă cu priceperea, îndemânarea, dexteritatea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizarea adecvată a sarcinii concrete, adaptare suplă, eficiență" (P. Popescu-Neveanu, 1978)<sup>10</sup>.

*Atitudinile* desemnează "dispoziția internă a individului față de un element al lumii sociale (grup social, probleme ale societății) orientând conduita adoptată în prezența reală sau simbolică a acestui element" (Doron R, Parot F. 1999)<sup>11</sup>. Sintetic, "atitudinea poate fi definită ca o modalitate de raportare a subiectului față de mediu, față de ceilalți și față de propria persoană implicând componente cognitive, afective, motivaționale, volitive și comportamentale" (Voiculescu Fl. *op.cit.*).

➤ *Structura externă/contextuală (sarcină, situație, context)* trebuie percepută prin componentele și relațiile ce alcătuiesc cadrul real în care se manifestă competența și se desfășoară acțiunea competentă; sintetic vorbim de sarcină, situație, context.

Trebuie să evidențiem că din perspectiva unei analize sistemice, pertinente a competenței, substructura internă și cea externă se condiționează una pe cealaltă, ca atare abordarea lor trebuie să fie integrativă. Cele două substructuri reprezintă în fapt factori interni și externi. Modelul integrator al competenței ne arată ca factorii interni (cunoștințe, abilități, atitudini) se află într-un context anume în concordanță cu sarcina și situația.

### 3. Tipuri de competențe

Din perspectivă psihopedagogică competențele pot fi:

- a. Competențe generale și competențe specifice/de specialitate
- b. Competențe transversale și competențe profesionale/disciplinare
- c. Competențe individuale și competențe colective
- d. Competențe cheie

---

<sup>10</sup> Popescu - Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978.

<sup>11</sup> Doron R., Parot F., *Dicționar de psihologie*, Ed. Humanitas, București, 1999.

Este necesar să realizăm corespondența în cadrul binomului de competențe pentru a realiza o mai bună înțelegere didactică.

*Competențe generale și competențe specifice/de specialitate.* Competențele generale trebuie văzute ca acele competențe care condiționează realizarea cu eficiență și eficacitate a unui set larg de activități din domenii diferite. Competențele specifice sunt acele competențe care condiționează realizarea cu eficiență a unui număr mai restrâns de activități dintr-un domeniu de specialitate bine delimitat. O analiză succintă între competențele generale și cele specifice ne prezintă un gen proxim pentru ambele competențe (realizarea cu succes/eficiență a unor activități), dar și o diferență specifică (registru de activități este mult mai larg și din domenii diferite la competențele generale). Deasemenea, este necesar să vedem și relația de complementaritate dintre cele două categorii de competențe. În procesul de învățământ competențele generale relaționează cu competențele disciplinare având totuși o semnificație calitativă dată de transdisciplinaritate sau metadisciplinaritate. Din perspectiva unui curriculum centrat pe învățarea integrată, competențele generale pot constitui obiectul unor conținuturi curriculare dedicate și delicate, de tipul temelor cross-curriculare (Ciolan L, 2008)<sup>12</sup>; rezultă că cele două tipuri de competențe nu sunt solicitate în mod succesiv și nici separat, ci integral într-o organizare ierarhică. Din această perspectivă, Aubret și Gilbert (2003, op. cit.) disting trei niveluri de construcție a competențelor plecând de la nivelul cel mai abstract în raport cu situațiile de punere în acțiune, la nivelul cel mai apropiat de particularitățile fiecărei situații:

- Nivelul competențelor generale, care reprezintă esența oricărei adaptări a unei persoane;
- Nivelul competențelor operaționale, ține de anumite situații pentru care o persoană poate fi considerată susceptibilă de a se adapta;
- Nivelul competențelor situaționale, ne indică nivelul de aplicare a competențelor generale și operaționale la particularitățile specifice anumitor situații.

*Competențe transversale și competențe profesionale/disciplinare.* Competențele transversale trebuie să fie percepute drept competențe pentru viață întrucât ele permit unei persoane să se adapteze la dinamica și complexitatea realului. Deci ele țin de context. Se numesc competențe

---

<sup>12</sup> Ciolan L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași, 2008.

transversale întrucât ele traversează competențele diferitelor câmpuri profesionale sau disciplinare. Este necesar să arătăm că transversalitatea competențelor trebuie văzută atât ca transferabilitate cât și ca extensiune. Din acest context, competența transversală este transdisciplinară, ca atare permite transferul în contexte/domenii diferite și asigură extensiunea contextelor pe care le acoperă. Competențele profesionale trebuie văzute în contextul unui anumit domeniu profesional ele fiind percepute ca niște competențe comune diferitelor calificări sau specializări într-un anumit domeniu.

*Competențe individuale și competențe colective.* Întrucât competențele sunt atribute ale unui individ concret, ele apar personalizate/individualizate. Ca atare, fiecare persoană într-un anumit context va acționa în manieră proprie. Totuși, trebuie să menționăm că de cele mai multe ori persoana acționează în grupuri, în echipe, în organizații, pe baza relațiilor de cooperare, de competiție, de ierarhizare etc. Putem spune că competențele individuale interacționează cu ale celorlalte persoane, conducând de regulă la competențe colective. Din perspectiva lucrului în echipă, în grup, în organizații apar competențe colective, de echipă, de grup sau organizaționale.

*Competențe cheie.* Competențele cheie au caracterul unor competențe de bază și sunt transferabile și multifuncționale. Deasemenea, ele valorifică maximal competențele individuale, iar prin interacțiune configurează profilul distinct al unui grup, echipe, organizații. Competențele cheie pentru educația și formarea pe parcursul întregii vieți-cadrul european de referință au fost preluate și de România prin Legea nr. 1, LEN/ 2011. Cadrul european de referință cuprinde opt competențe cheie, fiecare competență fiind descrisă prin cunoștințe, aptitudini și atitudini. Detalierea acestor competențe se poate găsi în **Marin T., (2012), "Statutul competentelor-cheie în orientările strategice. Obiectivele politicilor educaționale" în Aspecte metodologice ale predării și ale învățării, coord. G., Pohoăț.**

## BIBLIOGRAFIE

Aubret, J., Gilbert P, *L'évaluation des competences*, Pierre Mardaga Editeur, Sprimont, Belgique.

Boutin, G., (2004), *L'approche par competences en education: un amalgame paradigmatique*, in Connexions (REVUE, nr. 81-2004/1), Psychologisation dans la societe, editions Eres.

Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași.

Delory, C., (2002), *L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental...* Presses Universitaires de Louvain, Belgique.

Doron, R., Parot F., (1999), *dictionar de psihologie*, Ed. Humanitas, București.

Le Boterf. G. Conseil, [www.guyleboterf\\_conseil.com](http://www.guyleboterf_conseil.com), (2006), *Comment le formateur, peut-il aider l'apprenti amobiliser ses competences en situation de travail?*, CRERA, Toulouse.

Marin, T., (2012), *"Statutul competențelor-cheie în orientările strategice. Obiectivele politicilor educaționale"* în *Aspecte metodologice ale predării și ale învățării*, coord. G., Pohoata, Pro Universitaria, București.

Marin, T., (2012), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Problematika educației contemporane*, Pro Universitaria, București.

Perrenoud, Ph., (2005), *Developper des competences, mission centrale ou marginale de l'universite?*, texte d'une Conference au Congres Internationale de Pedagogie Universitaire 12-14 septembre, Universite De Geneve.

Perrenoud, Ph., (1995), *Des savoirs aux competences. De quoi part -t-on en parlant des competences?* In *Revue Pedagogie Collegiale*, Vol. 9, nr. 1, AQPC Montreal.

Popescu, - Neveanu P., (1978), *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București.

Radu, I., (2000), *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată* Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Scallon, G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans un approche par competences, series, Pedagogies end developement*, De Boeck, Bruxelles

Voiculescu, F., (2010), *Paradigma abordării prin competențe în Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia.

Voiculescu, F., (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia.