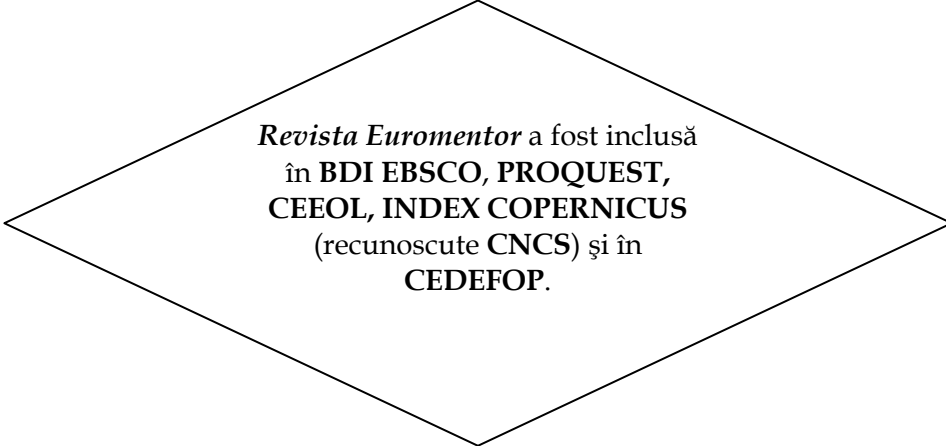


**EUROMENTOR
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

Volumul V, Nr. 1/martie 2014

Revista „Euromentor” este editată de către Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultate 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 a fost inclusă
în **BDI EBSCO, PROQUEST,**
CEEOL, INDEX COPERNICUS
(recunoscute **CNCS**) și în
CEDEFOP.

EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE

Volumul V, Nr. 1/martie 2014



ISSN 2067-7839

*Fiecare autor răspunde pentru originalitate și pentru faptul că
textul nu a mai fost publicat anterior.*

CUPRINS

ÎNCEPUTURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE LIMBĂ ENGLEZĂ ÎN ROMÂNIA	7
MIHAELA MOCANU	
CUM SĂ DEVII UN PROFESOR BUN DE ENGLEZĂ.....	12
DOINA IVANOV	
CONTEXTUL INTERNAȚIONAL AL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE - TENDINȚE	20
OVIDIU MĂNTĂLUȚĂ	
FAMILIA, BISERICA ȘI ȘCOALA - O LEGĂTURĂ SINERGETICĂ EDUCAȚIONALĂ ÎNTR-O LUME SECULARIZATĂ ȘI GLOBALIZATĂ.....	30
VALENTIN FOTESCU	
ASEAN - UN STAFFER ISCUSIT PENTRU EDUCAȚIA SUD-EST ASIATICĂ?	37
IOANA-BIANCA BERNA	
ABORDAREA CENTRATĂ PE SITUAȚIE - NOUA PARADIGMĂ EDUCAȚIONALĂ A VIITORULUI.....	49
MARIN TUDOR	
PSIHANALIZA JOCULUI	60
CONONA PETRESCU	
METODE DE INTERVENȚIE PENTRU ATENUAREA ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTARE	68
MIHAELA STERIAN, MIHAELA MOCANU	

CONCEPTUL DE NARCISISM ÎN PSIHOZE ȘI TULBURĂRI SEVERE DE PERSONALITATE	74
SIMONA TRIFU, RALUCA ZAMFIR	
CADRUL PSIHANALITIC. REALITĂȚI ȘI MITURI ÎN CURA TERAPEUTICĂ	82
SIMONA TRIFU, RALUCA ZAMFIR	
VASILE ALECSANDRI SAU ÎNCEPUTURILE TEATRULUI ROMÂNESC	96
MIHAELA DANIELA CÎRSTEA	
O ENIGMĂ A ISTORIEI LITERARE ROMÂNEȘTI: BOALA TUDOR ARGHEZI	102
MIREL ANGHEL	

ÎNCEPUTURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE LIMBĂ ENGLEZĂ ÎN ROMÂNIA

MIHAELA MOCANU*

rmocanu100@yahoo.fr

Abstract: *If French, German and Italian represent a basic subject of the curriculum in a large number of schools ever since the first half of the 18th century, the teaching of English will start only in the 19th century, only sporadically, in a few private schools – as an optional subject or with a private teacher, at home. The first certifications as to English language teaching in our country are to be found in private education, starting with secondary school, where the study of English is optional.*

Keywords: *English language teaching, private education, private institutions, curriculum, optional subject, high school.*

Introducere

Învățământul limbilor străine a fost o formă importantă de învățământ practică în școala românească încă din secolul al XVII-lea. Acesta cunoaște însă o dezvoltare largă și sistematică în secolul al XVIII-lea și îndeosebi în prima jumătate a secolului al XIX-lea, atât în școlile publice cât și în cele particulare, precum și individual, contribuind la ridicarea nivelului cultural și la înlesnirea contactului cu alte popoare.

Primele atestări ale studierii limbii engleze în spațiul românesc: instituturile particulare

Despre integrarea limbilor străine ca obiect de studiu într-un curriculum de liceu luăm cunoștință din unul din rapoartele pe care V.A. Urechia le prezintă în „*Istoria Școalelor*”¹ relativ la predarea limbilor străine în învățământul românesc.

Aflăm, astfel, că limbile străine care se predau erau *franceza, germana și italiana* în ultimele clase de liceu, lăsând la alegerea elevilor să urmeze

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ V.A. Urechia, *Istoria școalelor*, București, Tipografia Națională, Întreprinzător C.N. Rădulescu, 1868.

una dintre ele și făcând-o obligatorie pe cea aleasă. Scopul studierii unei limbi străine era în primul rând acela de a-i ajuta pe elevi la studiul științelor (limba străină se studiază numai la „real”, nu se studiază la secțiile „clasice” sau „moderne”). Este explicată studierea, la alegere, a unei singure limbi străine „ca nu cumva să încărcăm mintea elevilor cu prea multe limbi și să transformăm o învățătura științifică într-una de lux, care n-ar avea, pentru majoritatea elevilor, nici un rezultat serios”. Se observă din această afirmație că învățarea limbilor străine, practică până acum mai mult în școlile particulare, are încă un caracter elitist. **Prima lege a învățământului modern românesc din 1864** se referă și la învățământul limbilor străine. Astfel, art. 116 stipulează, ca obiecte de studiu, pe lângă latină și elenă, *limbile franceză, italiană și germană*. Art. 118 aduce o precizare suplimentară cu privire la predarea limbilor străine și anume că „toate limbile sunt facultative, afară de cea elenă, franceză și latină”. **Primele programe școlare** alcătuite unitar de către Ministerul Educației și publicate în Monitorul Oficial din același an dovedesc că la noi în țară a funcționat un învățământ al limbilor comparabil cu cel organizat în țări cu tradiție și cu un învățământ și o cultură mult mai înaintate. Are loc, deci, și la noi integrarea gradată a predării limbilor străine în curriculum-ul de liceu și, ca în majoritatea țărilor europene, în a doua parte a secolului al XIX-lea în liceele din România se studiau una sau chiar două limbi moderne.

În secolul al XVIII-lea și în prima parte a secolului al XIX-lea, învățământul limbilor străine la noi în țară este prezent mai ales în școlile particulare, pensioane și școli ale confesiunilor religioase, precum și la domiciliul elevilor - sub formă de lecții particulare cu profesori români și străini. Astfel, pe la 1838, dădea lecții de engleză la Iași I. KRÜGER - care era un cunoscut profesor de limba germană, iar pe la 1848 F. KLAUSEN, care era și profesor de limba rusă. La București, engleza era predată în particular de către MARIA ROSETTI, care era englezoaică. Gazeta „*Pruncul român*” menționa că sumele încasate din aceste lecții erau depuse pe „*altarul patriei*”.² Dintre pensioane, îl amintim pe cel al lui Hmielovski, în care se studia și limba polonă.

Dacă limbile franceză, germană și italiană constituie un obiect de învățământ de bază într-un număr însemnat de școli încă din prima jumătate a secolului al XVIII-lea, limba engleză apare abia în secolul al

² A. Manolache, Gh. Pămuță, art. „Învățământul limbilor străine în școala românească” în Revista de pedagogie, nr.4/1 990, p.57-60.

XIX-lea, și atunci sporadic, în câteva școli particulare - ca obiect de studiu facultativ sau cu profesor la domiciliu.

Primele atestări în legătură cu **predarea limbii engleze** le întâlnim în **învățământul particular** unde cursurile de limbă engleză încep în clasele secundare și sunt facultative:

- **Institutul „Sf. Maria”** din București (Pitar Moș), fondat în 1852 de Monsegnorul ANGELO DI PARSI, sub direcțiunea călugărițelor catolice din București. Studiile se fac în limba română, pentru elevele românce și în limba germană pentru elevele străine (diviziunea A și B). Se predau ca limbi *străine: germana* (I-VII), *franceza* (I-VII), iar *engleza și italiana* numai în ultimele patru clase, fiind facultative. Se menționează pentru *engleză și italiană* că au aceleași „obiecte” ca limba franceză (lectură, caligrafie, gramatică, ortografie, compozițiunea, stilistică, literatură). „Conversațiunea” se făcea sub direcția unei profesoare de origine engleză.

- **Institutul de educațiune și instrucție pentru fete, Brașov** - sub direcțiunea doamnei Humpel - Maiorescu (1870) - este un institut de 8 ani, cu internat și programa de învățământ incluzând materii teoretice și numeroase discipline artistice și plastice.

- **Institutul Urechia, București**, 1871 - cu ciclul primar și secundar. Într-unul din rapoartele publicate în „*Anuariul Institutului Urechia*” (1876 - 1877) se arată că în „*divisia gramatica*” (clasele I-IV gimnaziale) se acordă o mare importanță studierii limbilor străine deoarece „*populațiunea claselor primare gimnaziale poate mai cu înlesnire decât mat târziu a învăța orice limbă străină*”. Se precizează că limbile obligatorii erau latina, elena, româna, franceza și germana. Ultimele două se studiau obligatoriu, cu preferință una de la clasa I - IV și alta în clasa V - VIII de liceu. În același timp engleza și italiana erau facultative.

- **Institutul de domnișoare „Bolintineanu”, București**. Proprietatea și direcțiunea doamnei Maria Anghelescu, (fondat în 1874) - are liceu și cursuri primare cu internat și externat, cursuri facultative de engleză și italiană.

- **Institutul „nou” de domnișoare - București** (fondat în anul 1874). Deși se aplică programa de învățământ a statului, are un curs facultativ de limbi străine (4 diviziuni inferioare și 5 diviziuni superioare). Școala are un internat particular pentru perfecționare în limbile străine, pian și canto.

- **Institutul pentru domnișoare București**, fondat în anul 1882, sub direcțiunea doamnei Eufrosina C. Dobrescu. Școala, cu un curs primar (4 clase), liceu clasic (7 clase), externat secundar (5 clase), funcționând după

programele școlare oficiale are cursuri facultative de limbi străine, pian și dans.

- *Noul institut de domnișoare* a fost înființat în Craiova, în anul 1888, sub direcțiunea doamnei Sevasta Ch. Băltăceanu, oferind, de asemenea, cursuri facultative de limba engleză.

- *Institutul „Bouch” București*, un institut de educațiune și instrucțiune pentru fete, fondat în 1890, sub direcțiunea Doamnei Julia Săulescu, ca și institutele pentru domnișoare amintite mai sus din București și din Craiova are 4 clase primare, 5 secundare și 7 clase liceale, beneficiind de cursuri facultative de limbi străine.

- *Noul Institut Liceal de Domnișoare, Iași* - fondat în anul 1900, sub direcția doamnei Ana Conta-Kernbach - are curs primar, liceal și profesional organizate după programa oficială, dar și un curs liceal modificat pentru elevele care nu se vor înscrie la universități și cursuri facultative de limbă engleză.

- *Institutul Negri din Galați*, fondat și condus de o asociațiune de profesori publici (1883), care mai târziu se va uni cu „*Noul Institut al Profesorilor Asociați*” formând „*Institutele Unite din Galați*” - cu liceu și școală comercială. Limbile engleză și italiană care sunt facultative în cursul primar, se vor aprofunda la cursul gimnazial și vor fi obligatorii examenele pentru cei care și-au ales aceste limbi. La cursul comercial, se arată într-un fel de raport, limba engleză și limba italiană trebuie bine învățate deoarece Galațiul este un oraș comercial și ar fi chiar de dorit ca studiul acestor limbi să fie obligatoriu.

Concluzii

Limba engleză, întâlnită ca obiect de studiu facultativ în școlile particulare pe aproape tot parcursul secolului al XIX-lea, se va integra în învățământul public, în curriculum-ul liceului, abia la sfârșitul secolului. Limba engleză se va preda în învățământul de stat mai întâi în școlile comerciale de gradul II - începând cu anul 1894 pentru ca cinci ani mai târziu, în 1899, să fie predată în licee - în cursul superior - cu o programă la fel de modernă ca a celorlalte limbi cu tradiție îndelungată de predare la noi în țară.

Spre deosebire de limba franceză, care s-a propagat în Europa ca o limbă a artelor și literelor, ca o limbă a elitei culturale permițând accesul la valorile spirituale ale timpului, limba engleză a început să fie învățată din necesități comerciale în primul rând, ca limbă a unei țări și a unui imperiu care s-a impus ca o mare putere economică. Nu este deci surprinzător

faptul că la noi în țară limba engleză se integrează mai întâi în curriculum-ul școlilor comerciale, necesitatea utilizării ei fiind puternic resimțită în domeniul comercial și economic.

BIBLIOGRAFIE

Giurescu, C.G., (1971), *Istoria învățământului din România, (compendiu)*, coordonator, E.D.P., București.

Iorga, N., (1971), *Istoria învățământului românesc*, E.D.P., București.

Manolache, A., Pămuță Gh., art. „Învățământul limbilor străine în școala românească” în *Revista de pedagogie*, nr.4/1990, p.57-60.

Popescu, Teiusan I., (1963), *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucției publice din 1864*, Ed. Didactică și Pedagogică.

Urechea, V.A., (1868), *Istoria școalelor*, București, Tipografia Națională, Întreprinzător C-N. Rădulescu.

CUM SĂ DEVII UN PROFESOR BUN DE ENGLEZĂ

DOINA IVANOV*

doina.ivanov@gmail.com

Motto: „Atunci când profesorul este cu adevărat înțelept, nu te invită în casa înțelepciunii sale, ci mai degrabă te conduce spre pragul propriei tale minți.”

Abstract: *“I have written this paper because I’d like to focus on one of the most important aspects for teachers in general, and particularly for those students who would like to enter the teacher’s profession, namely to keep learning throughout their lives, because the teacher is the person who carries on his education in front of his children. Many teachers have been influenced by the excellent teachers in their own schooldays, when they were pupils, sitting in classroom and observing the lessons. Teachers are also learners – they learn about foreign languages, methodology, people, life, and so on. They can’t stop learning because they are involved in education. The best teachers are honest with them and find ways to learn alongside their students.”*

Keywords: *reflective English teacher, confidence in self, intuition, natural authority, good organizer, feedback.*

Cine este un profesor bun?

Se poate spune că profesorii sunt cu toții actori în clasă, devenind cu totul alte persoane la catedră față de viața din afara școlii. Ei devin mai energici, plini de umor și creativi în clasă. La fel ca și actorii ei pot să joace rolul și să fie inventivi și ingenioși în același timp. Profesorii pot să-i imite pe foștii lor profesori sau pe cei pe care i-au cunoscut pe parcursul vieții, sau să urmeze instrucțiunile din manualul de clasă, o metodă similară cu cea folosită de mulți alți profesori.

Sunt profesoară de engleză și aș dori să mărturisesc că am fost influențată de prima mea profesoară de engleză din școală, când eram elevă în clasa a cincea. Mi-a plăcut din prima clipă când am auzit-o vorbind, am învățat engleza cu ușurință de la dânsa și mi-am dorit încă de

* Lect. univ. dr., Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

atunci să devin profesoară. Fie că recunosc sau nu acest lucru, ceea ce este un profesor și ce ar trebui să facă un profesor, totul își are originea în urmă, din vremea când stăteam în bancă la școală și observam cum se desfășurau lecțiile. În prezent predau engleza la facultate și am citit în multe lucrări scrise la cursul practic de limba engleză, că unii dintre studenți ar dori să devină profesori după absolvire. Ei au mărturisit că le plac orele de engleză și înțeleg metoda mea de predare.

La început de an universitar îi întreb pe studenți de ce au ales să studieze limba engleză și fiecare are câte un motiv întemeiat. Atunci când sunt rugați să-și descrie profesorul favorit din școală, studenții dau exemple de profesori buni, extraordinari, minunați, sau profesori plictisitori, mai puțin plăcuți, incompetenți sau sarcastici. Sunt un profesor care reflectează și m-am gândit întotdeauna cum să fac să-mi îmbunătățesc lecțiile de predare.

Profesorul care evoluează și reflectează

În ultimii cincisprezece ani a avut loc o continuă căutare de noi direcții în domeniul predării limbii engleze (ELT). Au existat noi orientări care au fost considerate un punct de cotitură în metodologia predării limbilor străine. Mișcarea actuală în domeniul predării limbilor străine este în perpetuă schimbare. Pentru o profesie acesta este lucrul cel mai important: evoluția continuă. Profesorii țin pasul cu noile dezvoltări, citesc articole și cărți care sunt publicate recent, participă la conferințe locale, naționale și internaționale. Profesorii ar trebui să gândească pentru ei înșiși și să nu accepte niciodată o idee pe încredere. Ei singuri trebuie să-și aducă contribuția printr-o examinare critică a fiecărei noi tehnici sau metode, având curajul să o îmbunătățească. Ei ar trebui să experimenteze noile tehnici și să-și dezvolte propria lor tehnică. Predarea limbilor străine este privită drept un experiment fără sfârșit atât pentru profesori cât și pentru studenți. Profesorii trebuie să-și îmbunătățească calitatea profesională și personală în mod continuu. Practica îi ajută imens să înțeleagă profesionalismul mai profund. Un mod foarte bun de reflectare asupra activității de predare este să devină ei înșiși educabili, elevi: să învețe prin învățare. Astfel profesorii vor descoperi cât este de dificil să vorbești în clasă, cât de important este pentru profesor să stabilească sarcini precise pentru studenți și să-i dirijeze corespunzător. S-ar putea ca acest lucru să le deschidă ochii profesorilor și să-i facă să-și amintească perioada când au învățat o limbă străină. Aceasta le va oferi o introspecție semnificativă în activitatea lor profesională.

Noi, în calitate de oameni și în special de profesori, nu ar trebui să fim niciodată mulțumiți de noi înșine, ci să căutăm să ne dezvoltăm pe noi înșine și practica noastră. Noi ar trebui să îmbunătățim unele aspecte ale modului nostru de predare și să evaluăm în ce măsură sunt bune anumite activități și proceduri. Profesorii ar trebui să-i cunoască mai bine pe studenții lor, să afle ce anume i-ar motiva și provoca. Să învățăm mai mult despre noi înșine ca profesori – cât de eficienți suntem, ce părere au studenții despre noi, cum ne-am analiza pe noi înșine dacă am asista la propria noastră oră de predare. Noi ar trebui să judecăm eficiența anumitor tipuri de activități, să investigăm dacă cititul este mai eficient cu sau fără predarea vocabularului în avans. Profesorii discută cu colegii lor despre experiența și practica acumulată pentru a distinge lucrurile și pentru a face progrese. Este de o importanță crucială pentru dezvoltarea activității de predare ca profesorii să-i asculte pe colegii lor cu respect și empatie. Aceasta implică încercarea de noi idei, investigarea unui lucru necunoscut și învățarea mai multor lucruri despre predare. Mulți profesori își transformă viața profesională participând la programe de pregătire în cadrul serviciului și studiind pentru calificări superioare; ei participă de asemenea la conferințe, la adunări și ateliere unde au posibilitatea să afle ultimele noutăți din domeniu, pot participa la ateliere de investigații, pot intra în dezbateri legate de probleme curente despre teorie și practică. Astfel ei pot afla că există și alți oameni din diferite țări, care împărtășesc aceleași probleme ca ei și caută soluții. Prezentarea unei lucrări sau un atelier la o adunare a asociației profesorilor, fie națională fie internațională, este cea mai bună cale de reflectare asupra activității practice. Provocarea în fața unui public străin face ca percepțiile profesorilor să devină mai ascuțite.

Practica pedagogică la școală

Când am asistat la orele de predare ale studenților mei în perioada practicii pedagogice am observat că ei au uitat unele sfaturi pe care le dădusem înainte de intra în rolul profesorului. Am remarcat că sunt mereu aceleași probleme care apar. Aș dori să prezint succint câteva sfaturi utile pentru profesorii tineri¹ în cariera lor viitoare. Ei pot folosi orice sugestie dacă o consideră potrivită pentru activitatea lor. Ei trebuie să-și pună mereu întrebarea: 'Cum pot deveni cel mai bun profesor cu putință?' sau 'Cum să mă mențin în ascensiune?' Marca distinctivă a

¹ Jim, Scrivener, *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Publishers Limited, 2005, p. 370.

profesorului bun este „practica duce la perfecțiune”². Voi enumera câteva trucuri utile pentru tinerii profesori, pe care le-am învățat în activitatea mea și care sunt prezentate de Jim Scrivener³ în cartea sa “Learning Teaching”. Sper ca cititorii să considere utile aceste recomandări pentru cariera lor viitoare, astfel încât să devină profesori care reflectează, care își iubesc meseria și îi iubesc pe studenți.

20 de sugestii pentru profesorii tineri:

1. Predă vocabularul în context, în expresii cotidiene sau în proverbe, astfel încât studenții să înțeleagă mai bine diferitele sensuri ale unui cuvânt și să-l folosească în exemple și propoziții proprii.

2. Nu predă la nesfârșit toată ora de engleză. Predă și verifică. Verifică dacă studenții au înțeles și în special întreabă-i pe cei care nu ridică mâna. Predarea trebuie să reprezinte 5% iar verificarea 95%.

3. Nu-i supra-aprecia pe studenți; nu-ți face probleme dacă unii dintre ei sunt prea buni, pentru că aceasta te poate face să te grăbești și să crezi că s-ar putea să-i plictisești.

4. Tabla să o împarți mereu în coloane pentru vocabular, gramatică, desene, etc. și să scrii citeț astfel încât studenții să înțeleagă scrisul tău și să-și ia notițe corect.

5. Vorbește tare astfel încât și studenții din ultimul rând să audă spusele tale și să ai contact vizual cu întreaga clasă, nu doar cu studenții care ridică mâna.

6. Învață numele studenților tăi și numește-i să-ți răspundă la întrebări. Ascultă-i când încearcă să-ți spună ceva, nu vorbi în același timp cu ei! Vorbiți pe rând!

7. Mai întâi captează-le atenția studenților și apoi vorbești în clasă.

8. „Un centimetru de materie nouă predată; un metru de practică”⁴

9. Să faci multă practică orală în timpul seminariilor! Încurajează-i pe studenți să discute cât mai mult posibil și să nu fie timizi.

10. Nu-i întrerupe pe studenți când vorbesc sau îndeplinesc o sarcină. Fă-le observațiile tale la sfârșit.

11. Dacă ai studenți care mormăie nu te apropia de ei ci te îndepărtează, astfel ei trebuie să vorbească mai tare și mai clar.

² Proverb german *Übung macht den Meister* (prin practică devii om priceput, maestru).

³ Jim, Scrivener, *English language teacher who taught in Georgia, Hungary, Kenya, Romania and Russia*.

⁴ Jim, Scrivener, *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Publishers Limited, 2005, p. 368.

12. În timpul orei de ascultare a CD, să stai liniștit pe loc, să nu te plimbi prin clasă pentru că le distragi atenția studenților.

13. Nu-i ajuta prea mult pe studenți să-și facă tema. Lasă-i pe ei să încerce să-și îndeplinească sarcina singuri. Lasă-i să se străduiască să-și termine tema.

14. Verifică mai mulți studenți individuali și asigură-te că fiecare a notat răspunsul corect. "Repetitio matter studiorum est"⁵

15. Zâmbește, dă din cap afirmativ și privește în jur cu o mimică prietenoasă atunci când studenții și-au făcut cu succes tema.

16. Nu-i pune în atenția clasei pe cei care au greșit, pentru că se simt stânjeniți. Mai bine discuți în pauză și clarifici situația.

17. Planifică timpul acordat lecției astfel încât studenții să-și poată îndeplini sarcinile.

18. Ascultă ceea ce-ți spun studenții, lucrează cu ei și lasă-i să vorbească mai mult decât tine. Timpul de vorbire al studenților trebuie să fie mai mare decât timpul de vorbire al profesorului (TVS > TVP).

19. Folosește mima ca să înțeleagă studenții sensul unor cuvinte.

20. Cheamă-i pe studenți la tablă și încurajează-i să scrie mai citeț astfel încât toată clasa să poată citi scrisul lor.⁶

Sugestii practice pentru planificarea lecțiilor

Se știe că planul de lecție este o activitate personală a profesorului care știe ce poate să facă și cum sunt studenții săi. Profesorul decide formatul lecției. Studenții aflați în perioada de practică pedagogică la școală sunt ajutați și îndrumați de către profesorii mentori la întocmirea planului de lecție. Iată câteva sfaturi utile ca urmare a asistenței la aceste ore de predare în practica pedagogică și a discuțiilor purtate cu mentorii după încheierea orelor de predare.

Scopul: Ce anume predai?

1. Decide-te asupra temei principale de predare. Poate fi o nouă structură. Scoți în evidență modul de folosire a acestei structuri, o izolezi de restul materialului didactic. Dacă sunt mai multe forme atunci faci o listă cu ele. Apoi decizi care este principala competență a lecției (citit, scriere, ascultare sau vorbire). Lecția trebuie să aibă un singur scop iar

⁵ Proverb latin: repetiția este mama învățării.

⁶ Jim, Scrivener, *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Publishers Limited, 2005, pp. 366-370.

profesorul trebuie să mențină echilibrul între diferitele tipuri de activități incluse în lecție.

2. Ce stadiu de practică se va realiza cu aceste structuri precizate mai sus? Aceasta va determina tipurile de activitate care vor fi incluse.

3. Alege o situație potrivită pentru activitățile planificate. Dacă situația respectivă este prezentată în manual, gândește-te la modul în care o vei prezenta în clasă.

4. Ce segment lexical nou se potrivește cu această situație?

5. Ce probleme de fonetică sau alte aspecte legate de predare ar trebui incluse?

Activități: Ce intenționezi să faci în timpul orei?

1. Planifică-ți etapele pentru prezentarea și punerea în practică a problemelor principale pe care ți le-ai propus să le predai și ține minte ce ai decis la „Scop”.

2. Calculează-ți timpul pentru fiecare etapă. Depășești timpul afectat orei? A mai rămas încă timp până la sfârșitul orei?

3. Dacă ești în prima situație, simplifică scopul lecției – fa-o mai puțin ambițioasă. Dacă a mai rămas timp până la terminarea lecției mai adaugi activități suplimentare, care se potrivesc cu tema predată. (la începutul lecției ai nevoie de o activitate de încălzire a atmosferei în clasă, acum ai putea adăuga o scurtă activitate la finalul orei – un cântec sau un joc).

4. Trebuie să păstrezi echilibrul activităților din lecție. Competențele diferite (citit, scriere, ascultare sau vorbire) trebuie să fie în proporții egale. Ritmul trebuie să fie variat și să se potrivească cu nivelul studenților de concentrare și oboseală la fiecare etapă a lecției.

5. Termină-ți planul și timpul acordat fiecărei etape în parte. Notează toate acestea.

Materiale ajutătoare: Ce materiale didactice vei folosi?

1. Care sunt cele mai eficiente?

2. Sunt suficient de atrăgătoare și variate?

3. Le folosești la maximum?

4. Planifică-ți lucrul la tablă în detaliu.

5. Fă-ți o listă de materiale didactice pentru fiecare etapă planificată.

Dificultăți care ar putea fi anticipate: Ce anume ar putea merge prost?

1. Încearcă să ghicești care ar fi greșelile care ar putea să apară. De ce apar? Lucrează la strategii alternative ca să rezolvi situația.

2. Dacă sunt probleme de fonetică, încearcă unele strategii ca să le rezolvi repede sau include o activitate practică de fonetică.

3. Ține minte că nici o lecție, oricât de bine ar fi pregătită dinainte, nu se desfășoară conform planului făcut. Flexibilitatea în desfășurarea planificării făcute reprezintă una dintre calitățile unui profesor bun. Nu planifica la nesfârșit lecția ta. Trebuie întotdeauna să te bazezi pe practică și pe instinctele tale ca să faci ceea ce trebuie atunci când apare o situație neprevăzută.

4. Să scrii planul lecției clar și ușor de urmărit în timp ce predai la clasă.

Privire de ansamblu: Va fi o lecție reușită?

Înainte de a preda la clasă pune-ți câteva întrebări, cum ar fi:

1. Ce vor învăța studenții în această lecție?
2. Are lecția legătură cu materia învățată anterior?
3. Are lecția coerență și scop?
4. Va fi hazlie, variată și satisfăcătoare?
5. Oferă lecția o deschidere spre noi domenii de cunoaștere și practică?
6. Este atmosfera în clasă corespunzătoare pentru învățarea limbii străine în mod productiv și fericit?

Concluzii

Am încercat să descriu câteva dintre calitățile pe care le posedă profesorii buni: abilitatea de a organiza lecții interesante, folosind la maximum personalitatea lor, tratând studenții cu politețe în mod egal și cunoscând numele lor. Limba folosită de profesori în conversația cu studenții lor trebuie să fie mereu pe înțelesul lor și clară. Timpul de vorbire acordat studenților trebuie maximalizat, iar timpul de vorbire al profesorului minimalizat. Un profesor bun își iubește meseria, are abilitatea de a controla și inspira elevii clasei, are contact vizual în permanență cu fiecare dintre ei, îi motivează și îi încurajează să muncească implicându-i în activități. Deci, care este rolul profesorului? Răspuns scurt: să radieze cunoștințe către clasă și să ajute elevii să învețe într-un mod atrăgător și pozitiv. Aceasta este cheia succesului.

BIBLIOGRAFIE

Crystal, D., (1997), *English as a Global Language*. Cambridge (*Engleza ca limbă globală*), Ed. Cambridge University Press.

Ellis, R., (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford (*Studiul învățării unei limbi străine*), Ed. Oxford University Press.

Gibran, K., (1991), *The Prophet (Profetul)*, Ed. Pan Books.

Harmer, J., (2001), *How to Teach English (Cum să predai limba engleză)*, London: Longman.

Harmer, J., (2002), *The Practice of English Language Teaching Practica predării limbii engleze (Practica predării limbii engleze)*, London: Longman.

McKay, S.L., (2009), *Teaching English as an International Language (Predarea limbii engleze ca limbă internațională)*, Oxford: Ed. Oxford University Press.

Scrivener, J., (2005), *Learning Teaching (Învățarea predării)*, Ed. Macmillan Publishers Limited.

Ur, P., (1996), *A Course in Language Teaching (Un curs de predare a limbilor străine)*. Cambridge: Ed. Cambridge University Press.

White, L., (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar (Achiziția unei limbi străine și gramatica universală)*, Cambridge: Ed. Cambridge University Press.

CONTEXTUL INTERNAȚIONAL AL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE – TENDINȚE

OVIDIU MĂNTĂLUȚĂ*

ovidiu@ise.ro

Abstract: *“Extracurricular activities developed on a large scale in many educational systems. The need to diversify, improve positive reception by students to meet their needs is accompanied by the concern that these extracurricular activities provide contexts that promote positive development. For this reason, decision makers in matters of education and educational policy makers have resorted to normative approaches to identify those activities and contexts that permit a beneficial development of the students. This article identifies the organizing principles and characteristics of contexts that promote positive development, summarizing several research works that are focused on main aspects of participation and involvement of various categories of education stakeholders.”*

Keywords: *Extracurricular activities, decision making, education context, student motivation.*

1. Promovarea dezvoltării pozitive

Activitățile extracurriculare constituie subiectul a numeroase lucrări de cercetare, în care sunt focalizate principalele aspecte ale participării și implicării diferitelor categorii de actori educaționali, precum și ale efectelor acestor activități asupra elevilor și, mai larg, asupra școlii și a comunității educaționale.

Acest articol se focalizează pe analiza cadrului în care se desfășoară programul "Școala Altfel" (an școlar 2011-2012), continuat de programul "Să știi mai mult, să fii mai bun" (an școlar 2012-2013); efectele acestui program, precum și propunerile făcute de actorii educaționali implicați: elevi, părinți, profesori, directori de școală, instituții și organizații partenere, se subsumează unei misiuni lărgite a școlii românești, dincolo de obiectivele curriculare. Legea Educației Naționale, în concordanță cu tendințele existente pe plan mondial, promovează un "învățământ orientat

* Cercetător principal Institutul de Științe ale Educației, București.

pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate." (Art. 2. – (1), Legea Educației Naționale). Totodată, "idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii." (Art. 2. – (3), Legea Educației Naționale). Misiunea largită a școlii presupune deci dezvoltarea la elevi a inițiativei, leadershipului, competențelor organizaționale, competențelor de rezolvare a problemelor sociale. În această viziune, activitățile extracurriculare sunt necesare și utile pentru elevi atâta vreme cât ele promovează achiziția de deprinderi și abilități aflate în arii importante de socializare și stil de viață, incluzând:

- a) dobândirea de deprinderi privind sănătatea fizică și psihologică,
- b) formarea unei orientări pozitive față de școală și de învățare,
- c) acțiunea în colectiv, împreună cu alții, inclusiv colegii și adulți,
- d) dobândirea de sisteme de valori corespunzătoare cu privire la normele și conduita în diferite contexte.

Activitățile extracurriculare implică de obicei activități care sunt realizate în colaborare cu școala, sau în care școala este organizator, asigurând cadrul de îndrumare, supraveghere și calitatea activităților; activitățile care au o relație clară cu obiectivele curriculare, cum ar fi cercurile de matematică, cluburile de informatică, activitățile sportive etc. le vom numi co-curriculare. Obiectivele curriculare sunt o prioritate clară a învățământului de toate nivelurile și tipurile, iar măsura utilității și valorii programelor și activităților extracurriculare și co-curriculare este dată de modul în care acestea susțin și se corelează cu îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor. Nu orice activitate extracurriculară are valențe educaționale pozitive – mai este necesar ca aceste activități să asigure un context care să promoveze dezvoltarea elevilor, a relațiilor de colegialitate și cooperare dintre aceștia, a relațiilor pozitive ale elevilor cu adulții, precum și să permită manifestarea personalității, să dezvolte interesele, abilitățile și talentele acestora. Din acest motiv, instanțele educaționale și decidenții în materie de politici educaționale au recurs la demersuri normative pentru a identifica acele activități și contextele care permit o dezvoltare benefică a elevilor. Exemplificăm aceste demersuri

printr-un extras din recomandările Comitetului privind Programele pentru Tineri la nivelul Comunităților din Statele Unite¹:

Caracteristicile contextelor care promovează dezvoltarea pozitivă

1. *Siguranță fizică și psihică.* Contextul oferă facilități și practici sigure de promovare a sănătății, permite interacțiuni de la egal la egal sigure și adecvate, descurajează practicile de sănătate nesigure și schimburile sociale negative sau de confruntare.

2. *Structură corespunzătoare.* Contextul prevede reguli și așteptări clare, adecvate și coerente, include supravegherea de către un adult, furnizează proceduri de orientare și de monitorizare adecvate vârstei, prevede o atmosferă socială previzibilă, unde limitele sunt clare, cunoscute și respectate.

3. *Relații de susținere.* Contextul oferă oportunități stabile pentru a forma relații cu semenii și adulții, în care schimburile sociale sunt caracterizate de căldură, apropiere, grijă și respect reciproc, și unde îndrumarea și sprijinul din partea adulților sunt disponibile, adecvate și previzibile.

4. *Oportunități de apartenență.* Contextul subliniază includerea tuturor membrilor și menține un mediu social care recunoaște, apreciază și încurajează diferențele individuale privind valorile culturale, gen, rasă / etnie și categorie socială.

5. *Norme sociale pozitive.* Contextul menține așteptările și cerințele pentru comportament adecvat social și încurajează valorile și moralitatea dorite și acceptate.

6. *Sprijin pentru eficacitate și crearea de semnificații.* Contextul permite și susține autonomia, exprimarea valorilor și opiniilor individuale, se concentrează pe creștere și îmbunătățire, mai degrabă decât pe performanțe absolute, încurajează și permite indivizilor să-și asume responsabilități care să reprezinte o provocare și să desfășoare acțiuni cu semnificație.

7. *Oportunități pentru construirea de deprinderi și competențe.* Contextul oferă oportunități de a învăța și de a construi abilități fizice, intelectuale, psihologice, emoționale și sociale care facilitează bunăstarea elevilor precum și pregătirea pentru un viitor sănătos și activ.

¹ Eccles, J.S., & Gootman, J.A. (Eds.), *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

8. *Integrarea eforturilor familiei, școlii și comunității.* Contextul oferă oportunități pentru experiențe sinergice care să integreze contribuțiile familiei, școlii și comunității.”

2. Programul „Școala altfel” - prezentare generală

Programul de activități extracurriculare „Să știi mai multe, să fii mai bun!”, prevăzut în

ANEXA la ordinul MECS nr. 5635/31.08.2012 privind structura anului școlar 2012-2013 s-a desfășurat în perioada 1-5 aprilie. În această perioadă școlile au avut un orar special, iar în program au fost incluși toți copiii preșcolari/elevii și toate cadrele didactice care nu au participat la etapa națională a olimpiadelor și concursurilor școlare.

Documentul oficial privind programul este structurat în cinci capitole: Prevederi generale, Planificarea și aprobarea programului, Conținutul și organizarea programului, Monitorizare și evaluare, Valorificarea exemplelor de bună practică. Este un document administrativ care prezintă mai multe caracteristici specifice politicilor educaționale: scop, grup țintă, conținut și organizare, monitorizare și evaluare, valorificarea bunelor practici. Pentru un document de politici privind activitățile extrașcolare, pe care îl considerăm necesar, ar mai fi nevoie de precizarea resurselor, a criteriilor de selecție pentru activități, eventual a principiilor după care se ghidează programul, și, în mod necesar, rezultatele așteptate, în termeni de obiective educaționale; la nivel de școală sau chiar la nivel de comunitate locală este totuși posibilă elaborarea de documente care să satisfacă și aceste cerințe, programul exercitând o presiune benefică în structurarea eforturilor mai multor instituții, organizații sau furnizori de servicii în domeniul activităților extrașcolare.

3. Puncte sensibile ale politicilor în domeniul activităților extracurriculare

Relația dintre activitățile școlare axate pe curriculum și activitățile extracurriculare sau co-curriculare poate lua diverse forme²:

1. Activitățile extracurriculare susțin direct curriculum-ul. Sunt formate astfel abilități și deprinderi care sunt transferabile activităților de la clasă, sau se creează cadrul de aplicare în practică a lucrurilor învățate la clasă.

² Holland, A., & Andre, T., Participation in extracurricular activities in the secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466. <http://rer.sagepub.com/content/by/year, 1987>.

2. Activitățile extracurriculare sunt de compensare și de susținere indirectă a curriculum-ului; acestea servesc alte aspecte ale dezvoltării elevilor pe care activitatea obișnuită de la clasă nu le poate aborda decât parțial, din cauza priorităților curriculare. Putem menționa aici activitățile de relaxare, joc și socializare, rezolvarea de probleme sociale, planificarea strategică și organizarea, formarea leadershipului.

3. Activitățile extracurriculare sunt perturbatoare, se interferează și ocupă timpul care altfel ar fi dedicat sarcinilor de învățare.

4. Activitățile extracurriculare au un aspect neutru, având o mică influență asupra vieții elevilor, fie aceasta pozitivă sau negativă.

În gestiunea activităților extracurriculare de către adulți (profesori, părinți, organizații de profil) este bine de făcut demarcația între diversele tipuri enumerate mai sus și de pus accentul pe cele care au un impact pozitiv asupra dezvoltării elevilor și se încadrează în categoriile 1 sau 2. Autoritățile care au o contribuție în proiectarea și implementarea programelor de activități extracurriculare sunt tot mai conștiente de legătura dintre structura și conținutul programelor și rezultatele educaționale.

Relația adecvată dintre petrecerea timpului liber și educație are un mare potențial pentru reducerea riscurilor întâmpinate de elevi și pentru contribuția generală la dezvoltarea acestora³. Rezultatele previzibile pot fi grupate în următoarele categorii:

1. reducerea comportamentelor antisociale și exersarea comportamentelor pro-sociale;

2. crearea oportunităților pentru dezvoltarea abilităților și pentru materializarea dorințelor și așteptărilor personale ale elevilor;

3. obținerea de rezultate bune în activități co-curriculare, având o contribuție directă în cadrul activităților de la clasă.

Creșterea capitalului social al tinerilor. Un obiectiv care este tot mai des enunțat de furnizorii de programe de activități extrașcolare constă în dobândirea de către elevi a competențelor sociale și crearea de oportunități pentru relații sociale între aceștia. Deprinderile formate astfel vor contribui la capacitatea viitorilor adulți aflați în căutarea unui loc de

³ Reno, J., & Riley, R.W., *Working for children and families: Safe and smart after-school programs*. Washington, DC: U.S. Department of Education. www.ed.gov/offices/OESE/archives/pubs/.../SafeSmart/green-1.doc 2000

muncă sau aflați la locul de muncă de a relaționa adecvat și de a realiza rețeaua socială necesară îndeplinirii sarcinilor de serviciu. Echilibrul necesar între intervenția adulților și auto-organizarea tinerilor, generatoare de capital social, solicită poziționarea adulților mai ales în rol de consultant – iar pentru aceasta sunt necesare deprinderi și competențe specifice ale adulților⁴.

Relația dintre activitățile extracurriculare și motivația elevilor

Activitățile extracurriculare trebuie să fie interesante, incitante, să-i facă pe elevi să participe cu plăcere și să rămână atașați de activitățile la care participă. Pentru aceasta, programele și activitățile respective trebuie să prezinte o serie de caracteristici:

1. *Activitățile extracurriculare se adresează intereselor elevilor*⁵. Autorii au constatat existența unei corelații pozitive între frecventarea școlii și participarea la activități extracurriculare a elevilor cu risc de părăsire a școlii. Acești elevi, dacă beneficiază de o paletă largă de activități extrașcolare, care să se potrivească nevoilor și intereselor lor, au o frecvență îmbunătățită la școală.

2. *Oferta de activități extracurriculare este deschisă și elevilor proveniți din familii cu venituri reduse*. Elevii proveniți din familii sărace își orientează aspirațiile către activități și ocupații specifice clasei mijlocii, dacă beneficiază de programe de tip after-school cu lecții de dans, muzică, arte, sport, sprijin în efectuarea temelor; diferențele sociale între elevii proveniți din diverse medii sociale se estompează în acest tip mediu educațional⁶.

3. *Încurajează interacțiunea dintre elevi*. Participarea la activități extracurriculare furnizează oportunități de socializare pentru elevii marginalizați din diverse motive (considerente sociale, rezultate slabe la învățătură, timiditate), contribuie la creșterea stimei de sine și la îmbunătățirea atitudinilor față de școală⁷.

⁴ Halpern, R., A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104, 178-211, 2002. <http://www.tcrecord.org/Articles.asp>

⁵ Mahoney, J., & Cairns, R., Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 1997, 33(2), 241-253.

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=browsePA.volumes&jcode=dev>

⁶ Posner, J., & Vandell, D., After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1999, 35(3), 868-879. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=browsePA.volumes&jcode=dev>

⁷ McNeal, R., (1995, January). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81. <http://soe.sagepub.com/content/by/year>

4. *Promovează cooperarea.* Activitățile extracurriculare furnizează un mediu mai puțin competitiv decât activitățile la clasă, încurajează cooperarea, încurajează elevii să rămână în colectiv și să urmeze cursurile școlii⁸.

5. *Promovează relațiile elev-adult (profesor, consilier, instructor etc.).* Activitățile extracurriculare de calitate construiesc relații între elevi și adulții competenți și cooperanți care supraveghează activitățile⁹.

6. *Furnizează structură și ținte de atins.* Activitățile de tip after-school furnizează cadrul de manifestare și încurajează formarea deprinderilor complexe de învățare¹⁰.

7. *Conectează elevii la misiunea și valorile școlii.* Elevii care participă la activități structurate supravegheate de adulți cu rol pozitiv își găsesc cu probabilitate mai mare un model de rol printre aceștia și vor investi mai mult efort și timp în activitățile școlare, efort materializat prin rezultate bune la învățatură¹¹.

8. *Canalizează elevii către studiul științelor.* Activitățile extrașcolare, dacă sunt bine proiectate și aduc experiențe noi de cunoaștere, îmbunătățesc atitudinea elevilor pentru studiul științelor, făcând sensibile o serie de informații abstracte¹².

Practicarea sporturilor

Studiile efectuate nu arată o legătură cauzală imediată între practicarea sporturilor și rezultatele școlare (note la clasă, note la teste, aspirații privind școlaritatea și înscrierea în niveluri superioare de

⁸ McNeal, R., (1995, January), Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62–81. <http://soe.sagepub.com/content/by/year>

⁹ Mahoney, J., (2000, March/April), School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516. <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291467-8624/issues>

¹⁰ Mahoney, J., (2000, March/April), School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516. <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291467-8624/issues>

¹¹ Jordan, W., & Nettles, S., (1999), *How students invest their time out of school: Effects on school engagement, perceptions of life chances, and achievement.* (Report No. 29). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 174.

<http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report29.pdf>

¹² McLure, G., & McLure, J., (2000), *Science course taking, out-of-class science accomplishments, and achievement in the high school graduating class of 1998.* (ACT Research Report Series No. 2000-5): www.act.org/research/abstract/0000D.html

învățământ)¹³. Totuși, prin intermediul activităților sportive se creează rețele sociale, care sprijină formarea capitalului social și deprinderile de lucru în echipă, utile în viitor. Elevii implicați în activități sportive discută în afara claselor cu o frecvență mai mare cu profesorii lor decât cei care nu sunt implicați în astfel de activități, rezultatul fiind unul benefic pentru elevi - pot astfel să capete informații pe care să le folosească în îmbunătățirea rezultatelor școlare.

4. Diversitatea curriculară

Organizarea de către școală a unor activități opționale care ies din tiparul disciplinelor obișnuite de studiu, dar care sunt sediul exersării civismului și leadershipului, al manifestărilor artistice și al afirmării talentelor reprezintă o tendință a educației în mai multe țări din Uniunea Europeană¹⁴.

- În Austria există discipline opționale de bază din care fac parte activitățile artistice: cor, instrument, creație muzicală, artă, teatru; discipline opționale există și pentru educație fizică, gramatica limbii materne, limbi străine. Totodată, există timp alocat pentru promovarea intereselor și talentelor speciale: TIC, instrument muzical, șah, limbi moderne. În ciclul primar (vârste cuprinse între 6 și 10 ani) acestor discipline opționale li se alocă o oră pe săptămână.

- În Danemarca, în cadrul învățământului obligatoriu de 10 ani (6-16 ani) există prevăzută în curriculum câte o oră săptămânal pentru următoarelor discipline orientate către stilul de viață sănătos și integrarea în societate: educație rutieră, educație pentru sănătate, educație sexuală, educația familiei, educație și orientare vocațională și pentru piața muncii. Totodată, pentru disciplinele obligatorii, există 600 ore pe an timp flexibil alocat, timp în care sunt prezente aspectele inovative și de sprijin în studiu.

- În Franța există în cadrul ciclurilor de adaptare (la începutul ciclului secundar inferior și secundar superior) câte 2 ore pe săptămână de

¹³ Melnick, Merrill J., Beth E. VanFossen, and Donald F. Sabo, 1988, "Developmental Effects of Athletic Participation Among High School Girls." *Sociology of Sport Journal* 5:22-36. <http://journals.humankinetics.com/ssj>

¹⁴ Studiul IȘE *Numărul orelor de învățare alocate pe discipline și clase în 15 țări din Uniunea Europeană (bază de date pentru un studiu comparativ)* Realizatori ai studiului: Oana Gheorghe, Speranța Farca, Dan Badea, Gabriela Alecu, Adrian Mircea

http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Numar_de_ore_alocate_pe_discipline_si_clase_Final.pdf

studiu individual asistat de profesor. Paleta de activități opționale este largă, în special în ciclul secundar superior, incluzând descoperirea profesiei (orientare profesională), limbi moderne, arte (arte plastice; cinema-audio-video; dans; istoria artei; muzică; teatru), educație fizică și sport, echitație, practici socio-culturale, practici profesionale și ateliere artistice.

- În Olanda, oferta de discipline grupate în cadrul științelor sociale și ale mediului cuprinde, printre altele, abilități sociale și de viață (educație rutieră) și educație pentru sănătate. În cadrul activităților creative (480 ore pe an) sunt grupate muzica, desenul și abilitățile practice. Sunt prevăzute 80 de ore pe an pentru proiecte, care se pot desfășura individual sau pe grupe de elevi.

BIBLIOGRAFIE

Eccles, J.S., & Gootman, J.A. (Eds.), (2002), *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press.

Holland, A., & Andre, T., (1987), Participation in extracurricular activities in the secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57.

<http://rer.sagepub.com/content/by/year>

Reno, J., & Riley, R.W., (2000), *Working for children and families: Safe and smart after-school programs*. Washington, DC: U.S. Department of Education. www.ed.gov/offices/OESE/archives/pubs/.../SafeSmart/green-1.doc

Halpern, R., (2002), A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104, 178-211. <http://www.tcrecord.org/Articles.asp>

Mahoney, J., & Cairns, R., (1997), Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=browsePA.volumes&jcode=dev>

Posner, J., & Vandell, D., (1999), After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=browsePA.volumes&jcode=dev>

McNeal, R., (1995, January), Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.

<http://soe.sagepub.com/content/by/year>

McNeal, R., (1995, January), Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.

<http://soe.sagepub.com/content/by/year>

Mahoney, J., (2000, March/April), School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.

<http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291467-8624/issues>

Mahoney, J., (2000, March/April), School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.

<http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291467-8624/issues>

Jordan, W., & Nettles, S., (1999), *How students invest their time out of school: Effects on school engagement, perceptions of life chances, and achievement*. (Report No. 29). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 174 <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report29.pdf>

McLure, G., & McLure, J., (2000), *Science course taking, out-of-class science accomplishments, and achievement in the high school graduating class of 1998*. (ACT Research Report Series No. 2000-5).:

www.act.org/research/abstract/0000D.html

Melnick, Merrill J., Beth E. VanFossen, and Donald F. Sabo., (1988), "Developmental Effects of Athletic Participation Among High School Girls." *Sociology of Sport Journal* 5:22-36.

<http://journals.humankinetics.com/ssj>

Studiul IȘE Numărul orelor de învățare alocate pe discipline și clase în 15 țări din Uniunea Europeană (bază de date pentru un studiu comparativ)
Realizatori ai studiului: Oana Gheorghe, Speranța Farca, Dan Badea, Gabriela Alecu, Adrian Mircea

http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Numar_de_ore_alocate_pe_discipline_si_clase_Final.pdf

FAMILIA, BISERICA ȘI ȘCOALA - O LEGĂTURĂ SINERGETICĂ EDUCAȚIONALĂ ÎNTR-O LUME SECULARIZATĂ ȘI GLOBALIZATĂ

VALENTIN FOTESCU*

valentin.fotescu@yahoo.com

Abstract: *"The value of a nation is proportional to the number of normal families, i.e. those with many children. Work is self-evident. Many children can only have healthy parents to soul and body. There, where the vital impulse is greater, where the decision to work is more vigorous and constant, the family is stronger, and her strength in that concretely manifests the blanket young society is bigger than the mature or aging."* (Simion Mehedinți Soveja, *Altă creștere – Școala muncii*).

Keywords: *Family, church, school, society, morality, unity, education, love, moral and educational values.*

În lumea noastră postmodernă lucrurile curg și se transformă într-un ritm amețitor și destrăbător. Percepte, valori, instituții și așezăminte foarte bine statornicite în matca lor de sute de ani sunt date peste cap. Sunt puse sub semnul întrebării valori tradiționale-spirituale și perene, care până mai ieri erau socotite elemente identitare și veșnice. În interesul acesta amețitor, ai la un moment dat impresia că nimeni nu mai știe precis ce este normal și ce trebuie să facă.

Pe lângă alte realități cărora nu li se acordă valoarea și atenția ce o merită sunt: *familia, biserica și școala*.

Privind retrospectiv în istoria culturii românești observăm cu claritate că cele trei instituții: *familia, biserica și școala* sunt primele forme instituționale ce au apărut în lume sub un tot unitar ca o frățietate de nedespărțit ce au păstrat identitatea noastră culturală, spirituală și educațională românească. Între familia tradițională românească, și cea să-i zicem modernă, ar fi potrivit să se deschidă o punte de legătură stabilă, prin cunoașterea valorilor fundamentale: „...dacă națiunea este făcută în

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

timp și din timp, ea are nevoie de spațiu, ca manifestare. Neamul, în schimb, are nevoie de spațiu sufletesc. Acest spațiu sufletesc este locul unde Dumnezeu a sădit neamul.”¹

Istorici și etnologi, precum Nicolae Iorga și Mehedinți Soveja, dascăli ai neamului; poeți și gânditori precum, Octavian Goga și Mircea Vulcănescu inspirați de aceiași dragoste de țară; ierarhi și vizionari, precum Andrei Șaguna și Nicolae Bălan „ai semnelor vremii profeți”, au pus toți în lumină unul și același adevăr care nu este altul decât adevărul însuși al satului românesc, unde s-a născut legătura indisolubilă între cele trei instituții fundamentale: *familia, biserica și școala*, unde au funcționat nedespărțit până la apariția sistemelor filozofice, naziste și comuniste.

Cunoaștem din cercetările sociologice, psihologice, literare și teologice că între cele trei instituții sacre: *familia, biserica și școala* au existat o legătură sinergetică foarte puternică însă vitregia vremurilor comuniste și nihiliste le-a așezat pe o poziție separatistă.

Familia ca instituție sfântă întemeiată de Dumnezeu în Eden este socotită anacronică. Faptul că Mântuitorul Iisus Hristos, prin participarea la nunta din Cana Galileii, a ridicat nunta la demnitatea de taină nu-i mai mișca sufletește pe mulți creștini. Monogamia ca singura cale a comuniunii dintre bărbat și femeie este depășită. Căsătoriile de probă sunt tot mai multe. Tinerii sunt sfătuiți din nefericire și de către instituții care s-ar crede serioase să-și înceapă viața sexuală înainte de căsătorie.

În societatea de consum totul se vinde și se cumpără așa cum este anticipat în vremurile apocaliptice: „marfa de aur și argint, pietre prețioase și mărgăritare, vizon și porfiră, mătase și stofă ... și trupuri și suflete de oameni” (Apocalipsa, Cap.18, Versetul 12-13)².

Nu-i de mirare că într-această atmosferă pe care a anticipat-o Sfântul Ioan Evanghelistul, autorul Apocalipsei, poți observa lucruri care te uimesc.

De exemplu, pe un canal tv din Europa occidentală, o emisiune intitulată „Big Brother” seri la rând transmitea viața unui clan de tineri, băieți și fete trăind într-un colectivism trupesc ce-l depășea pe cel al necuvântătoarelor.

În fața acestei realități sumbre, biserica nu poate veni cu altă soluție decât ce cea lăsată de Mântuitorul pentru că „Iisus Hristos ieri și azi și în

¹ Dan Puric, *Cine suntem*, Ed. Platytera, București, 2008, p.163.

² *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Ed. Institutului biblic și de misiune al B.O.R., București, 1990, p. 1408.

veci este același” (Evrei, Cap 13, Versetul 8)³. Iar soluția este familia creștină monogamă, care nu-i nici individualism și nici colectivism ci comuniune întru iubire.

Familia se constituie prin căsătorie, adică prin legătura de bunăvoie și pentru toată viața dintre un bărbat și o femeie. În spiritul învățaturii creștine, caracteristicile esențiale ale căsătoriei sunt: unitatea, trăinicia, sfințenia și egalitatea dintre soți. Sub scopul căsătoriei creștine este perpetuarea neamului omenesc, ajutorul reciproc, evitarea desfrânării și mai ales comuniunea întru iubire a celor doi care-și transmit reciproc darurile specifice fiecăruia.

Dacă societatea, comunitatea, sub diferitele lor regimuri nu au reușit întotdeauna să fie piloni stabili în creșterea și educarea tinerelor generații, familia - în schimb, a fost și rămâne un punct important de sprijin: „Cuvintele vorbesc minții. Părinții vorbesc mai intim; vorbesc inimii atunci când adoptă un limbaj al grijii afectuoase, sensibil la nevoile și sentimentele copilului. Acest limbaj nu se mărginește să-i ajute pe copii să-și dezvolte o imagine dominată de încredere și siguranță de sine, ei învață totodată să-și trateze părinții cu respect și considerație.”⁴

Pe de altă parte, „conversația cu copiii este o artă fără egal, cu reguli și semnificații proprii. Copiii sunt rareori inocenți, atunci când comunică. Mesajul este adesea codificat, și presupune o descifrare.”⁵

Biserica ortodoxă a acordat și acordă o importanță majoră căsătoriei și familiei creștine deoarece de acestea depinde nu doar bunăstarea unei perechi ci și cea a comunității umane în general. Familia se întemeiază nu numai pe necesitatea interioară de a trăi în comunitate ci și prin comuniunea care există între Dumnezeu și omenirea pe care o iubește.

De asemenea și **școala** care are același scop educativ ca și **familia** și **biserica** nu-i este indiferentă decăderea morală a familiei, pentru că din sânul ei își recoltează elevii și studenții pentru a-i educa și forma pe o structură identitară românească. De aceea, erudiții învățământului românesc și marea majoritate a societății civile adevărate socotesc necesară predarea religiei sub formă obligatorie în școala românească.

³ *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Ed. Institutului biblic și de misiune al B.O.R., București, 1990, p. 1370.

⁴ Dr. Haim G. Ginott, *Între părinte și copil*, Ed. Humanitas, București, 2006, p.181.

⁵ *Ibidem*, p. 15.

Este adevărat că aceste lucruri sunt propovăduite de biserică și de școală prin mijloace restrânse ce le au la îndemână, pe când milioane de oameni sunt atrași de emisiunile tv care sunt palpitate și cultivă plăcerea trupească, violența și lăcomia după bani.

Familia prezentată de aceste emisiuni adeseori este o caricatură a ceea ce ar trebui să fie. „Modelele” propuse pot fi ispititoare, antrenante, îndrăgite chiar, dar oare și ducătoare la fericire? Oare mesajul pe care-l transmit ne ajută cu adevărat pentru a ne descurca în viață?

Între *familia creștină, biserică și școală* există o legătură indisolubilă de susținere reciprocă. Harul lui Hristos îi face pe bărbat și pe femeie capabili să se iubească așa cum Hristos ne-a iubit pe noi.

Devenind părinți, soții primesc de la Dumnezeu darul unei noi responsabilități. Dragostea lor părintească este chemată să devină pentru copiii lor semnul de iubire al lui Dumnezeu.

În sânul familiei normale se naște un ansamblu de relații interpersonale: paternitate, maternitate, filiație, fraternitate, prin care fiecare persoană este introdusă în familia umană și în familia lui Dumnezeu care este biserică. Căsătoria și familia creștină zidesc biserică și consolidează școala. În familie persoana umană este nu numai născută și introdusă progresiv, prin educație ținând cont de identitate proprie în comunitatea umană, ci datorită nașterii prin botez la viața în Hristos și educării în credință, ea este inclusă în același timp în familia lui Dumnezeu, adică în biserică.

„...familia nu trebuie neglijată de școală sub aspectul pregătirii ei pentru a pune bazele educației civice și morale a copiilor. Uneori părinții au cele mai bune intenții dar le lipsește priceperea pedagogică, în lipsa acestei priceperi, rezultatele influențelor exercitate de ei asupra copiilor pot fi dintre cele mai nefaste.”⁶

Astfel, **biserica** zidește **familia** și **școala** iar **familia** și **școala** zidesc **biserica**. **Școala** și **biserica** găsesc în **familia** născută prin taina cununiei și consolidată prin educație sănătoasă, leagănul lor, locul și mediul în care se pregătesc noi generații de membri ai bisericii și școlii, iar familia susținută și întărită de harul lui Dumnezeu își găsește împlinirea în biserică și școală, și toate trei sub identitate comună în societatea europeană și culminând în cele din urmă în împărăția lui Dumnezeu.

⁶ Ioan Jinga, *Educația și viața cotidiană*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2005, p. 244.

Azi, *familia, biserica și școala* și toate structurile sociale sunt afectate de secularizarea și globalizarea lumii contemporane. Diminuarea rolului bisericii în viața cotidiană și scăderea încrederii în Dumnezeu au ca urmare degradarea relațiilor dintre oameni, nerespectarea principiilor morale, sporirea infracționalității și a corupției.

Tot mai mulți tineri sub influența nefastă a occidentului secularizat trăiesc singuri, au relații întâmplătoare și nu se căsătoresc. Cea mai frecventă motivație a acestei situații este cea materială. Nu doresc să-și asume obligațiuni iar ceea ce secole de-a rândul a constituit păcat, fărădelege, rușine, pentru mulți acum e o virtute și o modă nouă a vieții.

Astăzi cea mai afectată funcție a instituțiilor fundamentale (*familia, biserica și școala*) este cea educativă. Referindu-ne numai la aspectul religios moral, se observă că părinții actualilor copii au trăit și s-au format educativ în perioada când în școli nu se predă religia. Oficial, se realiza o educație ateistă având scopul de a-i îndepărta pe oameni de credință. Este adevărat că mulți au rămas credincioși, că anii de ateism și-au spus cuvântul. Părinții dispun de puține informații religioase care sunt neautentice, amestecate cu variate forme de religiozitate populară (superstiții, tradiții laice, magie, idei pseudocreștine), iar acestea sunt transmise copiilor drept învățătura creștină.

Dacă o familie organizată și integră contribuie la sporirea religiozității și la formarea unor buni cetățeni, lipsa acestora deseori are aspecte negative. Declinul autorității părinților, neînțelegerile din familie îi fac pe copii să-și piardă încrederea în părinți, în buna funcționare a organizării instituțiilor sociale. Copiii se îndepărtează de tradiții, de religie, devin sceptici, caută soluții de viață în altă parte. Orfanii sau copiii abandonati sunt mai puțin credincioși. Ei sunt refractari și dezorientați. Chiar instituționalizarea în cămine și orfelinate nu le oferă căldura și ambianța spirituală din familie. Modelul familial bazat pe afecțiune și emotivitate este înlocuit în instituțiile de stat cu modelul organizat, raționalizat obligatoriu. Motivația trăirii religioase se schimbă din dragoste în explicații, memorii și constrângere.

Familia se confruntă cu multe probleme, una din cauze fiind și neglijarea sau neacceptarea unei educații în spirit religios-moral. Educația religioasă în familie și apoi în școală are la bază convingerea că religia oferă principii fundamentale și de valoare pentru structurarea personalității în jurul unui punct de sprijin unificator. O educație religioasă corectă orientează elaborarea unei viziuni interioare de maturizare echilibrată a adolescentului.

Astăzi familia naturală tradițională se află în criză, în mutații spre un viitor confuz și incert în toată Europa, astfel încât criza familiei este percepută ca simptom al crizei civilizației occidentale, o criză a societății contemporane însăși. Criza familiei are repercursiuni mai devreme sau mai târziu și asupra bisericii și școlii cât și asupra societății în general. La criza aceasta de ordin spiritual din Europa Occidentală se mai adaugă în Europa Centrală și Orientală, în fostele țări cu regim comunist și alți factori negativi care lovesc în familie: sărăcia, șomajul, sectele prozelitiste, violența, nesiguranța zilei de mâine, și emigrația spre țări mai bogate.

În România, criza familiei se manifestă și în abandonul copiilor și în abandonul părinților, în numărul mare de avorturi și chiar o creștere a numărului divorțurilor, creșterea violenței în familie și creșterea delicvenței juvenile.

La această criză biserica consideră că sunt și speranțe de depășire după cum urmează:

a) Binecuvântarea lui Dumnezeu asupra familiei. Criza familiei de azi nu poate fi totuși mai puternică decât Binecuvântarea lui Dumnezeu Creatorul, care a zis: „Creșteți și vă înmulțiți și stăpâniți pământul” (Facerea, Capitolul 1, Versetul 28)⁷.

b) O altă sursă de speranță este efortul Bisericilor și școlilor de a apăra familia naturală, tradițională, universală, și de a rezista în fața unor „modele” noi de familie, în care relația normală bărbat-femeie este considerat ca ceva depășit.

c) Cooperarea Stat-Biserică este o sursă majoră de speranță.

Într-o atare situație, școala trebuie să vină în întâmpinare...prin identificarea problemelor și rezolvarea lor cât mai grabnică. Alături de alte instituții, rolul Bisericii ca mediator și nu numai, poate primi în asemenea situații semnificații aparte - „lăsați copiii și nu-i opriți să vină la Mine” (Matei Capitolul 19, Versetul 14)⁸ ne învață în acest sens, Mântuitorul Hristos.

Deja reintroducerea religiei în școală, integrarea învățământului teologic liceal și universitar în rețeaua de stat specializarea în teologie-asistență socială, prezența preoților de caritate în diferitele instituții ale statului - armata, spitalele, penitenciarele, reprezintă un potențial

⁷ Biblia sau Sfânta Scriptură, Ed. Institutului biblic și de misiune al B.O.R., București, 1990, p. 12.

⁸ Biblia sau Sfânta Scriptură, Ed. Institutului biblic și de misiune al B.O.R., București, 1990, p. 1121.

important pentru o cooperare fructuoasă în rezolvarea problemelor de ordin spiritual, moral, pastoral și social cu care se confruntă familia azi.

Important este că Biserica (adică noi creștinii), într-o lume tot mai secularizată să știe ce trebuie făcut. Soluția nu este o atitudine de „buldozer”, ci aplecarea spre nevoile spirituale, intelectuale, sociale ale oamenilor, selectarea celor favorabile și înălțătoare pentru persoana umană, adică, în ultimă instanță, să privim toate și pe toți prin prisma valorilor perene dumnezeiești și așa ne vom păstra bine cunoscută identitatea de popor român-creștin.

BIBLIOGRAFIE

(1990), *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Ed. Institutului biblic și de misiune al B.O.R., București.

Andreicuț, † Andrei, (2001), *Familia între individualism, colectivism și comuniune*, art. în „Credința Ortodoxă” VI nr. 2.

Dr. Haim G. Ginott, (2006), *Între părinte și copil*, București, Ed. Humanitas.

Epifanie, Fericitul Arhimandrit, (2001), *Familiei ortodoxe – cu smerită dragoste*, trad. Ieroschim, Ștefan Lacoschiotul, Schitul Lacu.

Jinga, Ioan, (2005), *Educația și viața cotidiană*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.

LEB, pr. prof. Ioan-Vasile, (2007), *Familie și Biserică în mileniul III. Un punct de vedere ortodox*, art. în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai – Theologia Orthodoxa”, nr. 1.

Mihoc, pr. dr. Constantin, (2002), *Taina Căsătoriei și familia creștină în învoățăturile marilor Părinți ai Bisericii din sec. IV*, Sibiu, Ed. Teofania.

Puric, Dan, (2008), *Cine suntem*, București, Ed. Platytera.

Remete, pr. lect. George, (1996), *Familia în concepția creștină*, art. în „Credința Ortodoxă” I.

Soveja, Mehedinți Simion, (2009), *Altă creștere – Școala muncii*, Ed. Rotonda.

ASEAN – UN STAFFER ISCUSIT PENTRU EDUCAȚIA SUD-EST ASIATICĂ?

IOANA-BIANCA BERNA*

bianca.berna@yahoo.it

Abstract: *Scoring the keepers of creating a knowledge society has become the utmost ideal of emerging parts of the world, without dislocating it from the panorama of economic growth. This paper is intended to speck and localize those trends in Southeast Asia. The nook through which we will argument our views will be through the deeds and doings of ASEAN, in this respect. We will identify how the stroke of quality of the underlying principles of the ASEAN Socio-Cultural Community affect the regional education system and, then, bestow a serving transmission to ASEAN's actual quagmire in the education domain.*

Keywords: *ASEAN Socio-Cultural Community, Knowledge Society, ASEAN Charter, Regional Education Disparities, Regional Connectivity.*

A. Comunitatea Socio-Culturală a ASEAN și Societatea Cunoașterii

Așa cum a fost formulată de condițiile geo-strategice ale Războiului Rece în 1967, intenția șefilor de state din Malaezia, Indonezia, Filipine, Singapore și Thailanda a fost aceea de a suplimenta stabilitatea domestică încreată, slabă și diluată, cu avansarea *integrării regionale*. Prin reducerea încrederii și devoțiunii față de puterile extra-regionale, s-a format *Asociația Națiunilor Sud-Est Asiatice (ANSEA)*. Chiar structurile incipitale și instituțiile incluse în acest mozaic, erau supărător de arhaice la început, *ANSEA* a fost folosită ca o bază pentru ca recunoașterea publică a statelor regionale să aibă efectul dorit¹. Statele regionale nu erau nici

* Cadru Asociat, Departamentul de Relații Internaționale și Integrare Europeană, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București.

¹ În special, pentru aptitudinile intrinseci pentru depășirea instabilității, pentru crearea unor granițe sigure și pentru difuzarea sentimentului de siguranță, în rândul cetățenilor, prin desemnarea unor regimuri domestice cât mai serviabile necesităților și problemelor populare; Crearea *ANSEA* a fost monumentală!; Inițial, aceasta a fost o încercare naivă din partea statelor membre de a se așeza într-o avantajoasă poziție neutră față de expansivile și rapid integratoarele sfere de influență, din cadrul Războiului Rece; *ANSEA* era menită să instituie valorile și aptitudinile necesare pentru furnizarea

măcar unități similare! Îngustând câmpul de evaluare la membrii fondatori ai *ANSEA*, putem spune cu onestitate că statele regionale nu reprezintă deloc conectori similare, prin a căror decizii să fie introdusă o ordine regională. *ANSEA* nu putea fi folosită ca o umbrelă de protecție de către membrii fondatori, întrucât toată autoritatea militară, convergentă către un asemenea scop, era anulată, de la începutul formatării prerogativelor *ANSEA*. Ulterior, *ANSEA* s-a extins, incluzând noi membrii². Surprinzător, de-a lungul timpului, *ANSEA* a sugerat o alternativă de translatăre a preocupărilor legate de securitate, către modurile de operare regionale și a obținut o schimbare de perspectivă, în acest sens. Odată cu trecerea timpului, *ANSEA* nu a distrus sentimentul de veridicitate, propășit în 1967. În 2003, membrii *ANSEA* și-au luat angajamentul de a concerta eforturile acestora în ridicarea unor noi pilieri de decizii colective, în diferite arealuri acționale. În cadrul Summit-ului de la Bali din 2003, *Comunitatea ANSEA* a devenit o insinuare operațională, menită să devină funcțională în 2020.

Comunitatea ANSEA a fost menită să canalizeze conținutul gândirii colective, în cadrul *a trei pilieri: pilierul politic și de securitate, pilierul legat de progresul economic și de adaptatorii la schimbarea economică*, generată de presiunile globale și ultimul referitor la convergența socio-culturală. *Crearea Comunității Socio-Culturale ANSEA* creează multe posturi asociative dezvoltării comunicării de tip *people-to-people*. Acest aspect este facilitat de conceptele de *reziliență regională* și de *solidaritate de tip people-to-people*.

securității, fără a include, în pleiada sarcinilor sale, responsabilități militare care ar face obiectivul securizării intrusiv în modul domestic de operare și de luare a deciziilor;

² În 1984, Brunei s-a alăturat *Asociației Națiunilor Sud-Est Asiatice*, după ce a câștigat o independență indezirabilă de la Marea Britanie; Ca orice alt stat de proporții mici, Brunei se simțea expus repurtării unor daune din partea celorlalte state regionale; Mediul regional de securitate era, totuși, construit, pe plăci vulnerabile, iar Brunei a urmărit aceste tendințe autohtone, specifice regiunii, și a încercat să se protejeze împotriva uzului de violență, exercitate de alte state regionale, prin mecanismele de securitate ale Marii Britanii; Brunei întotdeauna a accesat un mod de siguranță în politica regională; În cele din urmă, în 1984, pentru Brunei, trenul integrării regionale părea să exercite destul de multe presiuni; Mai mult decât atât, continuitatea *ANSEA* a convins Brunei că înăuntrul *ANSEA* este mai bine decât în afara zidurilor *ANSEA*; Valurile de extindere au urmat; În 1995, Vietnam a înlocuit Brunei în calitate de cel mai nou membru al *ANSEA*; În 1997, ușa integrării s-a deschis favorabil pentru Laos și Myanmar și, în 1999, după multe mișcări de amânare, Cambogia a devenit ultimul membru ce a aderat la *ANSEA*;

Ideile conținutale ale unei astfel de întreprinderi sunt de sorginte asiatică. Mecanismele colectivității și relațiile despre maniera de a conviețui comunitarianist, și nu prin existență individuală, sunt corelate de fertilizarea conceptuală pe care Asia a comunicat-o atât de evident și minuțios, ca funcție a distincției sale culturale. Reziliența regională se referă la supraviețuirea transferurilor semnificațiilor regionale în legătură cu civilizația și cultura adiacentă. Prin inter-comunicarea acestora între guverne și, în mod special, între națiuni și popoare, concepte-compozite, culturale și civilizaționale pot rezulta în comuniuni perene. Unificarea diverselor tradiții și abordări, pentru a fi delimitate ca procese epistemice de cunoaștere, nu poate fi realizată fără încrederea cimentată în posibilitatea reușitei. Acest lucru poate fi întârziat numai de obstinația cu care este menținut conservatorismul! Există o diversitate abundentă în Asia de Sud-Est, observabilă din orice unghi de abordare, iar reducerea individualizărilor poate fi mai mult decât ambițioasă. Dorința de a accesa moduri de acțiune și de interacțiune dobândește un larg suport din partea modelelor prevalente ale *societății cunoașterii*. Motivul introducerii pergamentelor societății cunoașterii în Asia de Sud-Est a devenit din ce în ce mai pronunțat, cu evidențe de atotcuprinzătoare acceptabilitate. *Societatea cunoașterii* este un termen ce indică schimbări majore ce se petrec într-un mediu specific, iar, în cazul de față, în mediul regional. Crearea unui tip de cunoaștere ce poate fi împărtășită este un avantaj competitiv pe care orice societate, în încercarea de a obține progres universale, ar trebui să o susțină și să o încurajeze. *Societatea cunoașterii* este, în mare parte, corelată de exploatarea rapidă a inteligenței, precum și de gestionarea informației, în special, în mediul academic.

Mediul academic este principalul contributor la avansul cunoașterii, precum și la deplasarea și reamplasarea acesteia între membrii unei anumite societăți: *Schimbările epistemice* în structuri de cunoaștere și cognitive tind să devină, în mod particular, accentuate, în cadrul mediului instituțional al universității, ale cărei practici sociale au exprimat nu numai modul de cunoaștere, dar și modelele culturale, emergente și dominante, ale societății³.

Fără urmă de îndoială, *societatea cunoașterii* este reprezentativă unei paradigme a schimbării pozitive care trebuie să fie reciprocă cu un anume nivel de grijă și atenție, precum și cu inter-contactele de la nivel

³ Delanty Gerard, *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Open University Press, Philadelphia, 2001, page 26.

regional. Ca focus principal al *Comunității Culturale ANSEA*, cunoașterea nu este numai un demers declarativ pentru atingerea unor tipare de bună vecinătate între statele regionale, sau pentru granițele upgradării standardelor de bună vecinătate pentru crearea unei distribuții spațiale regionale a standardelor legate de aptitudini specifice gestionării educației superioare, conectate la ansamblul socio-economic mai larg al Asiei de Sud-Est. După cum Christopher Hemingwaz și Tom Gough argumentează: „Creșterea cererii pentru aptitudini legate de cunoaștere a creat și a fost influențată de mari schimbări ale cerințelor educaționale. De-a lungul ultimelor decade, acest lucru a dus la masificarea educației superioare, producând o înțelegere mult mai spectrală a aptitudinilor cunoașterii în economiile avansate. Acest lucru afectează nu numai modul de predare în educația superioară, în general, dar și cercetarea în domeniul sistemelor informatice, în particular. Pe măsură ce societatea devine mai competentă și pe măsură ce utilizatori ai cunoașterii sunt delimitați, baza utilizatorilor cercetării academice se mărește, iar cerințele se modifică”⁴.

Dezvoltarea umană este principala cerință pentru crearea *societății cunoașterii*⁵, deschisă la echivalența funcțională de a construi punți de legătură între națiunile regionale. Acest lucru a putut fi realizat prin intermediul credințelor și dogmelor educaționale, precum și prin acceptanțele lor de autoritate trans-națională. În secțiunea următoare a acestui articol, vom încerca să dezvăluim măsurile adoptate pentru avansarea și cimentarea încercărilor de formare a *societății cunoașterii*, precum și a standardelor educaționale regionale.

B. Delimitarea Modalității de Implicare a ANSEA în Domeniul Educației

Regionalizarea educației, ca o considerație excesivă pentru crearea societății cunoașterii, este utilizată de *ANSEA*, în cadrul obiectivului solicitant al *Comunității Socio-Culturale a ANSEA*, precum și în cadrul

⁴ Hemingway Christopher J., Gough Tom G., *The Value of Information Systems Teaching and Research in the Knowledge Society*, Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline, Vol.3, Annual 2000;

⁵ Conceptul este corelat cu uzul tehnologiilor și a traseelor procedurale, specifice erei informaționale; Angajabilitatea apoziționării mai diferite de stiluri și tendințe tehnologice, în cadrul mediilor societale, a stabilit o relație mai apropiată cu mijloacele intra-regionale de transmisie a educației și a planificării educației; *Strategia ANSEA* este, pe cale de consecință, mai aproape de individ, ca regulă nominală pentru prosperitate și deschidere societală;

unui tipar derivativ de influență. *ANSEA* s-a angajat nu numai să mențină ritmul gradual al avanselor globale, dar, în același timp, și să le determine regional, prin influența pe care o țară regională o poate determina pentru altă țară regională, inspirând trasee de dezvoltare, precum și standarde educaționale în uzul circular al tehnologiilor informațiilor, după cum mărturisea și fostul Secretar General al *ANSEA*, Rodolfo Severino: „[...]velocitatea erei informaționale și a răspândirii acesteia în Asia de Sud-Est ne confruntă cu provocări serioase și chiar cu amenințări. Noile tehnologii reclamă noi capacități, noi abordări, schimbări ale politicilor economice și sociale, precum și transformări ale normelor culturale. Revoluția informațională atășează nuanțe de pericol, potrivit cărora cei care sunt deja avansați în cadrul unor astfel de condiții esențiale – în știință, tehnologie și educație, în reforme economice, în modernizare organizațională și în moduri de gândire – vor avansa și mai repede și vor ajunge și mai departe”⁶. Implicarea angajată a *ANSEA* în domeniul educației, al standardelor și cerințelor educaționale, impuse regional, a oferit o viziune penetrantă în complexitățile unei astfel de antreprize, prin promovarea dezvoltării calitative și profesionale, începând de la nivelurile incipitale de educație și ajungând la nivelul educației superioare. Toate nivelurile educaționale, în *viziunea ANSEA*, trebuie să aibă o reprezentare universală, negrăbită, în cadrul delimitărilor cadențelor propuse⁷. Care pariu va diminua dependența de eșec? *ANSEA* a debutat într-o notă de entuziasm total. Vom evalua dacă același lucru este verificabil și pentru planurile educaționale pe care *ANSEA* dorește să le implementeze.

Da, există multe relatări entuziaste față de existența *ANSEA*! Există și o formă de îndoială compactă în legătură cu viitorul *ANSEA*, precum și cu posibilitatea generării unei identități regionale. Exclamările suspicioase față de *ANSEA* sunt centrate asupra non-interferenței în care *ANSEA* ființează! Cu toate acestea, există domenii mult mai dezbrăcate de

⁶ Severino H.E. Rodolfo, *Building Knowledge Societies: ASEAN in the Information Age*, Journal of Southeast Asian Economies, April 2000, Vol.17, No.1;

⁷ Este important, pentru ordonarea abordării utilizate pentru inferarea *societății cunoașterii*, în cadrul regiunii, incluziunea sistematică a tuturor nivelurilor de educație, pentru obținerea celor mai bune rezultate; Oportunitățile dezvoltării umane și ale pregătirii și profesionalizării resurselor umane sunt construite pe colaborarea obligatorie între diversele niveluri educaționale, precum și pe conexiunea lor circulară; Gruparea metodelor și strategiilor pentru un nivel sau doar pentru câteva, în detrimentul altora, nu va conferi planurilor delimitate de *ANSEA*, semnificația necesară pentru ca ele să ființeze;

controverse, în cadrul cărora statele regionale ar putea să înceapă să exploreze standardele oportunităților de cooperare⁸.

Domeniul educației în agendele domestice ale țărilor regionale sunt într-un conflict al evidențelor! Unele țări regionale au atins succesul economic. Indonezia a produs suficiente vehicule pentru a-și apropria previziuni optimiste pentru viitorul său. Potrivit determinărilor elaborate de Standard Chartered, Indonezia va fi a zecea economie a lumii în 2030⁹. Nici un fel de entuziasm eșuat poate fi stabilit între conexiunile dintre dezvoltarea capitalului uman, creșterea economică și dezvoltarea sustenabilă economică a unei țări. Disparitatea regională, prezente momentan în Asia de Sud-Est este una dintre principalele circumstanțe ce trebuie să fie aleviate în mod imperativ. Îndoielile cu privire la mobilitatea socială sunt unele dintre problematicile ce zădărnicesc aclamările afirmative pentru integrare regională. Acesta este produsul unor disparități majore în Asia de Sud-Est. Unul dintre motivele pentru care eforturile ANSEA sunt întârziate este gestionarea dezorganizată a aplicațiilor pentru slujbe, la nivel regional. Țările ce au înregistrat procente mai mari în privința dezvoltării economice sunt mai vizate de aplicanți decât altele. Întârzierea este generată de nivelul actual în care educația superioară, ca serviciu public, a fost redată consumatorilor, de nivelul de ranforsare al politicilor publice educaționale și, în mod special, de felul în care educația și reformele educaționale sunt reprezentate prin măsurile adoptate. Sectorul privat a stimulat creșterea în unele țări regionale, cu Indonezia, Malaezia, Filipine și chiar Vietnam având poziții principale. Absorbirea unor funcții de creștere în sectorul privat este legată intrinsec de resurse umane pregătite și educate, la standarde de vârf¹⁰.

Sub-valorizarea investițiilor în educație reprezintă unul dintre punctele deficitare ale Asiei de Sud-Est, precum și un indicator proeminent în țările în care încurajarea pentru traiectoria evolutivă

⁸ Considerăm că un viitor, pe termen lung, pentru abordările specific cinice și neoptimiste față de ANSEA, nu se prevede, dacă planurile educaționale vor fi conturate, în funcție de nevoile fiecărui stat regional; Cu siguranță, un asemenea obiectiv trebuie să fie susținut de investiții constante;

⁹ Goldman Sachs clasează Indonezia, împreună cu Filipine și cu Vietnam, ca având exponente solide pentru prognoze economice pozitive, pentru viitorul mediu;

¹⁰ Chiar și în rândul țărilor, unde progresul economic a înflorit, practica investiției în educație este deficientă de importante rectificări; Există multe retușări ce trebuie implementate dacă o macro-conexiune se dorește a fie realizată între *dezvoltarea economică* și *dezvoltarea capitalului uman*, în special, în domeniile legate de educația superioară;

economică s-a deplasat încurajator. Myanmar este un exemplu remarcabil, în acest caz. Chiar și pentru alte țări, rezultatele obținute au fost, oarecum plate, în această privință. Am afirmat faptul că decizia colectivă este mai probabil a fi obținut într-un astfel de domeniu, unde neînțelegerile cu privire la interferență, pot fi anulate prin dezvoltarea bunelor practici, direcționate către reducerea disparităților regionale. Obiectivele strategice ale ANSEA, sunt și trebuie să fie, în marea lor parte, corelate cu dezvoltarea capacității. Una dintre marile probleme ale stabilirii unor planuri educaționale o reprezintă accesul la educație, în mod special, în regiunile intra-naționale, în care conflictele înghețate au fost reaprinse și acum proliferază regional, iritând preocupările domestice.

În Asia de Sud-Est, angajamentul pentru a determina *influența rezilienței identității regionale*, este obstrucționată de formele de amenințare la adresa *rezilienței naționale*. Printre acestea, mișcările secesioniste ocupă locul prim. După cum menționează și Michael Jones: "Avem doar o vagă aluzie referitoare la ceea ce înțelege ANSEA printr-o identitate comună regională, precum și prin modul de a ajunge la aceasta, lăsând incompletă și nedeclarată viziunea pentru delimitarea conceptului de *identitate regională*. În diversele prelegeri publice, Rodolfo C. Severino, fostul Secretar General al ANSEA, s-a referit la ANSEA ca la o: „masă coezivă ce poate să emane doar din apropierea geografică” și care necesită angajamentul națiunilor membre pentru menținerea coeziunii și pentru intensificarea solidarității ANSEA..." Severino a descris, apoi, o asociație cu o mare diversitate, compusă din „societăți și constituenți politici...ce reverberează pentru cauza solidarității și cooperării ANSEA, în spatele ideii validității ANSEA", aspirând la "...comerț deschis și regimuri investiționale. O piață intensificat integrată. Societăți deschise în mod progresiv. Preeminența domniei legii..."¹¹. Dacă planurile colective sunt acceptate pentru lansare publică, precum și pentru expunere și implementare publică, îndeplinirea acestora este zădărnicită de lipsa comprehensiunii naționale a propriei ranforsări.

Provocările interne pe care le lansează mișcările secesioniste, în cadrul noilor sau vechilor solicitări, sunt probleme coagulante, ce așteaptă măsuri de rezolvare, a căror împlinire să se producă. Chiar și uzul statisticii, pentru implementarea planurilor educaționale, este neadecvat uneori,

¹¹ Jones Michael E., (2004), *Forging an ASEAN Identity: The Challenges to Construct a Shared Destiny*, Contemporary Southeast Asia, Vol.26, No.1, April 2006;

datorită agendelor politice domestice, suplimentate sau nu¹². Oportunitățile socio-economice ale mișcărilor secesioniste, în mod special, dacă doresc să mențină suficiente mijloace pentru existența lor autarhică, sunt foarte puține. Ca urmare, chestiunea privitoare la modalitatea în care educația și reforma educațională vor fi asigurate, este tratată cu sumbră expectabilitate. Cu scopul menținerii rezilienței regionale, țările-gazdă reduc, de multe ori, mijloacele de finanțare ale comunităților secesioniste, pentru ca cerințele de independență ale acestora să fie abandonate. În Asia de Sud-Est, grupările secesioniste au un model de conformitate religios și etnic. Doar pentru a supune reflectorului atenției câteva dintre aceste mișcări secesioniste, putem menționa pe cele din Indonezia: în Aceh, în Papua Occidentală, în Kalimantan, în Riau, în Mouccas de Sud. În Myanmar, etnia a generat lupte pentru tratament egal între diverse etnii, pentru îndelungate perioade de timp¹³. În Filipine, *Frontul pentru Eliberare Islamică Moro*, precum și *Luptătorii Islamici pentru Libertate Bangsmoro* reprezintă organizații ce activează fervent pentru dobândirea autonomiei provinciale și pentru respectarea unui asemenea statut de către autoritățile naționale.

Există foarte multe opinii vehemente și unghiuri de abordare cu privire la aceste probleme, precum și cu privire la introducerea lor în argumentare. Adițional, în *Carta ANSEA* – un obiectiv clar este trasat pentru încurajarea dezvoltării unei forțe de muncă abilitate și pregătite. Deasupra dezvoltării economice, o forță de muncă bine pregătită și dotată concentrează multe avantaje ale planurilor pentru dezvoltare. Pe de o parte, larga reprezentare a forței de muncă chineze nu este remarcată în forța de muncă sud-est asiatică. Pe de altă parte, țările regionale trebuie să fie conștiente de faptul că un specific set de atribute, necesar pentru a desfășura activități pe piața muncii, trebuie să primească standardizare regională. Astfel, este obligatoriu ca anumite competențe să se dezvolte și ca surse de avantaje pentru desfășurarea programelor de profesionalizare să fie identificate. Trainerii trebuie să fie pregătiți pentru sarcinile de predare.

Extinderea programelor de profesionalizare, pe termen lung și mediu va fi greoaie. Recursul la statistică va juca un rol important, deoarece va

¹² În funcție de țara regională și de diferitele provincii ale respectivei țări; Geografia este, de asemenea, un factor de afectare în ceea ce privește mișcările secesioniste;

¹³ Unele au fost chiar întreținute cu o perseverență uimitoare; Lupta pentru atingerea obiectivelor lor a destabilizat lupta pentru *reconciliere națională* precum și greaua lor situație de existență, de natură prelungită;

dezvălui importante atribute de care forța de muncă a ANSEA are nevoie pentru ca aceasta să fie corelativă industriilor ANSEA: Importul de forță de muncă trebuie să fie, deci, substituit. Forța de muncă regională trebuie să răspundă dezvoltării domeniilor industriale și economice. Stadiul de maturitate gestionară al acestor domenii, după cum am precizat în cadrul secțiunii precedente, va depinde de nivelul de educare și de pregătire al forței de muncă. Campaniile de promovare internațională ale stadiului de dezvoltare al economiilor regionale trebuie să fie asociat infuziilor informaționale despre nivelul strategiilor de dezvoltare ale capitalului uman.

În delimitările pilierului socio-cultural, proclamarea motivelor față de importanța educației, sunt propuse în certe propagări: „pentru sprijinul unui acces mai mare al comunităților rurale la calitatea educației prin stabilirea unor programe comunitare ale ANSEA pentru tineri voluntari, în vederea sprijinirii centrelor de pregătire în ariile rurale pentru cetățenii autohtoni ai statelor membre; pentru promovarea *învățării pe tot parcursul vieții* în statele membre ale ANSEA, pentru implementarea conceptului educației pentru toți; pentru conștientizarea faptului că toate statele membre ale ANSEA trebuie să ia în considerare împărțirea resurselor și înființarea unui fond de dezvoltare regională, în planul educației pentru asigurarea suportului financiar, în vederea implementării acțiunilor recomandate”¹⁴.

Un alt avantaj înfiripat în domeniul educației este legat de *Programul de Granturi Educaționale*, lansat de ANSEA, în cooperare cu SUA, pentru a crește conectivitatea între zonele rurale. Zonele rurale sunt arii determinabile ale intereselor și intențiilor proiecțiilor principiale și conceptuale ale ANSEA.¹⁵ Inscripția dominantă a acestui grant este aceea de a introduce dezvoltarea capacității în domeniul tehnologiilor informației și comunicațiilor în domeniul studiului și educației: „Primul program de granturi de acest fel lansat pentru a fi dezvoltat împreună de SUA și ANSEA. Programul era desemnat să adreseze diferențele obstructive identificate la sfârșitul *Conferinței ANSEA în Domeniul*

¹⁴ Selecție făcută de autoare a obiectivelor referitoare la rolul educației, în pilierul socio-cultural al *Comunității ANSEA*, subliniată de: *The Chua Am-Hua Hin Declaration on Strengthening Cooperation on Education to Achieve an ASEAN Caring and Sharing Community* (2009), <http://www.moe.go.th/ppp/think/ppt/ASEAN-and-Education-Somkieat.pdf>, data accesării: 13 August 2013, ora accesării: 23:16 p.m.;

¹⁵ Cu referință la conceptele de *mufakat* și de *musyawarah*, colectate din ethosul satului Malay; Acestea se referă la conceptele de *deliberare* și de *consens*;

Conectivității Rurale Pentru Educație și Dezvoltare, de anul trecut, precum: pregătirea cadrelor didactice și tehnologia informației și comunicațiilor, dezvoltarea conținutului educației online și al aplicațiilor software”¹⁶.

Proprietatea aditivă a acestor granturi este să furnizeze mai mult know-how organizațiilor societății civile, în aplicarea tehnologiilor informației și comunicațiilor, pe teritoriul Asiei de Sud-Est. Cu toate acestea, abordarea cooperării, dimensionate regional, este mult mai adecvată pentru producerea răspunsurilor strategice necesare pentru programele educaționale, de care are nevoie Asia de Sud-Est. Acest fond, cu excepția faptului că a rezultat condiții mai mult decât favorabile pentru ariile rurale ale Asiei de Sud-Est, are unele arii de formațiune greșită. Una dintre ele este aceea că procedeele de conferire nu includ toată regiunea Asiei de Sud-Est. Beneficiarii sunt selectați în funcție de o bază de selecție restrânsă și în funcție de un lanț îngust de criterii pentru desemnarea câștigătorului. În al doilea rând, stimulentele pentru inovare, ce rezultă din decizia statelor regionale, trebuie să fie dirijate într-o macro-reflecție, orientată către toate ariile regionale ce necesită suport financiar pentru informatizare¹⁷. Sistemul de educație regional, pe care ANSEA a încercat să îl redreseze, a reușit să fie îmbunătățit prin intermediul unor schimbări pronunțate. Cu toate acestea, sortarea sa strategică nu poate fi transferată cu succes, în opinia noastră, dacă întârzierile și amânările nu sunt înlăturate decisiv prin următoarele sugestii:

- Statele regionale trebuie să promoveze investiția în educație, în cele mai coerente sensuri ale sale; O valorificare încheată, ce include valorificarea tacticilor și strategiilor a căror observare trebuie să fie asigurată, are incorporată, *o abordare de tip-rețea*, procedural fixată; *Această abordare de tip-rețea* toate unitățile, localizate în fiecare stat regional, ce oferă pregătire specializată, în conformitate cu diferitele nevoi ale grupurilor profesionale, din mediul industrial, ce pot fi identificate,

¹⁶ ASEAN-US Rural Connectivity for Education Grant Program Recipients Announced (2012), ASEAN Secretariat News, Date of Publication: 24th of July 2012, <http://www.asean.org/news/asean-secretariat-news/item/asean-us-rural-connectivity-for-education-grant-program-recipients-announced>, data accesării: 23 Aprilie 2013, ora accesării: 12:19 p.m.;

¹⁷ O bază non-competitivă va fi mai eficientă pentru conferirea acestora, deoarece ar trata problematicile regionale din domeniul educației ca o combinație de structuri, celei mai necesitate, fiindu-i acordat și avantajul mai mare.

prin modalități statistice specifice; Industriile care au nevoie de o forță de muncă specializată trebuie să fie identificate;

- În scopul asocierii practicilor corporatiste cu politicilor de personal, programele de pregătire nu trebuie să facă rabat de la breslele non-industriale; Specializările în domeniile umaniste trebuie încurajate pentru ca o cultură și o civilizație regională să poată emana;

- **Înființarea unei Universități ANSEA**, cu filiale regionale, în fiecare stat ANSEA, cu o plajă largă de programe și de specializări solicitate de aplicanți, trebuie să fie asigurată, pentru scopurile de standardizare regională a sistemelor de educație; În acest mod, un grad de standardizare optim trebuie să fie garantat prin ranforsarea unei instituții educaționale comune, care să tuteleze funcționarea programelor educaționale; În linii de crescută probabilitate, instituțiile educaționale ale sectorului privat trebuie să fie modelate după avatarurile **Universității ANSEA**;

- ANSEA trebuie să adopte măsuri pentru ca accesul la educație să fie virtual și, în mod real, universal; Acest aspect propus, oarecum perplex, se referă la faptul că, în zonele separatiste ale Asiei de Sud-Est, toate eforturile trebuie să fie combinate, pentru ca programele educaționale să propage rezultate și funcționalități pozitive;

Managementul sistemului regional de educație pune și presupune multe prototipuri explicative. Considerăm că un tratament regional este cel mai bun. Acesta nu poate înlocui importanța parteneriatelor bilaterale, dar trebuie să reprezinte cel mai important sistem de referință, când acțiunea și planificarea sunt discutate. De asemenea, considerăm că principalele cazuri-limită ale actualului sistem de educație, decurg din probleme ce au fost trecute cu vederea, sau tratate fără indicii de armonie generală. Începerea reformelor trebuie să se degaje din locul în care blocajele au început să apară și să demareze noi determinări.

Consecințe Demonstrative Finale

Într-un unghi analitic final, mai mult decât în alte părți ale lumii, în Asia de Sud-Est, sistemul de educație se intersectează cu ritmul și cu opacitatea dezvoltării economice. Calibrarea regională a progresului comun, înregistrat în implementarea măsurilor din domeniul educației a fost așteptată de o lungă perioadă de timp și a fost grăbită de eventualitatea creării **Comunității ANSEA**. Concluziile întreprinderii unor măsuri deductibile, în scopul unei mai mari influențe, trebuie să

surclaseze cu grijă problemele menționate în cadrul acestei lucrări, probleme ce nu au fost raportate prin indici de rezolvare regionali.

BIBLIOGRAFIE

ASEAN-US Rural Connectivity for Education Grant Program Recipients Announced (2012), ASEAN Secretariat News, Date of Publication: 24th of July 2012,

<http://www.asean.org/news/asean-secretariat-news/item/asean-us-rural-connectivity-for-education-grant-program-recipients-announced>, data accesării: 23 Aprilie 2013, ora accesării: 12:19 p.m.;

Association of Southeast Asian Nations, *ASEAN Vision 2020*, Kuala Lumpur, Policy Report from the 1997 ASEAN Summit Meeting, 15 December 1997;

Delanty, Gerard, (2001), *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Open University Press, Philadelphia;

Figueroa, Adolfo, (1999), *Social Exclusions and Rural Underdevelopment*, paper prepared for the World Bank Conference on Evaluation and Poverty Reduction, Washington, D.C., 14-15th June 1999, pages: 1-12;

Hemingway, Cristopher J., Gough Tom G., (2000), *The Value of Information Systems Teaching and Research in the Knowledge Society*, Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline, Vol.3, Annual 2000;

Hew, Dennis, (2003), *Towards an ASEAN Economic Community by 2020: Vision or Reality?*, Viewpoints, 16 June 2003, 28 December 2003;

Jones, Michael E., (2004), *Forging an ASEAN Identity: The Challenges to Construct a Shared Destiny*, Contemporary Southeast Asia, Vol.26, No.1, April 2006;

Severino, H.E. Rodolfo, (2000), *Building Knowledge Societies: ASEAN in the Information Age*, Journal of Southeast Asian Economies, April 2000, Vol.17, No.1;

The Chua Am-Hua Hin Declaration on Strengthening Cooperation on Education to Achieve an ASEAN Caring and Sharing Community (2009), <http://www.moe.go.th/ppp/think/ppt/ASEAN-and-Education-Somkieat.pdf>, data accesării: 13 August 2013, ora accesării: 23:16 p.m.

ABORDAREA CENTRATĂ PE SITUAȚIE - NOUA PARADIGMĂ EDUCAȚIONALĂ A VIITORULUI

MARIN TUDOR*

marintud@yahoo.co.uk

Abstract: *In order to diminish the school failure rate, which today is alarming in most countries, two currents about the curriculum clash: one that has been dominating the school system for more than five decades, technical and planning, based on goals and forming the core of objective-based pedagogy (OBP), the other is emerging, promoting a cultural approach of the curriculum, and inspiring pedagogical trends that bring into focus the context and situations which are significant for the students. The situation-based approach (SBA) causes many upheavals, but is the coherent option according to which students develop competences that are mostly action-oriented and situational. The new curricular construction based on competences is the paradigm of the future in the teaching world.*

Keywords: *curriculum, competence, action-oriented and situational competence, objective-based pedagogy (OBP), competence-based pedagogy (CBP), situation-based approach (SBA).*

I. Noutăți conceptuale privind curriculum și competențe¹

Sfârșitul mileniului al doilea și începutul mileniului al treilea aduc în prim plan constatarea alarmantă că aproximativ 25-30% din numărul elevilor existenți în învățământul general și obligatoriu prezintă lacune serioase din perspectiva însușirii conținuturilor la nivelul standardelor minimale de performanță. Cu riscul de a fi catalogați ca lipsiți de optimism pedagogic, astăzi, analfabetismul funcțional este o realitate dureroasă. Dincolo de această constatare, apare concluzia specialiștilor psihologi și pedagogi că cel mult un procent de 5% reprezintă elevii ce nu ar reuși să

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ Vezi: Marin Tudor, 2013, *Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic*, în Euromentor, vol. IV, nr.1, Pro Universitaria; Marin T. 2013, *Statutul competențelor-cheie în orientările strategice. Obiectivele politicilor educaționale*, în G. Pohoăță, O. Costea, 2013, *Aspecte metodologice ale predării și ale învățării*, Pro Universitaria.

treacă pragul standardelor minimale de performanță, restul este format din copii apti să reușească, adică sunt copii normali.

Cercetările din ultimii douăzeci de ani din Europa dar și din alte țări conduc spre o nouă construcție curriculară axată pe curriculum și competențe. Aspectele cele mai relevante din perspectiva dezvoltării curriculare par a fi cele prezentate de Observatorul Reformelor din Educație (ORE), din cadrul Universității Quebec din Montreal. Totuși au existat și anterior abordări pertinente privind reforma curriculară. De Landsheere cuprinde sintetic istoria și actualitatea conceptul de curriculum afirmând: „Într-un trecut recent, programele școlare oficiale se reduceau la o listă de materii predate la diverse niveluri de școlaritate, fiecăruia fiindu-i consacrate un anumit număr de ore pe săptămână. Tocmai pentru a marca renunțarea la această preeminență a materiei în favoarea centrării pe dezvoltarea elevului, pionierii anglo-saxoni ai Educației noi, începând cu Dewey, au adoptat termenul de curriculum. Ei îl definesc la modul general ca ansamblul experiențelor de viață necesare dezvoltării elevului, dezvoltare care face necesară încă, desigur, însușirea de cunoștințe și de abilități, dar care, de data aceasta, se operează în funcție de nevoile elevului și de pregătirea sa pentru o participare responsabilă la viața în societate”². Astăzi, *trei concepții fundamentale structurează curriculumul și anume:*

-*centrarea pe cunoașterea* ce trebuie dobândită, adică învățarea sistematică a disciplinelor într-o anumită ordine dictată de logica internă a cunoașterii;

-*centrarea pe elev*, adică cunoașterea nevoilor, intereselor, aptitudinilor și experiențelor de viață ale elevilor; în acest context învățarea disciplinelor devine funcțională cuplându-se cu situațiile trăite de elevi;

-*centrarea pe societate*, adică curriculumul trebuie să înțeleagă cerințele societății și să vină în întâmpinarea acestora.

Jonnaert și Ettayebi, cercetători la ORE, au prezentat *curriculumul* ca „un ansamblu de elemente cu scop educativ care, articulate între ele, permit orientarea și operaționalizarea unui sistem educațional prin planuri de acțiuni pedagogice și administrative. El este ancorat în realitățile istorice, sociale, lingvistice, politice, economice, religioase, geografice și culturale ale unei țări, regiuni sau localități”³. „Curriculumul este construit

² De Landsheere, V., *L'education et l'information*. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

³ Jonnaert, Ph. et Ettayebi, M., *Le curriculum en developpement: un processus dynamique et complexe*, în L. La fortune, Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., *Observer les reformes en education*, quebec: Presses de l'Universite du Quebec, 2007, pp. 15-52.

din totalitatea programelor elaborate pentru predarea domeniilor și a subiectelor particulare la un nivel dat, varietatea documentelor și a mijloacelor de învățământ în raport cu aceste programe și ansamblul caracteristicilor care servesc ca indicator și contra-indicator pentru utilizarea unui curriculum și a unor mijloace de învățământ în împrejurări particulare.”⁴ Considerăm necesar să amintim că un curriculum trebuie să fie operațional, adică să fie unic, să implice toți actorii sistemului educațional, să aibă un înalt grad de univocitate, flexibilitate și să demonstreze coerență internă și externă.

Noțiunea de *competență* aparține unui grup semantic foarte larg dar întotdeauna desemnează o persoană sau mai multe persoane în raport cu implicarea lor într-o activitate/acțiune. Pentru a realiza o definiție a competenței specialiștii în domeniu fac referire la: un *context*, o *persoană sau un grup de persoane*, un *cadru situațional* (o situație și familia ei de situații), o *sferă de experiențe trăite* de o persoană/grup de persoane în situații identice/aproape identice/izomorfe cu situația în curs, un *cadru de acțiune*, adică categorii de acțiune ce definesc proprietăți comune acțiunilor posibile în situația respectivă sau acțiuni contextualizate în acțiune care permit o prelucrare cu ajutorul unui anumit număr de resurse, și o prelucrare care articulează un anumit număr de acțiuni cu un anumit număr de resurse.⁵ Se impune să identificăm elementele fondatoare ale unei competențe pentru a putea surprinde competența printr-o triplă logică și anume: o *logică a acțiunii în situație*, o *logică curriculară* și o *logică a învățării*. Logica acțiunii în situație precizează cum o persoană/grup de persoane acționează într-o anumită situație. Această logică ne conduce spre competența acțional-situațională adică acțiunea trăită de o persoană/grup de persoane în situație.⁶ Logica curriculară aduce în prim plan teoriile actuale ale curriculumului dar precizând elementele constitutive ale programelor de studiu necesare ca elevii să dezvolte cu adevărat competențe; această logică trebuie să se bazeze pe o înțelegere clară a ceea ce realizează o persoană în situația de a deveni competentă. Logica învățării trebuie să facă referire la teoriile învățării pentru a permite elevilor/studentilor să dezvolte operațional competențe. În concluzie,

⁴ Shulman, L.S., *Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement*, Education et Didactique, 2007.

⁵ Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., *Curriculum și competențe un cadru operațional*, Cluj-Napoca, ASCRED, 2010.

⁶ Masciotra, D., Roth, W. et Morel, D., *Enaction. Toward a Zen Mind in Learning and teaching*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

competențele acțional-situaționale sunt acelea care s-au dezvoltat în cadrul activității de învățare prin acțiune și în situație.

II. Pedagogia centrată pe obiective (PPO)

„Visul lui Comenius” adică „toți pot să învețe totul” părea să devină o realitate prin explozia reformistă numită pedagogia centrată pe obiective (PPO). Din această perspectivă, s-a realizat și o proiectare pedagogică ce-n ultimii 60 de ani a devenit un model. Această pedagogie are în prim plan un conceptul central: *obiectioul pedagogic*. Curriculumul și proiectarea pedagogică specifică acestei pedagogii s-au impus după apariția taxonomiilor de obiective educaționale (B.S. Bloom, 1956; D.R. Krathwohl, 1964; A. J. Harrow, 1972; L. d` Hainaut, 1977 ș.a.). Abordarea obiectivelor în cadrul procesului de instruire a încercat să imite managementul clasic care și el se baza pe obiective, dar care a fost înlocuit cu așa-zisul „management by men” (conducerea prin oameni). Și pedagogiei prin obiective i s-a reproșat o mulțime de sensibilități: împinge spre „o învățare trivială construită din comportamente simple” (Atkin, 1968); „obligă profesorul să renunțe la folosirea ocaziilor neprevăzute care apar în clasă de a interveni creativ” (Jackson, 1966); „măsurabilitatea prin standarde și obiective este mecanică și dezumanizantă” (Stenhouse, 1976). De menționat că în decursul timpului aceste critici au fost atenuate de specialiști psihopedagogi precum W. R. Popham⁷.

Proiectarea pedagogică din perspectiva pedagogiei centrată pe obiective (PPO) s-a concretizat cu destulă eficiență în mai multe strategii tip „*mastery learning*”. În limba română expresia *mastery learning* a primit traduceri în seria sinonimică: învățare deplină, învățare desăvârșită, învățare eficientă, pedagogia succesului, pedagogia curbei în formă de J etc. Modelul învățării depline s-a conturat în anii 1960-1970 în S.U.A. prin studiile realizate de J. Carroll și B. Bloom⁸; totuși paradigma *mastery learning* fusese abordată și de Anne Bomboir din perspectiva pedagogiei curative și învățământului pentru handicapați⁹. Esența modelului *mastery learning* (Carroll-Bloom) este: toți copiii sunt capabili să reușească, să atingă standardele minimale de performanță școlară dacă se respectă

⁷ W.R. Popham, *Must all objectives behavioral?*, University of California. De asemenea, W. R. Popham, E. L. Baker, 1970, *Systematic Instruction*, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1971.

⁸ Carroll, J.B., *A Model of School Learning*, în *Teachers College Record*, vol. 64/1963; Bloom, B., *Learning for Mastery*, în *Evolution Comment*, vol. 1/1968.

⁹ Bomboir, A., 1970, *La pedagogie corrective*, PUF Paris.

ritmul individual de învățare al copilului (Carroll); egalitatea de rezultate presupune inegalitatea de tratament pedagogic (Bloom). Modelul temporal al lui Carroll îmbunătățit de Bloom a fost pus în valoare în România, prin modelul de instruire eficientă cu rezultate experimentale bune, în perioada 1982 -1993 de I. Jinga și I. Negreț¹⁰. Acest model mastery learning pentru școala românească (bazată pe clase și lecții și unde în clasă se realizează de regulă predare și nu învățare) trebuie văzut prin caracteristicile:

A - diagnosticul stării învățării dirijate (instruirii) care trebuie să conducă la aflarea lacunelor existente în pregătirea fiecărui elev la un anumit moment; momentul evaluării poate fi la începutul unei noi unități de învățare, la începutul unui capitol, semestru, an școlar; se vor aplica teste docimologice inițiale/predictive (dar nu există baterii de teste standardizate pe niciun nivel de performanță), elaborate în concordanță cu obiectivele terminale și la nivelul unor performanțe școlare acceptabile; dacă nivelul acceptabil de performanță nu este realizat de un elev înseamnă că există cel puțin o lacună instrucțională sau o neînțelegere pentru acel elev și în aceste condiții trebuie să apară programele recuperatorii (meditații). Nu trebuie omis nici aspectul că foarte mulți elevi depășesc nivelul acceptabil de performanță școlară și în mod analog, trebuie să se organizeze programe de îmbunătățire pentru aceștia (consultații).

B - proiectarea instruirii în vederea învățării în clasă va avea ca model general de concepere patru operații ce derivă din patru întrebări; sintetic se prezintă astfel¹¹:

a - Precizarea obiectivelor - Ce?

1 - stabiliți precis ce va ști sau ce va ști să facă fiecare elev/grup valoric la sfârșitul activității;

2 - verificați dacă ceea ce ați stabilit este ceea ce trebuia realizat, confruntându-vă cu programa și precizând performanțele minime așteptate;

3 - verificați dacă obiectivele stabilite sunt realizate în timpul pe care îl aveți la dispoziție.

b - Analiza resurselor - Cu ce?

¹⁰ Jinga, I., Negreț, I., 1994, *Învățarea eficientă*, Editis, București; Jinga, I., *Învățare eficientă-obiectiv al cercetării psihopedagogice și practicii curente în Forum nr. 2/1987*; Jinga, I., Negreț, I., *Predarea-învățarea eficientă sau cum se întemeiază lucrul didactic bine făcut pe proiectul didactic bine gândit, în Revista de Pedagogie nr. 1-6/1982*.

¹¹ Jinga, I., Negreț, I., 1994, *Învățarea eficientă*, Editis, București.

4 - stabiliți conținutul esențial al activității

5 - diferențiați instruirea în funcție de capacitățile de învățare existente în clasă.

c - Elaborarea strategiei- Cum?

6 - stabiliți sarcini pentru fiecare obiectiv de învățare cu „țintă” pe fiecare obiectiv operațional urmărit și diferențiați-le la/peste nivelul minim de performanță; găsiți condițiile interne ale învățării (tipuri de învățare adecvate, tipuri de motivație etc.);

7 - elaborați situații optime de învățare combinând metodele și materialele pentru a amplifica eficacitatea lor didactică, oferind elevului ocazii de învățare a sarcinilor cu ținta pe obiective.

d - Evaluarea- Cum verific?

8 - elaborați un test de evaluare a progresului învățării.

e - Nota bene

9 - construiți un instrument de transpunere a proiectului în practică (scenariul didactic).

C - procedurile standard de operaționalizare a obiectivelor pedagogice trebuie să exprime clar și riguros rezultatul așteptat al instruirii dar să și ofere posibilitatea de a stabili la finalul activității dacă rezultatul așteptat a fost sau nu realizat. În decursul timpului au fost create mai multe proceduri de operaționalizare a obiectivelor (R. Mager, 1962 și G. de Landsheere, 1972). Din punctul nostru de vedere, procedura lui G. de Landsheere este completă conducând la o bună operaționalizare standard a obiectivelor. Din această perspectivă, un obiectiv pedagogic îl putem considera operațional dacă enunțul său conține cinci precizări:

- subiectul care va produce un anumit comportament (la sfârșitul activității toți elevii vor fi capabili).

- comportamentul observabil așteptat (verbul de acțiune și care poate fi luat din inventarele de verbe de acțiune propuse de Metfessel, Michael și Kirshner, 1969).

- performanța care se va obține cu ajutorul comportamentului așteptat (complementul direct din lista lui Metfessel, Michael și Kirshner, 1969).

- condițiile interne și externe de învățare în care se va produce comportamentul.

- nivelul performanței standard (criteriile de reușită minimală acceptabilă)

D - obligativitatea evaluării formative (circa 10 min.) sau finale, după caz.

Pentru o înțelegere mai bună a procedurii standard de operaționalizare a obiectivelor pedagogice prezentăm câteva exemple (modelul G. de Landsheere):

„La sfârșitul activității toți elevii vor fi capabili (*subiectul*), să scrie (*comportamentul*) grupul de litere „chi” (*performanță*), dacă li se va dicta un text ce conține cuvinte cu și fără grupul „chi” fără niciun sprijin din partea profesorului (*condiții de producere a comportamentului*). Obiectivul va fi considerat atins dacă toate cuvintele care conțin grupul „chi” vor fi scrise corect de fiecare elev (*criteriul de reușită sau performanța minimală acceptabilă*)”.

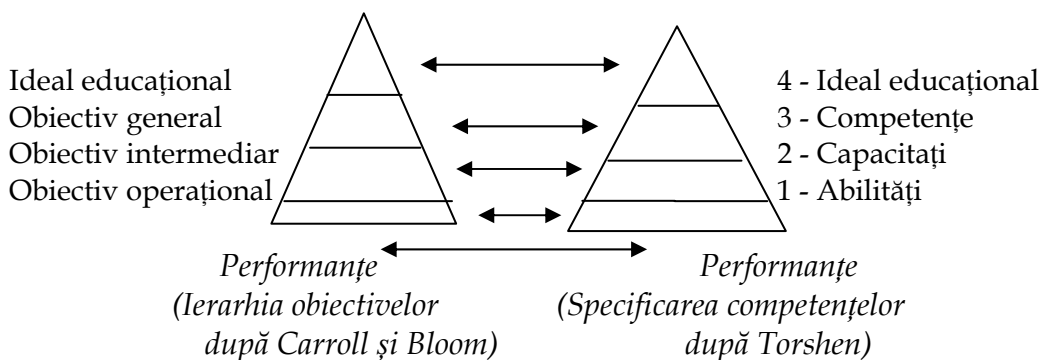
„La sfârșitul activității toți elevii vor fi capabili să recunoască literele „l și L” dându-se fișele pe care sunt scrise cuvinte. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor încercui cel puțin trei litere din cele existente și nu le vor confunda cu alte litere”.

III. Abordarea centrată pe situație (APS)

Societatea în schimbare adresează sistemului școlar destule întrebări în contextul *fracturii digitale și a fracturii cognitive*. Această dublă fractură (digitală și cognitivă) produce un decalaj între cei favorizați și cei defavorizați (în toate societățile). Abordările recente ale curriculumului din perspectiva dezvoltării competențelor la elevi propune cu multă rigoare și consecvență o nouă paradigmă pentru educație și anume aceea care se sprijină pe noțiunea de competență a unei persoane/grup de persoane în *situație și în acțiune (competența acțional-situațională)*. Într-o traducere cotidiană, din perspectivă pedagogică, este vorba de „*abordarea centrată pe situație*”(APS) care se bazează „pe un ansamblu de date ce plasează situația în amonte reflectiilor curriculare și al activităților de învățare... având ca finalitate dezvoltarea unor competențe de către elevi”.¹² Reținem că „*abordarea centrată pe situație*” trebuie să reprezinte decât un mijloc pentru a putea dezvolta competențe de care elevii să și aibă nevoie. Considerăm că „*abordarea centrată pe situație*” trebuie văzută în corespondență directă cu acele competențe ce se construiesc de către elevi în acțiune și în situație, deci competențe acțional-situaționale. Ca să se ajungă la această abordare novatoare este nevoie ca *intrările (input-ul) programelor școlare/de studiu să se bazeze pe situații/familii de situații calitativ* superioare obiectivului operațional chiar dacă „un obiectiv

¹² Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., *Curriculum și competențe un cadru operațional*, Cluj-Napoca, ASCRED, 2010.

operațional definește o situație sau mai degrabă o clasă de situații de evaluare ... adică este definiția comprehensivă a unei clase de situații”.¹³ Situațiile/familiile de situații trebuie să ofere posibilitatea manifestării unei competențe acțional-situaționale la elevi, iar pe cale de consecință *competența* presupune un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini asimilat în procesul de instruire sau o capacitate dovedită. Actualmente, în învățământul românesc, curriculumul văzut prin programele școlare încearcă să realizeze *convertirea obiectivelor în competențe și a competențelor în obiective pedagogice* utilizând *modelul instruirii bazate pe competențe* elaborat de Torshen. Amestecul cvasi-științific a elementelor „pedagogiei centrate pe obiective” (PPO) cu elementele „pedagogiei centrată pe competențe” (PPC) nu va conduce la rezultatele pe care societatea românească le așteaptă. În primul rând, practicienii întâmpină dificultăți multiple, iar beneficiarii primari rămân doar la nivelul cunoștințelor declarative, procedurale, condiționale. Trecerea de la ierarhia obiectivelor (Carroll și Bloom) la specificarea competențelor (Torshen) se prezintă sintetic astfel:



Specialiștii psihopedagogi consideră necesară o îndepărtare de abordările curriculare tradiționale existente în pedagogia pe obiective și promovarea abordării centrate pe situație. Pentru o clarificare conceptuală privind *pedagogia centrată pe obiective (PPO)* și *abordarea centrată pe situație (APS)* ne permitem să prezentăm *diferențele specifice* așa cum rezultă din tabel următor¹⁴:

¹³ D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. Bruxelles: Labor, 1988.

¹⁴ apud Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., 2010, Curriculum și competențe un cadru operațional, Cluj-Napoca, ASCRED. Adaptare document intitulat Logica

<i>Parametri ai învățării</i>	<i>APS</i>	<i>PPO</i>
(1)Intrare:	Prin <i>clasele de situații și situațiile</i> pertinente în raport cu programele de formare.	Prin <i>conținuturile disciplinare</i> descompuse și ierarhizate în microunități.
(2)Proces:	O <i>prelucrare competentă</i> a unor situații, bazată pe acțiunile și experiențele elevului; elevul este <i>activ</i> și își construiește cunoștințele și își dezvoltă competențele.	Un <i>comportament observabil</i> al elevului bazat pe transmiterea unor conținuturi disciplinare de către cadrul didactic; elevul este <i>pasiv</i> și reproduce conținuturile econtextualizate, adesea face legătură cu propriile sale experiențe.
(3)Natura conținuturilor:	O pluralitate de <i>resurse contextualizate, deschise spre interdisciplinaritate și semnificative</i> pentru elev.	Un <i>conținut monodisciplinar</i> , împărțit pe bucățele, predate pentru el însuși și decontextualizat.
(4)Rezultate:	<i>Cunoștințe și competențe</i> construite de fiecare elev prin propriile sale activități și experiențe în situație.	Conținuturi disciplinare transmise de cadrul didactic, <i>reproduse și restituite</i> de către elev.
(5)Profil:	<i>Clase de situații</i> ce pot fi prelucrate cu competență la sfârșitul formării.	<i>Conținuturi monodisciplinare și decontextualizate</i> ce trebuie reproduse la sfârșitul formării.
(6)Referință epistemologică:	Se pot referi la diferite paradigme epistemologice; în cadrul reformei actuale, se referă la constructivism.	Se referă exclusiv la <i>behaviorism</i> .

Abordarea centrată pe situații (APS) versus pedagogia centrată pe obiective (PPO).

IV. Perspective

Dinamica societăților actuale solicită schimbări de substanță în educația formală, nonformală și chiar informală întrucât învățarea dirijată este condiția esențială ca fiecare persoană să stăpânească competențele-cheie pentru o integrare rapidă pe piața mondială a muncii. În acest context, problema fundamentală este: cum trebuie să arate modelul educațional capabil să optimizeze învățarea dirijată? Răspunsul la

competențelor și logica pedagogiei centrate pe obiective: de ce cele două logici nu se întâlnesc? De consultat pe site-ul: <http://w.w.w.ore.uqam.ca>

interogație trebuie să-l ofere „pedagogia centrată pe competențe” din perspectiva „abordării centrate pe situație”, chiar dacă „pedagogia centrată pe obiective” și „pedagogia măiestriei” încă servesc drept cadru de referință pentru foarte multe cadre didactice. Curriculumul bazat pe obiectivele operaționale trebuie să se supună schimbărilor sugerate de dezvoltarea competențelor acțional-situaționale și în acest context, putem considera că se face un pas decisiv în didactică privind ameliorarea problemele majore ce privesc cititul, scrisul, calculul matematic, gândirea divergentă, capacitățile de acces digitale și cognitive, deci formarea competențelor-cheie. Ultimele aproximări din perspectivă educațională ne sugerează că „abordarea centrată pe situație” este cadrul curricular capabil să formeze elevilor competențe ca „ansambluri structurate de cunoștințe, abilități atitudini și valori” sau ca o capacitate dovedită în activitățile școlare, profesionale și cotidiene. Societățile de astăzi doresc ca fiecare copil/elev/persoană, într-o anumite situație/familii de situații, să acționeze corect, eficient, eficace dar și benefic atât pentru el cât și pentru comunitate utilizând ingredientele pe care le are la dispoziție. Pe cale de consecință, trebuie să fim capabili să prelucrăm cu competență situațiile în care suntem puși de viață/de societate.

BIBLIOGRAFIE

- Bloom, B., (1968), *Learning for Mastery*, în *Evolution Comment*, vol. 1.
- Bomboir, A., (1970), *La pédagogie corrective*, PUF, Paris.
- Carrol, J.B., (1963), *A Model of School Learning*, în *Teachers College Record*, vol. 64.
- De Landsheere, V., (1992), *L'éducation et l'information*. Paris: Presses universitaires de France.
- D'Hainaut, L., (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Labor.
- Jinga, I., Negreț, I., (1994), *Învățarea eficientă*, Editis, București.
- Jinga, I., (1987), *Învățare eficientă-obiectiv al cercetării psihopedagogice și practicii curente în Forum nr. 2*.
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., (2010), *Curriculum și competențe un cadru operațional*, Cluj-Napoca, ASCRED¹ Jonnaert, Ph. et Ettayebi, M., (2007), *Le curriculum en développement: un processus dynamique et complexe*, în L. la fortune, Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., *Observer les reformes en éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Marin, Tudor, (2013), *Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic*, în *Euromentor*, vol. IV, nr.1, Pro Universitaria.

Marin, Tudor, (2013), *Statutul competențelor-cheie în orientările strategice. Obiectivele politicilor educaționale*, în G. Pohoată, O. Costea, 2013, *Aspecte metodologice ale predării și ale învățării*, Pro Universitaria.

Masciotra, D., Roth, W. et Morel, D., (2007), *Enaction. Toward a Zen Mind in Learning and Teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.

Shulman, L.S., (2007), *Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement*, Education et Didactique.

PSIHANALIZA JOCULUI

CONONA PETRESCU*

conona57@yahoo.com

„Aș dori ca cineva iscusit în matematici și fizică să se ocupe de jocuri. Spiritul omenesc scânteiază în jocuri mai puternic decât în orice altceva”.

Leibniz

„Inconștientul poate fi cunoscut prin joc”.

Melanie Klein

Abstract: *The text we have approached is the prerogative of the preschool teaching experience combined with research activities in the field of early education, which allowed me through correct knowledge of psycho-physiological and age peculiarities of children, to approach the game as a predominant activity in this stage of life, from a less common perspective, because I have discovered that a child defines his personality when playing. Moreover, studying different types of children and games, I realized the connection between the child's favorite game and his personality, hence, the explanation of the preference or option for a certain game is not at all accidental. This has a very deep justification that emerges from the child's subconscious, where we believe that information on the future profession is stored. Through education and self-education this only remains to be discovered and acknowledged.*

Keywords: *psychoanalysis, the unconscious, game, child, personality, education, self-education, profession.*

Abordarea psihanalitică a jocului se circumscrie ariei de cercetare a psihanalizei copilului, deoarece jocul definește copilăria ca activitate predominantă a acestei etape de vârstă din dezvoltarea ontogenetică a individului, hotărâtoare pentru dezvoltarea psihică a copilului. Sub influența jocului se formează, se dezvoltă și se restructurează întreaga activitate psihică a copilului. Pentru copil jocul este un lucru firesc, este cum observă Blaga, o „înțelepciune a vieții lui¹. În joc se rezolvă

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ L. Blaga, *Poezia Geneza metaforei și sensul culturii în Trilogia culturii*, București, Ed. pentru literatură universală, 1969.

contradicția dintre posibilitățile copilului și cerințele, modelele de acțiune impuse de ambianță. În abordarea procesului jocului, o primă problemă este aceea a originii psihofiziologice și psihanalitice a jocului, mai precis a impulsurilor inițiale spre joc. Psihanaliza copilului nu este un domeniu distinct de psihanaliză, dacă luăm în considerare faptul că formarea necesară practicării ei implică exigențe și reguli similare cu analiza adulților. Interferând cu pedagogia, pediatria, psihiatria și psihologia, psihanaliza copilului s-a aflat încă de la începuturile ei în situația de a fi asimilată celorlalte domenii de cunoaștere și terapie a copilului. Desigur, există la copil o predispoziție nativă spre joc. Melanie Klein² aprecia că *inconștientul poate fi cunoscut prin joc*.

Astfel, ideea articolului nostru vine să ne conștientizeze asupra faptului că jocul are o fundație instinctivă, își are în sine însuși scopul și anume pregătirea pentru viață. De fapt, scopul jocului constă în însăși acțiunea de joc, el „pregătește viitorul, potolind nevoile prezente. Sub imperiul trebuințelor, copilul atribuie lucrurilor obișnuite semnificații neobișnuite, se introduce în roluri, personifică etc., aceasta reprezentând primii pași ai imaginației creatoare.

1. În analiza noastră optăm pentru un demers interdisciplinar, întrucât considerăm că înțelegerea psihanalizei jocului la copil reclamă o cunoaștere perspectivă din perspectiva epistemologiei contemporane. Scriitorii și filosofii, preocupați mai puțin de latura istorică și antropologică a fenomenului și mai mult de joc în sine, fără să se preocupe de legătura dintre joc și contextul său, pun în evidență plăcerea produsă de joc ca fiind un element esențial. Ei teoretizează noțiunea de *desfătare*, pentru a explica *plăcerea* din care se nasc jocul și arta-surplusul de energie vitală de care omul și copilul au nevoie pentru satisfacerea unor nevoi imediate servește la imitarea gratuită și plăcută a comportamentelor reale. Din această perspectivă, un element fundamental legat de fenomenologia jocului este *hazul*, în care Huizinga vede esența jocului³. Întrebați de ce joacă un anumit joc, copiii răspund că „le place”, că e haios..

Cercetarea noastră își propune să evidențieze ideea că în psihologie și în psihanaliză dezvoltarea copilului a fost încă de la început un subiect

² Melanie Klein, *Psihanaliza copiilor*, Terapiile analitice de copii erau întemeiate pe tehnici de interpretare a jocurilor și desenelor, M. Klein considerând că acestea sunt un fel de asociații libere, pe care le interpretează drept investigații pulsionale, 1932.

³ Huizinga, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Ed. Univers, București, 1977, p. 36.

major, modul de abordare fiind cumva evoluționist-copilul este privit ca un subiect inițial pasiv, care progresează în achiziționarea limbajului, în dezvoltarea socială și morală, crește fizic, emoțional și intelectual până la adolescență. Abia recent se pune problema comportamentelor neredictibile ale copilului și adolescentului. Astfel, în ultimele decenii copilul a devenit un subiect complex de investigație și analiză.

În culturile actuale de tip occidental, cel mai bogat repertoriu de jocuri se găsește în copilărie, când fenomenul ludic are și trăsături specifice, determinate, pe de o parte de modul de dezvoltare a inteligenței, iar pe de altă parte, de concepția despre copilărie din culturile luate în discuție. Aceasta explică de ce jocul este considerat un fenomen specific culturii infantile. În realitate, se pare că jocul a fost, secole la rând, un fenomen de amploare în cultura adultă, copiii și adulții se jucau împreună. Și în prezent jocul cu reguli este performant la toate vârstele, dar studierea întregului fenomen presupune cercetări ample, realizate de mai mulți specialiști pentru a **fi relevante**. De aceea, ne-am limitat și **ne-am îndreptat** atenția asupra etapei copilăriei. Cel puțin pentru culturile occidentale, Philippe Ariès⁴ a scos în evidență variabilitatea concepției despre copilărie și a poziției copilului în societate în perspectivă diacronică. Astfel, se susține că vârsta copilăriei, așa cum o percepem astăzi, în culturile de tip european, este o invenție modernă. Abia în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea copilăria și-a construit o identitate socială separată de biografia umană, și în strânsă legătură cu aceasta, jocul a început să fie considerat specific copiilor. Odată cu revoluția industrială, copiii sunt din ce în ce mai separați de lumea muncii și primesc gradat din ce în ce mai multe mărci ca un grup subcultural distinct. În prezent, se manifestă un interes crescând pentru copii prin generalizarea învățământului și tendința adulților de a le organiza copiilor timpul liber, prin jocuri și sporturi organizate și, pe altă cale, prin televiziune și industria jucăriilor. Jocul practicat inițial de adulți și copii laolaltă, devenit apoi privilegiu al copilului, a fost acaparat din nou, de către adulți, parțial, și integrat sistemului de educație.

Experiența didactică și de cercetare în domeniul educației timpurii mi-a oferit posibilitatea să descopăr că jocul, chiar și în cele mai simple forme ale sale, este mai mult decât un fenomen biologic, fiziologic, sau psihic. Există în joc ceva în plus, mai mult decât un instinct. Poate nu întâmplător, **Platon identifică sfințenia cu jocul. Din această asocier,**

⁴ Ph. Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.

sfințenia nu este coborâtă, însă jocul este înălțat, operând în cele mai elevate regiuni ale spiritului. În copilărie, omul se amuză și se relaxează prin joc. La maturitate, poate juca jocuri ale frumuseții și ale sfințeniei.

Există mai multe teorii despre joc:

- *jocul ca descărcare a unui surplus de forță vitală;*
- *supunerea la un spirit de imitație congenital;*
- *jocul satisface o nevoie de destindere;*
- *exercițiu pregătitor în vederea activității serioase, pe care o va cere viața;*
- *cauzat de nevoie înnăscută de a face ceva, sau de tendința de a domina;*
- *drenare nevinovată a unor porniri dăunătoare;*
- *satisfacerea, într-o ficțiune, a dorințelor cu neputință de satisfăcut în realitate, ca autoconservare a simțului personalității.*

Toate aceste explicații au în comun presupunerea că jocul are loc de dragul unei alte realități, că servește unei anumite finalități biologice, ilustrând aspectul teleologic al existenței noastre.

Dacă pătrundem cu ideea până la capătul posibilităților noastre de cunoaștere, orice acțiune omenească se reduce la joacă. Civilizația umană se naște și se dezvoltă în joc și ca joc. Jocul este mai vechi decât cultura, pentru că, cultura presupune o societate omenească, în vreme ce animalele se joacă întocmai ca oamenii, în absența unei structuri societare bine definite. De altfel, pentru a distinge între jocul uman și jocul animalelor, facem trimitere la o sinteză modernă a cercetărilor etologice realizată de Dominique Lestel⁵ care stabilește că *imitația, capacitatea simbolică și respectul pentru regulă* sunt fenomene strict umane. La nivelul actual al cercetărilor etologice, se poate afirma că jocul cu reguli este specific uman, ca și jocul simbolic. Faptul că jocurile competitive nu sunt un fenomen universal evidențiază ideea că jocurile cu reguli sunt o invenție culturală, legată de un anumit nivel de dezvoltare culturală. Aducem în discuție în acest sens concepția lui J. Huizinga⁶, care pune la baza întregii culturi instinctul competitiv și, ca formă de manifestare, acțiunea liberă, legată de un timp și un spațiu consacrat, respectul pentru regula jocului.

Cercetarea psihanalizei jocului la copil nu este reductibilă doar la activitățile ludice organizate în învățământul preșcolar, ea are în vedere și jocurile neregulate ale copilului, în timpul liber. Faptul că un copil preferă

⁵ D. Lestel, *Les Origines animales de la culture*, Flammarion, Paris, 2001, trad. rom. *Originile animale ale culturii*, București, Ed. Trei, 2004.

⁶ J. Huizinga, *op.cit.*, p.37.

să se joace mai mult „de-a școala, imitând învățătorul sau optează să imite pe medic, decât să alerge sau să joace fotbal, considerăm că nu este o întâmplare. Am putea vorbi de un *determinism al jocului*, în sensul că așa cum spunea Freud „omul poartă povara inconștientului. Se poate înțelege astfel că, comportamentul uman este profund motivat. Este necesar să se înțeleagă că de la începuturile sale jocul poartă amprenta vieții sociale în care copilul se dezvoltă. Copilul manifestă viu trebuința de a acționa izomorf adultului. Modelarea în joc a activității observate în ambianță este o lege obiectivă Este binecunoscută determinarea social-istorică a conținutului jocului, faptul că jocul reflectă, în mic, existența socială. S-a spus că jocul este expresia compensației la care recurge copilul pentru a se întregi ca subiect. Dacă un copil este mai agresiv, chiar violent, iar altul este mai calm, echilibrat în joc putem preconiza, în intenționalitate, comportamentul lui de viitor adult. Oricât ar fi de angajat în joc luând perna drept fetiță sau scaunul drept automobil, copilul „știe că jucăria nu e totuna cu macroobiectele de reală utilitate. El însă are să fie lăsat să se joace și manifestă în joaca lui o sinceră și candidă dăruire și mari posibilități de transpoziție. La copil angajarea în situația de joc este dictată de o necesitate de viață.

Cercetarea psihanalitică a jocului la copil poate deveni comprehensibilă printr-o explicație psihoculturală, care în opinia noastră, îmbină rezultatele cercetărilor psihologului elvețian Jean Piaget⁷ cu cele ale psihanalistului Sigmund Freud⁸ și ale școlii culturaliste americane, tocmai pentru că jocul este diferit de la o etapă de dezvoltare a inteligenței la alta și de la o cultură la alta. O concluzie preliminară a fost aceea că jocul este interfața dintre caracteristicile psihofizice ale individului uman și mediul cultural în care se dezvoltă. Teoria aceasta este susținută și de psihanaliza contemporană, prin D.W. Winnicott,⁹ care postulează existența unui spațiu potențial între mediul extern și realitatea interioară, în care se înscriu: la prima vârstă, obiectul tranzițional, apoi joaca creativă, după aceea jocul, urmat de întreaga experiență culturală a unui individ. După

⁷ J. Piaget, *La Formation du Symbole chez l'Enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchatel/Paris, 1945; *Le Jugement moral chez l'Enfant*, Presses Universitaires de France, 1932, trad. rom. *Judecata morală la copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980.

⁸ S. Freud, *Dincolo de principiul plăcerii* (1920). Se poate afirma că psihanaliza copilului începe cu Freud. El afirmă și reamintește pe parcursul lucrărilor sale că, la 5 ani, evoluția personalității copilului poate fi cristalizată.

⁹ D.W. Winnicott, *Playing and Reality*, The Winnicott Trust și Paterson Marsh Ltd, 1996, trad. rom. *Joc și realitate. Opere 6*, Ed. Trei, 2006.

cum se vede, D.W. Winnicott dă un fundament teoretic intuiției lui Huizinga, după care cultura a apărut ca joc. În viziunea psihanalistului britanic, joaca este experimentul în căutarea și formarea Sinelui, ceea ce explică posibilitatea de a fi folosit și în educație, cu precizarea că este vorba de o funcție derivată a jocului. În lucrarea *Joc și realitate*, adaugă noi concepte teoriei sale: relație primară, prima posesie, utilizarea (manipularea) obiectului, non-eu, aria tranzițională de experiență, obiect tranzițional. Prima posesie și aria intermediară se situează între subiectiv și ceea ce este perceput ca obiectiv. Fenomenele tranzaționale (sugerea degetului, adormirea cu pernuța în brațe sau cu o jucărie etc.) sunt un mod de apărare împotriva angoasei de separație (angoasa de tip depresiv). Obiectul tranzițional este orice intră în posesia copilului, de care se atașează așa cum a fost primar atașat de mamă: ursuleț, păpușă, colț de pătură etc. Este obiectul răsfațat, consolator, care înlocuiește sânul matern, dar indirect, ținând loc de obiect intern, dar care nu se află niciodată sub control magic (ca cel intern) sau în afara controlului (ca mama). *Jocul nu are doar funcție ludică, expresivă, de investiție, ci permite trecerea de la un spațiu la altul.*

Teoria lui D.W. Winnicott nu contrazice teoria culturaliștilor americani, care privesc jocul ca pe un tipar oferit de societate pentru a alina conflictele pe care ea însăși le creează, prin tehnicile de educație pe care le aplică copiilor, teorie susținută, în antropologia românească, și de V. Mihăilescu¹⁰ care mai degrabă o completează. D.W. Winnicott încearcă să explice jocul ca apărând în procesul, delicat și frunstant, de separare a obiectului de subiect, într-un cuvânt, de descoperire a lumii exterioare ca având o existență independentă de cea a sinelui. Astfel, această teorie completează observațiile lui J.Piaget și S.Freud. după care jocul este o asimilare fără efort de acomodare la realitate, prin care copilul își micșorează tensiunea provocată de acomodarea la mediul constrângător. Urmează, după încheierea acestui proces, un nou val de frustrări pentru bebeluș, constrâns de timpuriu prin tehnicile de educație. Aceasta va duce la căutarea unei soluții în spațiul potențial, care, aparținându-i copilului fără să fie el însuși, nu este constrângător. Copilul îl manevrează după bunul lui plac și va învăța să introducă în acest spațiu noile experiențe, sub formă de joacă, dar va adăuga și tiparele pe care le găsește în mediul cultural din jur: jocurile cu reguli, pe care le joacă împreună cu mama, cu tatăl, cu frații mai mari și ceilalți copii. După **conflictele** pe care le are cu

¹⁰ V. Mihăilescu, *Fascinația diferenței*, Paideia, 1996.

mediul fizic și cultural, va apela la mediul fizic și cultural, va apela la unul sau altul dintre tiparele dobândite, în funcție de alinarea pe care și-o dorește, sau își va rezolva frustrarea sub formă de joacă, de divertisment sau joc-rutină etc.

Există mai multe taxonomii privind tipurile de jocuri, însă nu acesta este obiectul analizei noastre. Ceea ce ne interesează este atitudinea ludică a copilului, modul în care se raportează la joc, impactul jocului asupra personalității copilului. Este important să arătăm că jocurile sunt considerate un mijloc eficient de învățare și de aceea adulții le-au adaptat, sub forma unei metode de învățământ. Cercetarea formulelor și a tehnicilor de inițiere a unui joc de inițiere, de împăcare și reluare a jocului, numeroasele metode de stabilire a rolurilor sau echipelor, specifice culturilor infantile, toate acestea dovedesc că episodul de joc implică o rețea de interacțiuni complexe între numeroși factori; învățând să le aplice, copiii devin apti să-și gestioneze viața socială. Ontogenetic, copiii dobândesc de timpuriu abilitatea de a participa la jocuri cu reguli, în care adulții dirijează jocul, mult mai devreme decât abilitatea de a mânui regulile în jocurile cu alți copii. Totodată, aceasta ne-a confirmat opinia că adulții au un rol considerabil în transmiterea jocului cu reguli, dar și a culturii infantile în general. Copiii învață primele poezii, basme, jocuri, cântece, scandarea, modul de negociere și de menținere a jocului, comportamentul în grup etc. de la adulți.

Sublinierea rolului important pe care îl au adulții în transmiterea jocului, ca și în formarea culturii infantile în general, nu își propune să minimalizeze rolul copiilor în propria dezvoltare. Experiența jocului preluată de la adulți îi ajută să se descopere, să se construiască și să se reprezinte. Pe parcursul evoluției lor, copiii se desprind de metodele și îndrumătorii lor, ajungând înspre pubertate, să aibă culturi separate de cea adultă, construite deseori subversiv și prin negație. Culturile infantile reflectă lupta lor pe de o parte pentru obținerea puterii, a recunoașterii superiorității lor, pe de altă parte, efortul lor de a-și construi sinele într-o manieră proprie.

Încheiem cu o parafrază după Donald Woods Winnicott: *nu există copii, ci părinți ținând în brațe copii*. Putem fi (părinți, psihanalisti, terapeuți) suficienți de buni pentru a le oferi copiilor capacitatea de a fi singuri într-o lume străină? Un început, acum, există....

BIBLIOGRAFIE

Ariès, Philippe, (1960), *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon.

Blaga, Lucian, (1969), *Poezia Geneza metaforei și sensul culturii în Trilogia culturii*, București, Ed. pentru literatură universală.

Freud, Sigmund, (1920), *Dincolo de principiul plăcerii*.

Huizinga, Johan, (1977), *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, București, Ed. Univers.

Klein, Melanie, (1932), *Psihanaliza copiilor*.

Lestel, D., *Les Origines animales de la culture*, Flammarion, Paris, 2001, trad. rom. *Originile animale ale culturii*, București, Ed. Trei, 2004.

Mihăilescu, V., *Fascinația diferenței*, Paideia, 1996.

Piaget, J., *La Formation du Symbole chez l'Enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchatel/Paris, 1945; *Le Jugement moral chez l'Enfant*, Presses Universitaires de France, 1932, trad. rom. *Judecata morală la copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980.

Winnicott, D.W., *Playing and Reality*, The Winnicott Trust și Paterson Marsh Ltd, 1996, trad. rom. *Joc și realitate. Opere 6*, Ed. Trei, 2006.

METODE DE INTERVENȚIE PENTRU ATENUAREA ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTARE

MIHAELA STERIAN,*

mihaela.sterian@gmail.com

MIHAELA MOCANU**

rmocanu100@yahoo.fr

Abstract: *Contemporary research asserts that test anxiety is a multidimensional construct, whose content covers a very broad range of factors that are in a dynamic interrelation: living social stress, frustration due to the need to achieve success, fear of self-assertion, fear of situations of knowledge assessment, fear of not living up to other people's expectations, low resistance to stress, difficult relationships, problems and concerns in dealing with teachers etc.*

Keywords: *concern, emotionality, self-confidence, self-regulation, self-monitoring, learning process, meta-cognition, behavior.*

Componentele anxietății de testare

Cercetătorii Liebert și Morris (1967) au identificat și descris două dimensiuni specifice/două variabile privind conceptul de anxietate față de testare, și anume: *îngrijorarea* și *emotivitatea* (apud Spielberg, 1980; Salamé, 1984; Moore, 2003; Stöber și Pekrun, 2004).

Liebert și Morris (1967, citați de Spielberg, 1980; Moore, 2006) au definit componenta *Îngrijorare* ca un ansamblu de preocupări cognitive legate de consecințele unui posibil eșec, iar componenta *Emotivitate* ca un ansamblu de reacții fiziologice produse de sistemului nervos autonom în fața unui stimul stresant. Cele două componente ale anxietății față de testare prezintă o serie distinctă de caracteristici, aspect ce presupune metode specifice de intervenție pentru fiecare în parte.

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

** Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

Scorurile la componenta *Îngrijorare* pot fi ameliorate prin administrarea unui feedback legat de performanțele bune, în timp ce scorurile la componenta *Emotivitate* par să nu fie influențate de variabilele cognitive, precum feedback-ul (Wine, 1982; citat de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987). Cognațiile negative legate de factorul *Îngrijorare* sunt mai strâns legate de scăderea performanțelor decât reacțiile emoționale (Holling și Otto, 1981; citați de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987) și sunt într-un mai mare grad responsabile de menținerea anxietății față de testare (Deffenbacher, 1980; citat de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987).

În vederea ameliorării simptomelor specifice anxietății față de testare, au fost experimentate mai multe metode cu accent deosebit pe diminuarea factorului *Îngrijorare* (biofeedback-ul, hipnoza, terapia cognitiv-comportamentală, terapia rațional-emoțională, desensibilizarea sistematică, training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiu).

Pentru diminuarea scorurilor factorului *Emotivitate* se poate utiliza un set de metode specifice, cum ar fi: stimularea, dezvoltarea, optimizarea și îmbunătățirea nivelului de autoapreciere și încredere în sine prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează frica, frustrările, prejudecățile și temerile personale.

Metode de intervenție pentru diminuarea anxietății de testare

Cercetările de specialitate au demonstrat că, dintre toate aceste metode, perspectiva social-cognitivă asupra autoreglării învățării pare a fi cea mai eficientă metodă pentru reducerea anxietății față de testare și îmbunătățirea performanțelor academice (Algaze, 1979; cf. Spielberger, 1980; Ergene, 2003).

Aplicarea acestor principii permite dezvoltarea abilităților de autocontrol al efortului depus în învățare și, implicit, intervenții specifice de autoreglare pentru susținerea, dezvoltarea și optimizarea abilităților cognitive și afective ale elevilor.

În cadrul intervențiilor social-cognitive cu impact direct asupra procesului de învățare și implicit asupra diminuării anxietății de testare, o etapă foarte importantă o reprezintă stabilirea obiectivelor. Cercetările (Pintrich, Shunki) au identificat elevi/studenți cu serioase probleme în fixarea unor obiective specifice studiului, cele mai frecvente fiind cele determinate de nivelul de aspirație, numeroși studenți având tendința de

a-și stabili obiective din ce în ce mai joase, deși este cunoscut faptul că obiectivele înalte sunt mai eficiente.

Automonitorizarea secvențelor activității de învățare reprezintă un pas important în autoreglarea învățării. Activitatea de monitorizare oferă informații valoroase privind relevanța activității de învățare care este monitorizată (calitate, cantitate, regularitate, precizie, devianță etc.), consistența, acuratețea și înțelegerea informației, evaluarea gradului în care informația înțeleasă a fost învățată, aprecierea stadiului înțelegerii și învățării în funcție de care se poate interveni cu mijloace adecvate. O serie de studii au relevat că automonitorizarea este determinată de o serie de variabile semnificative. Una din aceste variabile este intervalul de timp dintre momentul manifestării comportamentului și începerea efectivă a procesului de automonitorizare - focalizarea asupra comportamentului imediat este mai eficientă decât focalizarea pe comportamentul care se manifestă într-un timp mai îndepărtat. O altă variabilă care trebuie luată în considerare este focalizarea asupra comportamentelor pozitive și mai puțin asupra celor negative sau nereușite. Focalizarea asupra succeselor în achiziționarea comportamentului dorit favorizează instalarea respectivului comportament, scăderea anxietății și, implicit, creșterea nivelului de încredere în sine. Dimpotrivă, evidențierea eșecurilor sau comportamentelor negative poate diminua performanța și induce sentimente de descurajare, pesimism, apatie, dificultăți de concentrare.

Conform literaturii de specialitate, subiecții care au recurs voluntar la automonitorizare au obținut rezultate școlare net superioare comparativ cu cei care primesc doar indicația de a „face tot ce pot”. Winne inferează asupra necesității de a instala monitorizarea *după ce* cunoștințele declarative au fost encodate, adică în momentul când se trece la însușirea unor cunoștințe procedurale. Focalizarea prematură a atenției elevilor/studenților asupra rezultatelor învățării (inerentă monitorizării) ar putea întârzia automatizarea strategiilor de encodare a cunoștințelor. S-a constatat că monitorizarea este mai intensă în fazele incipiente ale învățării din două motive: pe de-o parte, în aceste faze există mai puține cunoștințe și ca urmare se fac mai multe erori, ori erorile creează mai multe ocazii de monitorizare, pe de altă parte, procesele monitorizării nu sunt încă *automatizate*, ceea ce solicită mai puternic resursele cognitive ale individului (Hamilton și Ghatala, 1994).

Autoobservarea, înregistrarea și evaluarea progresului în învățare sunt pași importanți ai procesului de autoreglare a învățării, mai dificili decât automonitorizarea deoarece implică evaluarea activităților din punct de

vedere calitativ. O serie de cercetări au arătat că elevii/studentii pot să învețe să-și aprecieze progresul cu destulă acuratețe, elevii mai mari fiind mai capabili în acest sens decât cei mici, iar capacitatea de autoevaluare putând fi optimizată prin feedbackul oferit de un evaluator extern (profesorul).

Procesele evaluative (*judgemental process*) se realizează pe baza informațiilor obținute prin automonitorizare și se finalizează într-o autoevaluare pozitivă sau negativă a rezultatelor acțiunii. A. Bandura (1997) descrie sistemul autoevaluativ al individului drept efect al a) comparării rezultatelor acțiunii cu standardele personale și cu performanțele celorlalți; b) raportării rezultatelor la valoarea activității; c) stilului atribuirilor cauzale.

Autoîntărirea, ca pas final în *autoreglarea învățării*, constă în autofurnizarea recompenselor pentru obținerea unui anumit rezultat, pentru atingerea unui scop sau manifestare a unui anumit comportament (citirea unei cărți, rezolvarea unui anumit număr de probleme etc.). S-a constatat că autorecompensa pentru un rezultat bun ridică nivelul performanței mai mult decât simpla fixare a obiectivelor și a automonitorizării (Bandura, 1986). *Autorecompensa*, furnizată în diferite forme, ca o consecință imediată a rezultatului obținut în învățare (o rochie nouă pentru un examen promovat pur și simplu sau promovat cu o notă mare; autofelicitară cu cuvinte de genul „bine lucrat”, „uite ce bun/ă sunt”) sunt apreciate ca având un efect benefic.

La un nivel mai înalt al autocontrolului, persoana își construiește standarde interne pentru performanțele acceptabile și își oferă singură feed-back și întărire. Când autoreglarea s-a instalat pe deplin, persoana are deja încredere în propria sa eficacitate și utilizează o gamă largă de strategii de învățare (Schraw et al., 2006).

Concluzionând, procesul cognitiv de autoreglare a învățării presupune stabilirea unor obiective bine determinate și, apoi, monitorizarea, controlul și reglarea comportamentului în condiții de mediu specifice care pot facilita împlinirea acestor obiective, autoobservația, evaluarea proceselor de învățare, autoîntărirea, autorecompensa. Aceste componente implică gestionarea resurselor cognitive și afective ale învățării, inclusiv utilizarea unor strategii specifice (Gamer, 2009, p. 409). Din această perspectivă, abilitățile necesare *autoreglării învățării* sunt abilitățile de autocontrol și automanagement al: cogniției și metacogniției, motivației și afectivității, relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport și comunicării, strategiilor și

tehnicilor de învățare și studiu, preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor de învățare (exprimate de stilul de învățare) etc.

La nivelul cogniției, specialiștii apreciază că anticiparea, planificarea și activarea presupun fixarea scopului de referință, activarea cunoștințelor anterioare, activarea cunoștințelor procedurale; monitorizarea implică conștientizarea resurselor metacognitive; controlul constă în selectarea și adaptarea strategiilor cognitive de gândire și învățare, iar reacția și reflecția implică evaluarea cognitivă și atribuirea.

La nivelul motivației și afectivității anticiparea, planificarea și activarea presupun adoptarea scopului, evaluarea eficacității, percepția dificultății sarcinilor, estimarea valorii sarcinilor și activarea interesului; monitorizarea implică observarea și conștientizarea trebuințelor, motivelor și stărilor afective aferente; controlul presupune selectarea și adaptarea strategiilor de reglare a nivelului intensității afective.

Conform acestei perspective, autoreglarea implică, alături de cunoștințele și abilitățile metacognitive, sentimentul eficienței personale, procese motivaționale, resurse acționale implicate în cunoaștere, capacitatea volitivă de mobilizare atât a resurselor interne (procesele emoționale), cât și a celor externe (influențele mediului) (B.J. Zimmerman 1995).

Concluzii

Elevii/studentii ghidați de psiholog, profesori sau părinți trebuie încurajați să cultive și să utilizeze strategii cognitive de autoreglare a procesului de învățare pentru diminuarea anxietății față de testare.

Această perspectivă presupune dezvoltarea abilităților de sumarizare, sintetizare a informației, precum și stabilirea unui program de lucru care să includă activități regulate de recapitulare. O recapitulare eficientă implică o recapitulare săptămânală care să consolideze informațiile din memoria de scurtă durată, o recapitulare generală înainte de examen, învățarea pe baza analizei rezultatelor obținute la examene anterioare. Astfel, se va facilita implicarea și participarea acestora în formarea propriei personalități, la luarea deciziilor vizavi de problemele ce îi afectează, la adoptarea unor comportamente responsabile de prevenire, control și depășire a anxietății.

BIBLIOGRAFIE

Bogels M. Susan, Alden Lynn, Beidel C. Deborah, Clark Anna Lee, Pine S. Daniel, Stein B. Murray and Voncken Marisol DEPRESSION AND

ANXIETY 27: 168–189 (2010) SOCIAL ANXIETY DISORDER:
QUESTIONS AND ANSWERS FOR THE DSM-V

Koenen C. Karestan, PhD., Terrie E. Moffitt, PhD., Andrea L. Roberts, PhD., Laurie T. Martin, Sc.D., M.P.H., Laura Kubzansky, PhD., M.P.H., HonaLee Harrington, B.A., Richie Poulton, PhD., and Avshalom Caspi, PhD. Childhood IQ and Adult Mental Disorders: A Test of the Cognitive Reserve Hypothesis.

Psychol Child Abnorm J., 1988 Jun;16(3):275-87, *Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children*. Beidel DC, Turner SM. Department of Psychiatry, University of Pittsburgh School of Medicine, Pennsylvania 15213.

Spielberger, C.D., & Sarason, I.G., (Ed.).(1985), *Stress and anxiety (Vol. 9)*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

CONCEPTUL DE NARCISISM ÎN PSIHOZE ȘI TULBURĂRI SEVERE DE PERSONALITATE

SIMONA TRIFU,*

simonatrifu@yahoo.com

RALUCA ZAMFIR**

raluca.zamfir@yahoo.com

Abstract: *The concept of narcissism has a certain connotation in psychiatry and a slightly different one in psychoanalysis. This is similar to the concept's evolution, over the years, undergoing major changes, defining varied psychodynamic or psychological realities. Therefore, this paper proposes a multifaceted perspective on the concept of narcissism, from the perspective of multiple psychoanalyst authors belonging to various currents /orientations. The overall objective is to demonstrate that: narcissism involves a particular way of mental functioning, having roots in childhood and in early relational models, but that, in time, a particular type of functioning determines a structure of some kind (of organizing the personality), which can be correspondent to the wide array of enhanced features or to a severe psychiatric diagnosis.*

Keywords: *narcissism, psychodynamic psychiatry, mental functioning, psychiatric diagnoses, disorders.*

Specific melancoliei sunt autoacuzățiile, alături de identificarea narcisică. Impulsurile agresive față de părinți sunt inițial refulate, iar identificarea este o alegere primară față de obiect. În depresia cu elemente psihotice, faptul care se întâmplă este așteptarea delirantă a pedepsei¹. Doliul este dezinvestirea obiectului, ținând cont de ideea că testarea realității arată că ceea ce ai iubit nu mai există. În depresia cu elemente psihotice este un fel de menținere halucinatorie a obiectului². Normalitatea

* UMF „Carol Davila”, FPSE Universitatea din București.

** UNATC București, România.

¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*. Washington: American Psychiatric Association, 2000.

² *Diagnostic Psihodinamic Operationalizat OPD-2*, Ed. Trei, București, 2012.

înseamnă respectul în fața realității. În mod similar se face doliul unei relații. Libidoul retras din obiect rămâne în Eu. La polul opus, mania este omnipotentă asupra lucrurilor.

Schizofrenia. În psihanaliză se pune problema de conflict versus deficit. Catexis înseamnă cantitatea de energie atașată oricărei structuri intrapsihice sau oricărui obiect; este o investire libidinală. Din acest punct de vedere, schizofrenia implică decatexizare. Freud vedea schizofrenia ca pe o regresie din relația cu un obiect spre un stadiu autoerotic de dezvoltare. Un răspuns la o frustrare intensă, ce duce la o izolare autistă și reinvestirea catexisului în sine sau Eu. Dacă nevroza era un conflict între Eu și Sine, psihoza este un conflict între Eu și lumea exterioară. Se pune problema în ce măsură pacientul schizofren poate dezvolta un transfer.

Sullivan vorbește despre relația părinte - copil, ca despre un proces interpersonal de lungă durată³. Un maternaj dificil ar duce la un Self suferind, anxios, un Self disociat, cu un self - esteem disociat, deși relaționarea rămâne prezentă. Frieda Fromm consideră că pacienții schizofreni nu sunt fericiți așa. Ei sunt singuri și nu își depășesc frica și neîncrederea în alții. Neregulile în granițele Eului fac să nu mai existe bariera afară - înăuntru, granița nu mai este investită psihologic.

Margaret Mahler considera că această graniță se stabilește din primele contacte mama - bebeluș, pentru această problemă existând diferență: Self-ul său / Self-ul altora⁴. Fuzionarea psihologică spre / cu ceilalți reproduce relațiile primare, în timp ce fuzionarea simbiotică produce și o imensă anxietate. Un astfel de pacient te percepe ca pe o funcție a lui, nu ca pe o persoană separată. Asta se produce și în toate relațiile sale. Modelul conflict - apărare merge și în schizofrenie, dar diferă aspectul cantitativ. Specific ar fi: regresie mai severă, dificultățile legate de agresivitate mai intense și probleme mai acute de funcționare a Eului și Supra - Eului. Asta îi face pe acești pacienți să aibă un transfer mult crescut, contrastând cu izolarea lor. Simbolic, „se țin de tine”, iar cererea lor este explicită.

Halucinațiile sunt dorințe, proiectate în fantasmă ce sunt totuna cu realitatea. Delirul este prelucrarea fantasmatică a dorințelor și fricilor lor - delirul senzitiv de relație⁵. Hipersensibilitatea la stimuli perceptuali

³ Sullivan, H.S., *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, Routledge, Social Science, 2001 (Partea a 2-a, Cap. 8)

⁴ Mahler, S., Pine, M.M. and F., Bergman, A., *The Psychological Birth of the Human Infant*, Basic Books, New York, 1973 (Partea a 2-a, Cap. 4)

⁵ Lăzărescu, M., *Psihopatologie clinica*, Ed. Helicon, Timișoara, 1993 (Curs 2)

aparține biologicului. Pentru a face față, acești pacienți utilizează mecanisme de splitting și identificare proiectivă = expulzează partea rea, asemeni bebelușului care refuză laptele rău. Inacceptabilitatea autistă a schizofrenului rezultă din conflictul între ceea ce îi este propriu și absorbția unor gânduri și sentimente exterioare. Schizofrenul nu își poate conține propriile emoții, sentimente, gânduri, în acest sens sugestivă fiind metafora casei ce are tot ce îi trebuie, dar în care lucrurile sunt puse aiurea... Funcționarea și dispoziția acestor lucruri este incongruentă.

Rezolvarea se poate produce astfel:

- expulzarea gândurilor asupra mamei, surorii, altcuiva = identificare proiectivă;
- fragmentarea și distorsionarea gândirii = gândire formală, vagă;
- dezinvestirea cogniției simbolice de întreaga ei semnificație = gândire concretă (numărul verbalizărilor scade semnificativ, predomină substantivele, sunt eliminate conjuncțiile, etc.).

În 1992, Robins reia ideea lui Melanie Kleine⁶, conform căreia, în nevroză, Eul ascultă de realitate, iar în psihoză există o ruptură între Eu și realitate. Mecanismul este de proiecție, existând legături cu homosexualitatea neasumată (când se trece peste un obiect asemănător sieși).

În schizofrenia paranoidă, ceea ce se produce este clivajul obiectului în bun și rău, asemănător copilăriei în care mama ce hrănește este obiectul bun, iar cea care lipsește este obiectul rău. Obiectul este clivat, el nu poate reuni cele două părți, fapt ce duce la idealizare cu omnipotență sau din contră la persecuție. La pulsuni agresive sau la angoasa persecutorie, ceea ce se produce este o confuzie afară / înăuntru.

În depresie, predomină introiecția obiectului bun, care devine obiect total, scăzând astfel clivajul între bun și rău⁷. Pulsuniile libidinale și ostile se raportează la acest obiect. Angoasa se poate combate prin defense maniacale. Cu un astfel de pacient este mai puțin important să interpretezi, cât mai mult să conții.

Un pacient borderline este un pacient cu o structură neorganizată, cu traume puternice. Ceva poți repara și poți preveni înrăutățirea. Dacă îi conții anumite părți, poți preveni căderea în psihoză.

⁶ Klein, M., Heimann, P., Isaacs, S. and Rivière, J., *Developments in Psychoanalysis*. Karnac Maresfield Reprints, 1985 (Partea 1, Cap. 2)

⁷ Kohut, H., *The Analysis of the Self*, Madison, 1971 (Partea 1, Cap. 2, pag. 37 - 45)

În tulburarea de stres post traumatică există două atitudini: fie negare, fie flash-back-uri, ce ar necesita procesare și organizare a stimulilor. Psihoterapia exploratorie, ca repunere în act a traumei, este riscantă.

Narcisismul. Freud vorbea despre un narcisism primar, care ar reprezenta un stadiu precoce, în care tot libidoul este repliat asupra sieși. Și, de asemenea, vorbea despre un narcisism secundar, în care se aubliniază întoarcerea libidoului retras din investiri obiectuale.

Cazul Schreber este un caz de paranoia, în care se evidențiază clar patologia narcisică și psihotică⁸. Narcisismul este un stadiu între autoerotism și iubirea de obiect. La Freud, psihoza este nevroza narcisică și presupune investirea Eului. Abraham o numește demență precoce. Ideea articolului „Doliu și melancolie” este că în narcisism nu este vorba de o lipsă de relație, ci este o relație aleasă după model narcisic. Există o stare narcisică neobiectuală, în care nu există Eu și nu există Sine, stare ce poate fi reprodusă în somn. Este asemănătoare credinței copilului în Atotputernicia gândirii sale. Starea primară anterioară constituirii Eului reproduce viața intrauterină. Iubirea față de copil poate fi o iubire narcisică. Melanie Kleine vorbește despre stările narcisice, ca despre reveniri ale libidoului asupra obiectelor interiorizate.

Empatia este modalitatea prin care mama ajunge să știe nevoile copilului. La fel se întâmplă în terapia cu o problematică narcisică (profundă, preoedipiană, pregenitală). Kohut se sprijină pe teoria Self - obiectelor = a folosi obiecte exterioare pentru gratificarea unor nevoi interne⁹. Cei din jur devin Self - obiecte pentru Selful propriu. Această teorie a pornit de la cea a funcționării Eului. Self - ul = Eu + Sine = personalitatea = psihismul = mai mult decât Eul = Eul + tot ce înconjoară (toate relațiile, toate proiecțiile) = un întreg, ce este în interacțiune și în care se depășește Eul ca instanță. Seamănă cu „Das Seine” al existențialiștilor. Kohut vede problemele raportate la narcisism (la Self), nu la nivelul Eului, ca Freud.

Din această perspectivă, important este că narcisismul nu dispare, ci evoluează întreaga viață. Și asta este ceva diferit de regresia patologică. Stadiile nu se încheie și urmează altele, ci este vorba de o linie narcisică, ce

⁸ Freud, S., *Recommendations to Physicians Practicing Psycho-Analysis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber. (pag. 198)

⁹ Kohut, H., *The Analysis of the Self*, Madison, 1971 (Partea 1, Cap. 2, pag. 37 - 45)

evoluează de-a-lungul întregii existențe. Nevoile de Self - obiecte rămân! Important este cât de mult este cel în cauză capabil să își găsească Self - obiectele.

Există doi poli: al ambițiilor (derivat din Self-ul grandios) și al idealurilor (derivat din imagoul parental). Între acești poli există o tensiune, o diferență de potențial simbolic spus: „împins de ambiții, ghidat de idealuri”. Fragmentarea Selfului (maxima în psihoze) trimite la un stadiu foarte arhaic, în care găsim Selful corporal și mental, alături de pierderea obiectelor arhaice. Narcisismul înseamnă investirea libidinală a Selfului. Este diferit de un stadiu narcisic, este o linie de dezvoltare. Satisfacția poate veni din narcisism = bucurie (libido bucurie) sau din relația obiectală = plăcere (libido plăcere).

Selful grandios sugerează omnipotența și este legat de polul ambițiilor = a recrea un Self perfect, în vreme ce răul trebuie expulzat în exterior. Se ajunge la Eul plăcere, purificat, al lui Freud. Imagoul parental idealizat are ca scop restabilirea perfectă a îngrijilor materne. Inițial, copilul nu percepe obiectul ca fiind separat, ci ca aparținând psihismului său. Obiectul asigură continuitatea Selfului. Prima relație este o relație narcisică având o funcție, mai puțin o relație cu un obiect. Se obține o relație Self - obiect nediferențiată.

Dacă Self-ul obiect nu își mai îndeplinește bine funcția, apar probleme în dezvoltarea narcisică. Întreaga viață persistă nevoia de Self - obiecte! Un Self-obiect nu este iubit, el nu este perceptibil doar când lipsește. Un obiect poate fi urât sau iubit. Self - obiectul este o formă necesară a experienței intrapsihice, la adultul normal.

Winnicott vorbea de o frustrare optimă, căci dacă se oferă tot înainte de cerere apare o internalizare transmutativă, în care existența celui în cauză este fuzională¹⁰. Ceea ce este structurant este fuzionarea. Winnicott vorbește despre deziluzionarea copilului. Internalizarea transmutativă înseamnă apariția unei funcții psihice, pentru care nu mai este nevoie de Self - obiecte.

Furia narcisică este o reacție la rana narcisică. De aici vine nevoia de răzbunare în fața ridicolului, ca un pendant agresiv al rușinii. Este vizată restabilirea puterii absolute a Selfului grandios. Polii Tulburării de personalitate narcisică sunt: rana narcisică (deprecierea, rușinea) și grandiozitatea.

¹⁰ Winnicott, D.W., *The Child and the Outside World*. Tavistock, London, 1957 (pag. 111 - 116).

Gabbard, referindu-se la **Tulburarea de personalitate**¹¹, vorbește și despre narcisismul bun = a te simți bine în tine = a fi mulțumit = autostima sănătoasă = „fantasma tinereții veșnice”, „cum să obții succesul”, „cum să fii numărul 1”, „sporturile extreme”. Kohut vorbește despre narcisicul vulnerabil, senzitiv, mai puțin agresiv, când cel în cauză se învinovățește pe sine, în timp ce Kernberg vorbește despre invidia narcisicului și nevoia de laudele celorlalți¹². Pe această linie, Don Juan este personajul ce trece rapid de la idealizare la devalorizare.

Personalitatea borderline (o organizare de personalitate de un anumit tip, nu neapărat patologic) - Kernberg 1975:

- manifestări nespecifice ale slăbiciunii Eului = lipsa tolerării anxietății; lipsa controlului impulsurilor; lipsa dezvoltării unor canale de sublimare.

- întoarcerea către primele procese ale gândirii, în care cei în cauză sunt în fuziune cu obiectele = mecanism exclusiv de tipul: „doresc ... am”.

- operații defensive specifice: splitting (clivaj), idealizare primitivă, forme timpurii de proiecție (identificare proiectivă), negare, omnipotență și devalorizare. Toate acestea sunt mecanisme primitive de apărare.

- relații de obiect internalizate patologic.

Margaret Mahler, în 1960, spune că acești pacienți au reușit să traverseze faza simbiotică, dar s-au fixat în sub-faza de rapprochement = apropiere - redepărtare (a fazei de separare - individualizare): copilul care începe să meargă și se îndepărtează de mamă. Mama este dezamăgită că el s-a separat și face greșeli în modul în care îl primește când se întoarce (între 16 și 30 de luni). Copilul simte frica legată de apariția - dispariția mamei.

Un pacient borderline va retrăi sistematic abandonul precoce și va avea o incapacitate de a tolera singurătatea. La separarea majoră de părinți, anxietatea este copleșitoare, deoarece există perturbări în disponibilitatea emoțională a mamei: fie probleme maternale (nu a vrut copii), fie are o agresivitate crescută atitudinii de genul „De ce plângi, mă?!”. Nu există constanța obiectului. Nu se integrează obiectul bun - rău din sine și mama sa. Rămâne un clivaj: în întregime rău - în întregime bun; viața este foarte rea sau foarte bună. Predomină introiecția negativă și există un exces crescut de agresivitate orală¹³.

¹¹ Gabbard, G.O., *Tratat de psihiatrie psihodinamica*, Ed. Trei, București, 2007 (Cap 2.)

¹² Kernberg, O., *Borderline conditions and pathological narcissism*, Jason Aronson, New York 1975 (Pag. 86)

¹³ Trifu, S., Petcu, C., *Cazuri clinice de psihiatrie. Explicații psihodinamice și psihologice complexe*, Ed. Universitară, București, 2011 (Pag. 41 - 46)

Un rău copleşitor poate distruge tot ce este bun în acest pacient. Agresivitatea este înnăscută¹⁴. Ei nu trăiesc complexul oedipian sau îl trăiesc nerafinat, primitiv. Fac episoade psihotice rapid rezolvabile (cu sau fără medicamente) și nu au nevoie de doze mari ca să se liniștească.

În terapie:

- au anxietate crescută;
- prezintă agresivitate, heteroagresivitate;
- fac acting – out - uri frecvente;
- idealizează terapeutul;
- vor să fuzioneze cu acesta, dar se tem că simbioza îl va distruge pe terapeut, ceea ce duce la autodevalorizare și a nu se simți demni;
- se automutilează, ca pedeapsă că nu au îndeplinit așteptările părinților;
- își alternează rapid dispozițiile;
- abuzează de droguri și alcool.

BIBLIOGRAFIE

*** (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*. Washington: American Psychiatric Association.

*** (2012), *Diagnostic Psihodinamic Operationalizat OPD-2*, București: Ed. Trei.

Bion, Wilfred R., (1997), *Taming Wild Thoughts*, Karnac Books, Psychology.

Freud, S., (1912), *Recommendations to Physicians Practicing Psychoanalysis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber.

Gabbard, G.O., (2007), *Tratat de psihiatrie psihodinamică*, București: Ed. Trei.

Kernberg, O., (1975), *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.

Klein, M., Heimann, P., Isaacs, S. and Rivière, J., *Developments in Psychoanalysis*. 1952 (Also in Karnac Maresfield Reprints, 1985.)

Kohut, H., (1971), *The Analysis of the Self*, Madison.

Lazarescu, M., (1993), *Psihopatologie clinică*, Timișoara: Ed. Helicon.

¹⁴ Predescu, V., *Psihiatrie Vol. 1*, Ed. Medicală, București, 1989.

McDougall, J., (1996), *The Many Faces of Eros: A Psychoanalytic Exploration of Human Sexuality*. Paris, Gallimard.

Mahler, S. and Pine, M.M. and F., Bergman, A., (1973), *The Psychological Birth of the Human Infant*, New York: Basic Books.

Malcolm, J., (1988), *Psychoanalysis; The Impossible Profession*, London.

Predescu, V., (1976), *Psihiatrie*, București: Ed. Medicală.

Predescu, V., (1989), *Psihiatrie Vol. 1*, București: Ed. Medicală.

Sadock, B.J., Kaplan, H.I., (2007), *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / clinical psychiatry - 10th Edition*, Lippincott Williams & Wilkins.

Sullivan, H.S., (2001), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, Routledge, Social Science.

Trifu, S., Petcu, C., (2011), *Cazuri clinice de psihiatrie. Explicații psihodinamice și psihologice complexe*, București: Ed. Universitară.

Winnicott, D.W., (1957), *The Child and the Outside World*. London: Tavistock.

CADRUL PSIHANALITIC. REALITĂȚI ȘI MITURI ÎN CURA TERAPEUTICĂ

SIMONA TRIFU,*

simonatrifu@yahoo.com

RALUCA ZAMFIR**

raluca.zamfir@yahoo.com

Abstract: *Psychoanalysis or psychoanalytic psychotherapy is based on some princeps concepts, which are, at the same time, the fundamental dykes of the therapeutic flow. One of them is the framework and its constancy. The framework is part of the psychoanalytic method itself, along with the free association of the patient and floating attention of the analyst. The framework is the therapist's working instrument, assuming therefore a pertinent internalization of the said framework into his own mind.*

Keywords: *psychoanalytic framework, consistency, floating attention, free association, therapy.*

Freud, în 1912 și 1913, scrie „Recomandări pentru medicii ce practică psihanaliza”. Și Schafer vorbește despre atitudinea psihanalitică. Freud spunea: „Acest fel de a lucra este potrivit individualității mele. Nu e obligatoriu. Fiecare terapeut trebuie să găsească tehnica potrivită personalității sale”¹. Este vorba de o atitudine față de pacient și față de sarcina aflată în fața ta, ca psihoterapeut. Cadrul spune foarte multe despre atitudinea interioară a analistului în fața pacientului.

A ține minte pacientul înseamnă a ține minte materialul adus de el. Este necesară o atenție flotantă, nu foarte concentrată, nu cu scopul de a ține minte întocmai, pentru ca analistul să nu facă o selecție a materialului și să nu obosească. Selecția s-ar putea face:

* UMF „Carol Davila”, FPSE Universitatea din București.

** UNATC București, România.

¹ Freud, S., *Recommendations to Physicians Practicing Psycho-Analysis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber (pag. 294).

1. pe baza așteptărilor terapeutului, când pacientul devine mai atent la ceea ce acesta se așteaptă să audă și atunci va afla exact ceea ce știe și ceea ce vrea să știe... sau

2. (și mai periculos) = terapeutul este atent la ceea ce îl preocupă pe el, ce vine în conformitate cu înclinația lui și asta duce la falsificarea materialului. Exemplu de mit psihanalitic: „o psihanaliză este reușită, dacă se analizează măcar homosexualitatea pacientului”. Această afirmație ar putea însemna inclusiv intenția de a analiza „cu tot dinadinsul homosexualitatea pacientului”. Astfel, se selecționează materialul pacientului implicit, nu premeditat. Subiectul poate fi „complice” și, astfel, iese la iveală numai acest aspect, pierzându-se alte aspecte, la fel de importante.

Ca terapeut, în minte ai mereu o teorie. Important este ca această teorie să fie cât mai generală, în ceea ce privește conținutul (nu în ceea ce privește tehnica sau cadrul). Terapeutul trebuie să se întrebe pe sine însuși, de ce îi vine o anumită interpretare sau un anumit fel de a chestiona pacientul. De obicei, când citim, aflăm mai mult ceea ce știm și, după ce citim un material, ni se pare că tot ce spun pacienții noștri se referă la ceea ce tocmai am citit. Acest fapt este acel ceva ce ne aparține! Inconștient, suntem tentați să urmărim firul acesta. Lucrurile spuse devin importante, pentru că ne așteptăm la ele.

Singurul lucru cu adevărat important însă, este să dăm importanță egală întregului material = regula de funcționare a terapeutului. Solicităm pacienților noștri să asocieze liber: „Vă rog să îmi spuneți ceea ce vreți să știu despre dumneavoastră” sau „ceea ce știți despre dumneavoastră”, „ce vă trece prin minte, fără să judecați ceea ce spuneți, fără să vă rețineți de la a spune, chiar dacă sunt lucruri discordante, jenante, poate tocmai de aceea trebuie să le spuneți...”. Și terapeutul trebuie să nu judece, să nu selecționeze ceea ce crede că este important. Este dificil, trebuie să ne lăsăm pe atenția inconștientă, care va reține ceea ce va reține. Preocuparea este de a asculta, nu de a ține minte.

Dacă se constată greșeli în rememorare (pacientul spune: „Nu are legătură cu mine”, atunci când se întâmplă să încurcăm materialele pacienților), Freud afirmă că analistul este perturbat de problemele lui². În mod normal, nu ar trebui să se întâmple asta. Dacă se întâmplă, terapeutul trebuie să se întrebe de ce, deoarece a căzut mult sub standardele

² Freud, S., *Recommendations to Physicians Practicing Psycho-Analysis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber (pag. 297).

analistului ideal. Se poate întâmpla fiecăruia, dar a accepta să faci această meserie la un standard redus, spune multe despre propria persoană.

Comentarii despre luarea de notițe. Freud nu nota nimic, nu i se părea corect să fie preocupat cu scrisul. Asta înseamnă să lași singur pacientul. Pe de altă parte, implicit, faci o selecție, căci nu poți scrie tot. Iar acest lucru are consecințe asupra pacientului, care își dă seama ce scrii și ce nu, chiar dacă stă pe canapea. Și, deci, își dă seama ce te interesează și ce nu. De aici se vor dezvolta viitoarele rezistențe ale pacientului = o cenzură ce se cuplează pe cenzurile din spate. Mai bine scrii după ședință, acela urmând a fi un material deja elaborat. Inconștientul a participat pozitiv, nu doar a selecționat, a și prelucrat ce a primit în timpul ședinței. Excepție fac datele personale, care sunt fixe, diferențele între frați, cum se desfășura un anumit eveniment etc. Uneori, până și asta te poate încurca. Exemplificare: o terapeută ce și-a notat prima oară vârsta fratelui, în locul vârstei pacientului, sistematic făcea confuzia referitoare la care este mai mare și care este mai mic dintre cei doi. După ani de zile, a apărut în terapie problematica rivalității. Însuși pacientul își dorise foarte mult să fie cel mai mic (el era cel mai mare), fapt ce inducea din discurs confuzia.

De ce este chiar așa de important dacă un eveniment s-a petrecut la vârsta de doi ani și jumătate? Important este să-ți dai seama de asta. Uneori te gândești că îți trebuie această informație pentru o prezentare cu date precise (adică pentru o memorie conștientă). Pe de altă parte, este angoasant să ai impresia că nu știi, că nu ții minte datele subiectului. Această precizie îți dă iluzia că stăpânești ceva și folosește mai mult analistului, decât pacientului (pentru că subiectul este o necunoscută pentru el). Pacientul poate să te întrebe: „Vă amintiți ce v-am spus anul trecut despre X?”. Ca analist, pot să nu-i răspund nimic sau să-l întreb de ce. Îl încurajez astfel spre asociația liberă, dându-i implicit un mesaj de genul: „Lăsați în seama mea ce țin minte și ce nu și vedeți-vă de treaba dumneavoastră de a asocia liber”³. Dacă răspunzi *da* sau *nu*, contribui la întărirea cenzurii și va veni o zi în care poate chiar nu îți vei mai aduce aminte.

Altă eroare ar putea apărea din dorința de a fi suportiv și, totodată, de a atinge firul roșu: încerci să te legi de ceva ce subiectul a spus mai demult. Astfel, îi spui tu ce crezi ca ar fi firul roșu. Pacientul poate avea sentimentul că nu este vorba de el, deoarece acum el are o altă dispoziție

³ Cournut, J., *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, Editions Champ Vallon, Paris, 1993 (pag. 186)

decât cea în care ți-a relatat prima dată evenimentele. Acest fel de a te purta încurajează spre raționalizare, spre a fi coerent și a se ține de Eul lui conștient. Este bine să te aștepti să vină pacientul în discursul actual cu ceva ce se leagă de materialul anterior. Treaba noastră este să analizăm, nu să sintetizăm. Sinteza este treaba inconștientă a aparatului lui psihic⁴. Nu este treaba noastră de a-i face coerentă istoria de viață. În ce fel analistul își face treaba de a analiza (și nu de a judeca) este problema analistului, în funcție de cum vine materialul. Uneori, trebuie să analizezi în *aici* și *acum*. Alteori, trebuie să ții pasul cu discursul pacientului, deoarece, altfel, devine un dialog. Numai că psihanaliza nu trebuie să fie nici monolog. Analizantul nu este o persoană cu drepturi suficiente. Ceea ce se întâmplă este mai degrabă o combinație între monologul pacientului și ceea ce îi spune analistul despre monologul său.

Cum își expune un terapeut materialul despre un pacient? Aici este importantă supervizarea. De multe ori, materialele prezentate sugerează un dialog. Se pierde o atitudine. Analistul spune: „Am simțit că trebuie să fiu acolo!”. Este adevărat, dar nu trebuie să faci asta neapărat explicit. Cu cât ceea ce se petrece între cei doi este mai firesc și mai natural, cu atât suntem mai departe de gândirea analitică. Freud spunea că cine crede în tehnica asta nu are nevoie să fie convins de transcrierea integrală a unui material. Este important să existe o relație între latura de investigare / cercetare a analizei (atunci când prezinți un caz și primești un răspuns) și latura terapeutică (ceea ce se petrece în cabinet). Tehnicile pentru ambele laturi se suprapun până la un punct. Când scrii un caz, trebuie să îți amintești, să convingi, să susții teoria după care tu crezi ce se întâmplă cu pacientul tău; atunci faci referire la o părțică din istoria acestuia. Când te întorci, important este să nu ții cont de asta. Dacă tu chiar crezi că ceea ce ai susținut este așa și numai așa, îți blochezi gândirea analitică. Trebuie să renunți la felul rațional, coerent de a gândi pacientul și să te lași liber.

Bion spunea că „în ședință, trebuie să intri fără memorie și fără dorințe”⁵. Ședințele următoare pot contrazice tot ceea ce tu odată ai prezentat. Freud își dezvoltă de foarte mult timp latura explorativă, de aceea reușea să fie neutru. La început, există frustrarea de a nu îl putea ajuta pe pacient într-o ședință *aici* și *acum*. Prin experiență, dacă lași deoparte latura explorativă, în timp, este mai bine. Să renunți la a-l face pe

⁴ **** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition. Washington: American Psychiatric Association, 2000.

⁵ Bion, Wilfred R., *Taming Wild Thoughts*, Karnac Books, Psychology, 1997 (pag. 60).

analizant să plece cu ceva, de aici, azi, să ai răbdare, să te conții, să îți conții neștiința, neputința. O pacientă îi spunea terapeutei sale: „Nici nu știi ce vă este mai greu, să tăceți sau să vorbiți...”. Dacă ție îți este greu dar te conții, te gândești că și pacientului îi este; însă fiecare are treaba lui. Unul din dezideratele interviurilor preliminare este să evaluezi dacă pacientul poate duce frustrarea, dacă poate tolera această situație. Este ceva important și care ține de cadru, de formă, de ce se întâmplă acolo și care reprezintă felul de a pune lucrurile.

Este posibil să renunți la memorie și la dorință? Categoric nu! Mesajul lui Freud era, de fapt: „Renunțați la dorința arzătoare de a-l salva cu orice preț pe pacient.” Această dorință poate apărea din faptul că pacienții vin cu o urgență, cu o disperare, cu o cerere. Uneori se întâmplă asta și la sfârșitul unei analize. Bion vorbea despre dorințe și despre o memorie foarte diluată, flotantă, nu dorințe și memorie specifică, de genul: „Azi vreau să vorbim despre...”, „Azi vreau să fie bine!”⁶. Eu știu că am o dorință generală, aceea ca pacienților mei să le fie bine. Trebuie să sesizezi când ai o dorință mai mare pentru un anumit pacient sau pentru o anumită situație. Înseamnă că, în structura ta de personalitate, există anumite puncte vulnerabile, o pată albă, ceva ce în analiza ta personală nu a fost atins. Un pacient nu poate să proiecteze pe nimic. Materialul lui vine pe ceva. Este important dacă materialul lui vine pe o dorință.

Bion a scris foarte mult despre frustrare. Frustrarea analistului de a nu înțelege imediat un lucru, de a nu-l putea ajuta imediat pe un pacient. Memoria și dorința, uneori, sunt o exigență a terapeutului față de el însuși, din nevoia de a fi eficient cu pacientul, din speranța de a-l vindeca. Recomandare lui Freud ar fi una de genul: „Nu renunțați, ci relaxați-vă!”. Pacientul nu este un obiect de transfer pentru analist, la același nivel la care reciproca este valabilă. Nu este aceeași intensitate a dorinței și motivației. Poate că un pacient e important pentru ca este primul și asta încurcă lucrurile. Totuși, acești oameni nu sunt pentru noi, ca terapeuți, același fel de obiecte similare persoanelor în care investești în viața ta. Memoria și dorința alocate lor este mai mică decât pentru cei din viața ta reală. La începutul practicii psihanalitice, subiecții pe care îi ai, sunt mai împlețiți cu ambiția de a avea o imagine bună despre tine.

Mai periculos este să nu sesizezi atunci când nivelul de dorință și memorie sunt prea înalte. La începutul carierei, această recomandare este doar un deziderat, te poate ajunge din urmă mai târziu. Sunt mulți oameni

⁶ Bion, Wilfred R., *Taming Wild Thoughts*, Karnac Books, Psychology, 1997 (pag. 67)

care investesc enorm în această meserie! Atunci, ce mai rămâne din viața ta? Dacă în viața ta reală ai asupra cui investi, pacienții tăi sunt mai puțin investiți. „Pacientul nu are nevoie să-l iubești mult, ci să îl iubești bine”. Din această perspectivă, cadrul este foarte important. Dacă ție nu îți sunt clare reperatele, de aici apar breșele! Atunci îți dai seama cât de valoros este cadrul. Pacienții simt inconștient ceea ce ești pregătit să auzi și cam care este orizontul tău de așteptări (a se vedea exemplul cu Joyce McDougall și Assud, pacientul ce vorbea despre fantasmalele lui sexuale)⁷. Cu cât așteptările sunt largi, cu atât îi dai spațiu pacientului să vină cu mai mult material. Cu cât ești mai la început, ai iluzia mai mare că ai o relație cu pacientul tău. Memoria și dorința ta sunt în primul plan. Cuvântul „relație” este greșit folosit, trimite cu gândul la relațiile din viața personală. Ca și cuvântul „interacțiune”. Acest cuvânt semnifică reciprocitate, ori în psihanaliză trebuie să ne ferim de asta.

Despre a face confidențe. Asta înseamnă a răspunde în real. Ai putea crede că aici apare latura umană a terapeutului. De fapt, este vorba de o satisfacție imediată. Dacă un pacient te îndeamnă să faci asta, te-a sedus (tentația de a face confidențe este mare). Dar dacă o faci, îl împovărezi cu problemele tale personale.

Cadrul trebuie să fie în primul rând foarte clar pentru tine, ca terapeut. Tu, cel ce practici această meserie, în interiorul tău trebuie să fii foarte convins de cadru. Oricât de mult spațiu ai avea, dacă nu este specificat, el este nesigur. Există în acest sens binecunoscutul experiment cu cele două grupuri de copii, care se joacă pe două terenuri de sport, identice ca dimensiuni. Primului grup i se specifică exact ce spațiu are voie să folosească din respectiva arie, celuilalt nu. Se vede apoi, în timpul jocului, cum grupul care nu avea nici o interdicție se împrăștie pe un spațiu mai mic, comparativ cu ceilalți copii, care utilizează pentru joc tot spațiul alocat.

Psihanaliza a apărut pornind de la hipnoză. Analistul s-a retras în spatele pacientului și a apărut regula asociației libere. Freud a descoperit-o cu acel pacient care i-a spus „Nu mă mai întrerupeți! Lăsați-mă să spun ce am de spus!”. Analistul s-a retras în culise. Nu mai este hipnotizatorul atotputernic, ce vindecă magic pacientul. El face doar parte din cadru. Este un fel de „mobilă”, printre restul factorilor cadrului. Analistul și-a luat

⁷ McDougall, J., *The Many Faces of Eros: A Psychoanalytic Exploration of Human Sexuality*. Gallimard, Paris, 1996 (pag. 135)

personalitatea de acolo și a rămas ca un gardian al cadrului. A lui este responsabilitatea de a institui și menține cadrul. Când nu reușește, este o problemă în cadrul lui mintal, interior.

Cadrul este o componentă a metodei psihanalitice (după Schafer)⁸. Winnicott îl numea *setting* = totalitatea elementelor ce creează condițiile de desfășurare a procesului analitic⁹; este oarecum asemănător îngrijirilor materne. A. Green spune că este materializarea teoriei visului (pornind de la ideea că o ședință este asemănătoare unui vis) - prin cadru, dar și prin poziție (mobilitate scăzută, posibilități limitate, deprivare senzorială, vizuală)¹⁰. Tot așa cum visul ne ajută să ne reprezentăm vizual, situația analitică ajută pacientul să își reprezinte mișcările lui pulsionale (pe lângă afect, reprezentarea este baza materialului psihanalitic). Pe de altă parte, cadrul simbolizează interdicția incestului (interdicția atingerii, a contactului sexual, a relațiilor personale) și creează libertatea de fantasmare. Certitudinea faptului că nu are voie este foarte eliberatoare. Pacientul își poate imagina orice. Este greu când lucrurile riscă să se transforme în fapte, este anxios.

Jose Blesser vorbește despre *frame* = cadrul în care accentul este pus pe latura fizică¹¹. Situația psihanalitică este formată din *frame* = cadrul fix, elementele constante (care, dacă se schimbă, trebuie restabilite și înainte analizate) și procesul analitic = partea variabilă, dar care nu poate avea loc în lipsa *frame*-ului. Contribuția lui Blesser (ca și a lui Gabbard) este reprezentată de contrastul între Eu și non - Eu (el a lucrat mult cu psihoticii). Non - Eul este materializabil prin cadru (spațiul stabil în timp, timpul bine stabilit, plata, atitudinea analistului). Trebuie să existe un non - Eu, ce să permită Eului pacientului să se dezvolte. Acest cadru stabil este liantul unei anumite simbioze între pacient și analist (Eul pacientului nediferențiat - corpul subiectului și restul lumii - inclusiv analistul). De la această fuziune se poate dezvolta Eul pacientului.

După Winnicott, cadrul este un obiect tranzițional (nici fantasmă, nici realitate). La Blesser este o simbioză: Eul pacientului - corpul lui - Eul analistului - corpul analistului. Cadrul poate sugera în ultimă analiză

⁸ Schafer, R., *The Analytic Attitude. The Institute of Psychoanalysis*, Karnak Books, 1983 (Cap. 4).

⁹ Winnicott, D.W., *The Child and the Outside World*. London: Tavistock, 1957 (pag. 105 - 106).

¹⁰ Green, A., *Key ideas for a contemporary psychoanalysis*. Misrecognition and recognition of the unconscious. London: Routledge, 2005 (pag. 132)

¹¹ Gabbard, G.O., *Tratat de psihiatrie psihodinamică*, Ed. Trei, București, 2007 (Cap. 2)

burta mamei; iar fetusul = Eul pacientului. Pacienții fantasmează asta inconștient (uneori apare ideea în cauză, când subiectul regresează - cabinetul este și el prezent, dar și analistul). Ca exemplu, un pacient ce vedea lucruri pe tavan - lucruri care erau din el sau pe care, altele, le vedea ca venind din analist. Pe tavan, proiecta fizic toate acestea.

Când subiectul atentează la cadru (sau și la neutralitatea analistului - de exemplu, prin provocarea de a primi un răspuns), el atacă. Nu neapărat spre a distruge, ci pentru că Eul lui este dezorganizat. Și într-un pacient nevrotic există un nucleu psihotic ce se manifestă la nivelul cadrului (aici este vorba de o viziune kleiniană), când ne referim la elemente din Eul pacientului, care nu au fost dezvoltate și au rămas la un nivel primitiv de funcționare. Cu cât pacientul încearcă să forțeze mai mult breșe în cadru, cu atât are mai mare nevoie de un cadru.

Dacă mai există o relație extra - transferențială cu terapeutul, aceasta va împiedica pentru totdeauna să iasă la lumină părțile psihotice. Ele își pot găsi calea de manifestare în afara cadrului și nu se mai manifestă în analiză. A răspunde pacientului sistematic în real este tot o relație extra - analitică. Se stabilesc puncte de întâlnire extra - cadru, ceea ce vor determina o breșă, în care se vor putea manifesta aspectele dezorganizate ale Eului pacientului, puncte ce nu vor mai putea fi analizate niciodată.

Renne Roussillon vorbește despre cadru ca despre o condiție pentru reprezentabilitatea lucrurilor¹². Jean Cournut vorbește despre analistul ce aparține cadrului analitic, mai degrabă decât despre o relație analist - pacient¹³. Ce se întâmplă într-o relație din viața cotidiană? Există gratificări reciproce. Dincolo de „Bună ziua! - Bună ziua!”, în analiză nimic nu mai seamănă. Pacientul poate spune: „Păreți trist, ce s-a întâmplat?”. Din perspectiva lui, totul seamănă cu o relație. Tot așa cum fondul unei figuri este mut, la fel trebuie să fie și cadrul față de figura pacientului. Relația este asimetrică, fiindcă nu este reciprocă. În viața curentă există și răzbunări. În analiză, nu.

Mai grav este când în analiză vorbești prea mult (ca terapeut) și în viața reală te porți ca în analiză. În lumea de zi cu zi (ca pacient) aștepti ceva. În analiză, datorită cadrului, așteptările se formulează ca transfer. Analistul este un ecran pentru proiecție. Nu există un transfer,

¹² Roussillon, R., *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF 1991 (pag. 210 - 113).

¹³ Cournut, J., *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, Editions Champ Vallon, Paris, 1993 (pag. 132 - 135)

sunt mai multe transferuri. Pacientul așteaptă să fie iubit, îngrijit, persecutat. Așteptările analistului (termenul de *așteptare* sugerează ceva inconștient) – există. Problema apare însă de la a avea pretenții și de la a avea o stringentă nevoie să le acoperi. În viața reală, îți dorești ca celălalt să te recunoască, să te aprecieze, să te iubească, să-ți arate că te iubește, să te susțină, să te înțeleagă, să îți ofere siguranță. Într-o analiză, nu.

După trei ani, un pacient poate spune: „Vă urăsc și de abia acum pot să vă spun asta!”. Pentru terapie, este de bine că a putut face asta. Dar dacă ți se întâmplă în viața reală, îl eviți pe cel în cauză. În terapie, mă bucur că pacientul poate vorbi despre asta. Dacă în viața reală, cel mai bun prieten îmi face confidențe, îi cer bani? Dacă aș face asta, s-ar simți jignit. Atunci cum putem spune că avem o relație cu pacienții noștri, dacă noi luăm bani? Pacientul simte că nu este o relație, că nu i se dă dragoste necondiționat. Atunci ce este asta, un serviciu plătit? Pacienții se simt jigniți că plătesc? Nu. Poate frustrați. Și-ar dori să o facem din pură iubire, dar își dau seama că nu este o relație personală. Asta le dă libertatea de a spune tot ce le trece prin minte. Dacă ai face acest lucru și în viața reală, ar apărea riscul de a pierde respectiva relație. În terapie, nu se întâmplă asta. Ceea ce se petrece este o relație terapeutică, o relație analitică, nu o relație ca în realitate (ca o relație personală). Dacă pacientul îmi spune: „Nu sunteți un analist bun”, eu nu îi răspund: „Nici dumneavoastră nu sunteți un pacient bun pentru psihanaliză!”.

În „Crimă și Pedepsă” (Dostoievski)¹⁴, anchetatorul are multe discuții și folosește această strategie (de a face confidențe), spre a-l dezgheța pe subiect, care, în ultimă instanță, mărturisește. Apropierea are loc datorită identificării. Anchetatorul trece din acuzator în prieten. Această strategie a funcționat aici, dar anchetatorul urmărea ceva anume, precis. În cadrul analitic, asta trebuie evitat (să arăți că urmărești ceva anume). Cadrul analitic înseamnă cât mai multă libertate din partea pacientului.

De exemplu, o pacientă borderline ce avea nenumărate încercări de a destabiliza cadrul (legate de oră, de plată), își provoca analista (întârzia, venea mai devreme, aveau loc certuri). Au ajuns să își dispute ora. Pasul următor a fost că și analista a ajuns să îi tot schimbe ora. Au ajuns împreună să dea telefon la robot, ca să afle realitatea timpului. Se schimba și locul ședințelor. Analista nu a realizat nevoia pacientei de a avea un cadru stabil. În aparență, cerea ca terapeuta să se adapteze nevoilor ei. Pacienta aproape că o convinsese pe analistă că nu ar suporta un cadru

¹⁴ Dostoievski, F.M., *Crimă și pedeapsă*, București, Ed. Polirom, 2011.

fizic, deoarece este prea bulversată și regresată. Apare un vis ce arată realitatea ei psihică și nevoia ei reală: încearcă să se sprijine pe un copac, ce era prea fragil. Găsește o soluție: cu o parte a corpului se sprijină de copac și cu cealaltă parte sprijină ea copacul. Avea nevoie de ceva care să o sprijine, dar și să o limiteze. Cineva care să nu fie parte din ea. Astfel, ajungem la concluzia că există dileme între ce cere pacientul și ce are el nevoie. Nu poți cădea de acord dacă ceva este obiectiv sau subiectiv, căci este ceva din viața exterioară a pacientului, motiv pentru care cadrul trebuie stabilit în termeni clari – să plătească toate ședințele, indiferent de motiv. Astfel, se elimină orice dilemă legată de cadru. Pacientul poate accepta sau nu. Dacă acceptă, va beneficia de stabilitatea cadrului, ceea ce în timp se va dovedi a fi bine.

Important este momentul în care se face o interpretare - când transferul există și pacientul are relație cu acest transfer. Important este ca materialul să fie derivat din inconștient. Altfel, suntem în ceea ce el știe, ceea ce noi știm. Uneori, faci o interpretare și în a doua săptămână, ca să vezi cum tolerează pacientul terapia. După analiză, apare fie o identificare, fie o contraidentificare (tentativă de rebeliune) cu propriul său analist. A plăti, indiferent de motiv, înseamnă a plăti acel loc și a simți că este al tău și pentru tine.

Schafer vorbește despre atitudinea de neutralitate. Asta înseamnă că nu judeci sau că nu emiți acele judecăți? Exemplu: o pacientă ce dorea să renunțe la soț și copii pentru o aventură - terapeuta o întreabă dacă este pregătită să piardă ceea ce avea. La ședința următoare, pacienta spune ca și-a dat seama că terapeuta a crezut că ea este în pericol. Mai târziu, ceea ce resimțise ca fiind un sprijin, a perceput ca pe o interdicție. A subliniat că a simțit că terapeuta a abandonat poziția de neutralitate. Așa închizi o cale de manifestare a unui material ce ar fi putut să vină. Trebuie să fii neutru față de derivatele Eului, Supra - Eului și ale Sinelui. Tot ce aduce pacientul, din toate structurile lui, trebuie privit la fel. Un alt exemplu este al unui pacient ce vorbea despre părinții lui. Este tentant să te identifice cu pacientul, afirmând: „Este greu să ai o asemenea mamă...”. Alteori, ești tentat să consideri pacientul victimă sau agresor.

Dacă nu păstrezi neutralitatea, nu lași jocul inconștient dintre propriile obiecte, dorințe și pulsioni ale subiectului. Neutralitatea înseamnă să nu iei partea niciuneia dintre tabere, mai ales că pacientul

vine cu părțile acestea rînd pe rînd, nu dintr-o dată¹⁵. El urma să vină cu iubirea lui despre mamă. Dacă îi spui că este victima, ai închis cealaltă cale. Neutralitatea trebuie păstrată, inclusiv vis - a - vis de acțiunile pacientului. Dacă îi îngădui să lipsească în anumite situații și în altele nu, mai este neutralitate. Terapeutul nu se supune ușor acestei cerințe. Este tentant să încalci regulile cu care în realitate ai fost de acord. Pentru terapeut, este important să subordoneze personalitatea lui acestui deziderat. Nu există fel teoretic de a înțelege cadrul, de a-l integra. Depinde de analiza personală a fiecăruia. Pe locul doi, ar fi supervizarea individuală, în care se continuă puțința de a elabora asupra atitudinii tale interne. Și acolo se discută despre cadru. Cele mai bune supervizări sunt cele ce se concentrează asupra cadrului. Un analist poate fi învățat ce să nu facă. Pe al treilea loc, ar fi supervizările de grup (dacă te simți sigur și acceptat în grupul respectiv).

Gîndirea „ori / ori” (alb / negru, bine / rău). Exemplu: un pacient spune: „Mama este îngrozitoare, o urăsc!”. Peste trei luni, afirmă: „Este tot ce am mai frumos în viața mea...”, cu aceeași convingere și siguranță. Ca atitudine, dacă faci greșeala să spui: „Acum trei luni spuneai...”, postulezi că lucrurile stau într-un anumit fel. Ori, în inconștient, ele sunt toate și nu există contradicție între contrarii. Nu există: azi, ieri și mâine¹⁶. Pacientul nu se gîndește că se contrazice. A-i spune, înseamnă a afirma că tu știi cum stau lucrurile. Lucrurile sunt în dinamică și ceea ce vedem la un moment dat într-un material, nu e decât o “felie” a personalității pacientului.

Altă capcană este de a-i da pacientului „înțelepciuni universale”. Se întîmplă când te implici foarte mult. Exemplu: pacienta ce relatează la prima întîlnire cum mama ei a avut niște probleme după ce a născut-o și a lăsat-o s-o crească tatăl și bunica până la un an sau doi. Mama i-a povestit că, atunci când a reapărut, fetița a întins brațele și i-a spus „Mama!”. La auzirea acestei povești, terapeuta spune: „Multor copii li se întîmplă să spună *mama* și unei persoane străine...”. Această afirmație i-a displăcut profund pacientei, care nu a mai venit în terapie. Aici era vorba de o mare idealizare. Pacienta a încercat să recupereze, crezând că ele au fost într-o legătură inefabilă, în timp ce terapeuta i-a spus că totul este o păcăleală.

¹⁵ Trifu, S., Petcu, C., *Cazuri clinice de psihiatrie*. Explicații psihodinamice și psihologice complexe, București: Ed. Universitară, 2011 (pag. 32 - 36)

¹⁶ Sadock, B.J., Kaplan, H. I., *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / clinical psychiatry* - 10th Edition, Lippincott Williams & Wilkins, 2007 (Cap. 4)

A lăsa impresia de „Eu știu totul, știu cum merge lumea...” este o greșeală. A-tot-știința este similară atotputerniciei și asta vine peste fantasmile pacientului. Ideea este: azi, acum – despre asta este vorba. Măine poate fi *un altceva*. Inconștient, este fascinantă capacitatea de a arăta cât de mult necunoscut există¹⁷. Terapeutul poate spune uneori: „Ce vrei să spunei, de fapt?”. Asta înseamnă: „Cum stau lucrurile, în realitate?”. Ca și cum, lucrurile ar sta într-un fel sau altul nemișcate. Și nouă ne este greu să tolerăm că lucrurile se mișcă. Analistul analizează - scopul lui nu este să fie cumsecade, nici să înțeleagă omenește, nici să fie rău; ci să învețe cum să facă asta cât mai bine¹⁸.

Analistul are ca scop să ajute. Dar dacă pacientul nu vrea să fie ajutat? Prima întrebare pe care ți-o pui este: atunci, de ce mai vine? Pentru că în timp ce vrea să fie ajutat, el nu vrea să fie ajutat. Ce te faci când te prinzi că el și vrea, și nu vrea? El poate veni să spună: „Terapia asta nu mă ajută cu nimic!” sau „Simt că nu mă placeți. Eu am văzut asta, dar nici nu aveți cum să mă placeți. Mă gândesc să nu mai vin, că vă consum timpul...”.

Este o diferență între a avea nevoie să ajuți pe cineva și a putea să-l ajuți. A avea nevoie se pune în discuție la un moment dat. Există și este motto-ul în conformitate cu care trebuie să tolerezi drumul dificil al acestei meserii. Ceea ce se întâmplă este oarecum asemănător diferenței dintre respirația aerobă și anaerobă (când nu mai poți și, totuși, alergi până apar crampele musculare; și se pune la dispoziție oxigen, dar cu un mare preț – acidul lactic.) Când această nevoie de a ajuta pe cineva este prea mare sau nu este înțeleasă, terapeutul lucrează „de nevoie”. Putința este o clarificare internă și înseamnă să nu existe rezistențe care să te împiedice să înțelegi căile pe care mesajele inconștiente de la pacienți intră în legătură cu mesajele inconștiente de la tine. Dacă te-ai clarificat și ai și un instrument teoretic la dispoziție (ai înțeles o teorie și o poți adapta stilului tău) este mai ușor. Nu dai din tine și din viața ta. Îl ajuți pe celălalt, dar nu cu tot efortul.

Ceea ce se spune la începutul multor analize: „Să nu iei decizii importante fără să fie discutate în analiză” poate face pacientul să țină secrete, de teamă că nu-i vei da „semnătura”¹⁹. Exemplu: un pacient ce respingea orice interpretare și se întreba în continuu de ce terapeuta spune ceva, de ce nu spune altceva, etc... Prin asta, cel în cauză arată că nu acceptă ajutorul sau felul respectiv de a fi ajutat. Același lucru se întâmplă

¹⁷ Prelipceanu, D., *Psihiatrie - Note de curs*, Ed. INFOMEDICA, București, 2003.

¹⁸ Predescu, V., *Psihiatrie Vol. 1*, Ed. Medicală, București, 1989 (Cap 1).

¹⁹ Lăzărescu, M., *Psihopatologie clinică*, Ed. Helicon, Timișoara, 1993.

în contextul unor sentimente negative față de mama lui. Într-o zi, vine și spune: „Poate că, totuși, femeia asta (terapeuta) vrea să-mi fie bine. Hai să o ascult!“. Era ca și cum în perioada anterioară din trecutul său și-ar fi spus: „Femeia asta vrea să-mi facă rău. Hai să nu o ascult!“. Atunci terapeuta fusese tentată să îi spună: „Nu acceptați ajutorul meu...“. Dacă i-ar fi spus, ar fi putut suna ca o acuzație, ca o nouă persecuție, în contextul în care el nu era conștient de ceea ce face. Era într-o perioadă în care pacientul lipsea, deoarece avea sentimentul că *femeia asta rea* (terapeuta) îi vrea răul. Un fel de perioadă paranoidă, în care absenta când aceste sentimente deveneau prea puternice.

În cele din urmă, pacientul este cel ce ia decizia de terminare a unei analize. Multă lume are fantasma că, la sfârșitul psihanalizei, ți se dă un premiu. Trebuie să treacă o vreme de la luarea deciziei pentru a se putea vorbi despre asta. Nu trebuie schimbată frecvența ședințelor. Sfârșitul este foarte important. De ce ar fi mai puțin important? Dacă rarești frecvența ședințelor, pierzi ocazia de a vorbi despre despărțire și de a avea experiența unui doliu. Este și aceasta o metodă de a ușura un sfârșit. Criteriile de finalizare a terapiei ar fi: când pacientul poate să-și interpreteze singur un vis, să își conțină anxietatea, felul cum lucrează pacientul în ședințe. Se poate analiza dacă a interiorizat funcția analitică. După aceea, se poate ajuta singur. Egalizarea, aici, poate fi privită ca un fel de autonomie. Se pune problema dacă este *o fugă* în sănătate sau dacă chiar și-a interiorizat această funcție, moment în care contează și perioada de timp (ca durată) a psihanalizei în cauză.

BIBLIOGRAFIE

***. (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*. Washington: American Psychiatric Association.

***. (2012), *Diagnostic Psihodinamic Operationalizat OPD-2*, București: Ed. Trei.

Bion, Wilfred R., (1997), *Taming Wild Thoughts*, Karnac Books, Psychology.

Cournut, J., (1993), *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, ParisEditions Champ Vallon.

Dostoievski, F.M., (2011), *Crimă și pedeapsă*, București, Ed. Polirom.

Freud, S., (1912), *Recommendations to Physicians Practicing Psycho-Analysis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber.

- Gabbard, G.O., (2007), *Tratat de psihiatrie psihodinamică*, București: Ed. Trei.
- Green, A., (2005), *Key ideas for a contemporary psychoanalysis. Misrecognition and recognition of the unconscious*. London: Routledge.
- Lazarescu, M., (1993), *Psihopatologie clinică*, Timișoara: Ed. Helicon.
- McDougall, J., (1996), *The Many Faces of Eros: A Psychoanalytic Exploration of Human Sexuality*. Paris, Gallimard.
- Predescu, V., (1976), *Psihiatrie*, București: Ed. Medicală.
- Predescu, V., (1989), *Psihiatrie Vol. 1*, București: Ed. Medicală.
- Prelipceanu, D., (2003), *Psihiatrie - Note de curs*, București: Ed. INFOMEDICA.
- Roussillon, R., (1991), *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Sadock, B.J., Kaplan, H.I., (2007), *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / clinical psychiatry - 10th Edition*, Lippincott Williams & Wilkins.
- Schafer, R., (1983), *The Analytic Attitude*. The Institute of Psychoanalysis, Karnak Books.
- Trifu, S., Petcu, C., (2011), *Cazuri clinice de psihiatrie. Explicații psihodinamice și psihologice complexe*, București: Ed. Universitară.
- Winnicott, D.W., (1957), *The Child and the Outside World*. London: Tavistock.

VASILE ALECSANDRI SAU ÎNCEPUTURILE TEATRULUI ROMÂNESC

MIHAELA DANIELA CÎRSTEA*

mihaelajianu74@yahoo.com

Abstract: *This article proposes to analyze the activity of Vasile Alecsandri and to make a description of his dramatic opera. The period between 1830-1860 was full of events for the Romanian society, no matter if they were from Moldavia, Muntenia or Transylvania. One of the most important figure of Romanian culture from Moldavia was Vasile Alecsandri and one of his most important roles was that of manager of The National Theatre of Iasi side by side with Costache Negruzzi and Mihail Kogălniceanu.*

Keywords: *theatre, cultural life, Romanticism, Classicism.*

Perioada pașoptistă se caracterizează prin multe noutăți în domeniul culturii române, una dintre instituțiile care s-au bucurat de o dezvoltare fără precedent fiind aceea a teatrului. „Spectacolele de teatru în limba națională se organizează încă în vremea fanarioților, dar, după 1821, activitatea nu putuse continua. Ea reîncepe sub imboldul lui Heliade și Asachi, în numele convingerii, adânc înrădăcinate printre contemporani, că teatrul este un agent de civilizare, un mijloc dintre cele mai puternice de educație intelectuală, morală și estetică, în mod special adecvat unei națiuni d-abia intrate în concertul culturii moderne.”¹

Teatrul reprezintă o modalitate de a pătrunde în toate mediile sociale, de a realiza solidaritatea poporului de care era nevoie atunci (să nu uităm că oamenii de cultură fac parte din diverse societăți/organizații care pregătesc revoluția). De fapt, intelectualii vremii se întorseseră de la studii cu astfel de aspirații revoluționare. De asemenea, publicul este mai interesat de ideea de a vedea și asculta o piesă de teatru decât de ideea de a citi o carte. Teatrul reprezintă o formă mai apropiată de comunicare cu spectatorul, cu omul de rând.

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”; Colegiul Economic „Virgil Madgearu”.

¹ Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc*, Ed. Minerva, București, 1972, p.439.

Un nume strâns legat de activitatea dramaturgiei românești a perioadei, un deschizător de drumuri în această privință, este acela al lui Vasile Alecsandri, fiul celui care sprijină înființarea Conservatorului filodramatic din Iași. Teatrul începe să capete o formulă națională în momentul în care la conducerea Teatrului Național din Iași sunt numiți, în 1840, Costache Negruzzi, Mihail Kogălniceanu și foarte tânărul Vasile Alecsandri. La momentul în care ajunge la conducerea teatrului, era cunoscut mai degrabă ca prozator și ca poet, dar, devenit director, trebuie să se asigure că există un repertoriu pe care să-l prezinte publicului interesat. Dacă la început reprezentațiile sunt doar traduceri ale unor texte franțuzești, cu timpul se impune un repertoriu național, nu neapărat original, deoarece, în multe situații, piesele reprezintă doar adaptări ale comedierilor franțuzești. Însuși Vasile Alecsandri scrie două astfel de texte: „Farmazonul din Hârlău” și „Modista și cinovnicul”, ambele reprezentate pe scena Teatrului Național. Cele două sunt comedii ușoare, prima în trei acte, a doua într-un act, principala modalitate de a stârni râsul fiind comicul de situație. Reprezentând adaptări, așa cum însuși autorul recunoaște, el încearcă să ofere a imagine a realității românești, să localizeze personajele, dar nu reușește întotdeauna. Personajele rămân într-un stadiu superficial, intriga nu este foarte bine pusă la punct.

„În repertoriul franțuzesc se află aproape toate izvoarele de care Alecsandri s-a servit pentru alcătuirea dramelor și comedierilor sale. Cultura sa literară se știe că se mărginea la cunoașterea autorilor francezi și a celor ale scriitorilor noștri sau ale poporului nostru. Nu vom găsi așadar la dânsul urme de influența literaturii dramatice moderne, engleză sau germană, spaniolă sau italiană.

Se mai știe că de la 1840 înainte Alecsandri, numit director al Teatrului Național din Iași, socoti o datorie a sa să scrie el însuși piese, din cauza sărăciei extreme a repertoriului românesc”².

Prima piesă remarcabilă este „Iorgu de la Sadagura sau Nepotul salba dracului”, aici fiind surprinsă lupta dintre boierii de modă veche și boierii tineri care încearcă să schimbe obiceiurile țării și limba acestora prin translatarea unor tradiții și a unei limbi care nu aparțin poporului nostru. Reprezentanții celor două curente sunt Enache Damian, pitar, vechi boier moldovean, care dorește respectarea rânduielilor strămoșești, și nepotul său, Iorgu, trimis la studii la Sadagura și căruia totul i se pare învechit

² Ch. Drouchet, *Vasile Alecsandri și scriitorii francezi*, București, „Cultura națională”, 1924, p. 144.

când se întoarce în țară. Singura persoană care pare să înțeleagă atitudinea lui Iorgu este Gahița Rozmarinovici, boieroaică văduvă, ridiculă prin modul în care se îmbracă sau se comportă, după cum este prezentată și în lista de personaje: „de 40 de ani, poartă toaletă pretențioasă și ridiculă: beretă cu pene, rochie umflată de culoare vie și evantail. Umerile și brațele ei sunt goale, obrazul dres cu roș și împestrițat cu benghiuiri.”³ Enache Damian reprezintă tipul boierului iubitor, care ar face orice pentru ca Iorgu să-și continue studiile, plătește doi ani pentru aceste studii, iar așteptările îi sunt înșelate, deși nu știm exact care erau așteptările bătrânului.

Nicolae Manolescu consideră această piesă fără valoare și nu crede că atitudinea pitarului Damian este pozitivă. „Antibonjurismul acesta n-avea însă cum să fie justificat ca pozitiv, câtă vreme îi erau opuși boiernași de tip vechi, precum Pitarul Damian, cu desăvârșire caraghioși în felul de a vedea lucrurile și de a vorbi. Franco-româna Gahiței Rosmarinovici sau lornionul lui Iorgu sunt chiar mai puțin ridicule decât *respunțația*, *bibliitatea* ori *rierel*-ul prin care Damian traduce, în felul lui, *reputație*, *sublimitate* sau *arriere*. Nu-l poți pune pe un om care condamnă „stecluța asta care ți-o tot bagi în ochi”, adică lornionul nepotului Iorgu, să țină discursuri întru apărarea vechilor și bunelor obiceiuri ori a limbii curate a românilor „get-beget”.⁴

Se poate spune despre Gahița că este precursora Chiriței, personaj rămas celebru în istoria teatrului românesc prin dorința de a demonstra că este ceea ce nu este în realitate, personaj prin care Vasile Alecsandri ilustrează perfect discrepanța dintre aparență și esență. Chirița este personaj central atât în două „cânticele comice” – „Cucoana Chirița în voiagiu” și „Cucoana Chirița în balon”, cât și în cele două comedii spumoase – „Chirița în Iași sau Două fete și-o neneacă” sau „Chirița în provincie”.

Dacă ar fi să ne exprimăm în termenii colegului de generație și prietenului lui Vasile Alecsandri, Costache Negruzzi, ambele comedii pun în scenă așa-numita „fiziologie a provincialului”, deoarece Chirița este o nevastă de boier din Bârzoieni, care dorește să parvină. Nu există informații despre modul în care ea însăși a fost crescută și educată, dar dorește să-și vadă fetele măritate cu oameni importanți. Precum Iorgu de la Sadagura, ajunge să disprețuiască viața liniștită și oamenii apropiați,

³ Vasile Alecsandri, *Comedii*, Ed. Minerva, București, 1982, p.259.

⁴ Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Ed. Paralela 45, 2008, p. 245.

considerându-i prea puțin importanți pentru fiicele sale. Nu dorește drept gineri doi vecini din Bârzoieni, boieri de țară, cinstiți, dar nu foarte cunoscători ai „modei” timpului, așadar pornește la Iași, unde va întâlni doi pretendenți la mâna fetelor – Pungescu și Bondici. Cei doi, așa cum arată și numele lor, se vor dovedi doi înșelători, care își dau seama că Aristița și Calipsița au ceva avere, drept urmare, vor profita. Cucoana Chirița are însă noroc, cei doi vor fi prinși trișând la cărți și dați pe mâna Agiei. Va fi nevoită să se întoarcă acasă și să-și mărite fetele tot cu Brustur și Cociurlă.

Cea de-a doua comedie, deși inferioară celei dintâi, aduce în prim-plan același personaj dornic acum să-și vadă fiul, pe Guliță, bine căsătorit. Soluția salvatoare este chiar în casa Chiriței, Luluța, orfană cu avere. Numai că Luluța are alte aspirații, îl iubește pe Leonaș, dar pe Chirița nu o interesează aspectele care contravin planurilor ei. Scopul ei este clar și folosește toate mijloacele pentru a-l atinge. Se dovedește însă că Luluța și Leonaș sunt mai inventivi și inteligenți decât ea, dejucându-i planurile.

Personajul feminin care a încântat generațiile și a cunoscut multe interpretări pe scena românească, este dominat de ambiția de a-și depăși condiția, de aceea se comportă așa cum crede ea că este „la modă”: fumează, ia lecții de călărie, vorbește o franceză stricată (este plină de umor scena în care ea realizează un „examen” al fiului la limba franceză în fața profesorului acestuia, monsiu Charles), dorește să schimbe obiceiurile de acasă. De asemenea, însuși soțul ei îi reproșează că nu se mai ocupă de gospodărie (în cea de-a doua piesă), iar răspunsul Chiriței dovedește credința ei că unele preocupări sunt sub demnitatea ei. Încearcă să-l schimbe pe Grigore Bârzoii, boier simplu, de țară, provocându-i mari neplăceri și în privința vestimentației și în privința noilor „rânduiești” de la masă.

În aceste comedii, Alecsandri satirizează societatea românească a vremii, o societate amestecată și aflată în plină transformare. Boierii români imită moda occidentală, doresc să evolueze, dar nu fac decât să imite, considerând că respingerea elementelor autohtone reprezintă spiritul novator.

Vasile Alecsandri creează un univers comic în care predomină comicul de situație – accidentul de la „barieră” în care sunt implicate Chirița și fetele, întâlnirea cu Pungescu și Bondici, cei doi falși boieri, scena dintre Leonaș și Chirița, în care tânărul se preface îndrăgostit de ea, căsătoria dintre Luluța și actrița care se dovedește a fi Leonaș (travestiul). Apare în forme incipiente și comicul de nume, dar nu are valențele pe care

le va căpăta la I.L. Caragiale. Brustur și Cociurlă sunt reprezentanții lumii provinciale, în timp ce Bondici și Pungescu, au nume care sugerează falsul lumii lor. Celelalte nume stârnesc râsul prin diminutivare excesivă – Guliță, Luluța, Leonaș.

Personajul care se individualizează din aceste comedii rămâne Chirița, celelalte fiind șterse, puțin conturate, poate tocmai pentru a scoate în evidență tipologia pe care o reprezintă Chirița. Aristița și Calipsița sunt supuse mamei lor, nu-și manifestă în niciun fel voința proprie, Guliță este un copil răsfățat (poate precursorul „tânărului” Goe), Safta, cumnata, preia atribuțiile Chiriței în gospodărie, Luluța pare artificială. Leonaș este un personaj care apare sub diverse chipuri, reprezintă și tipul justițiarului, pentru că scoate la iveală înșelătoriile isprăvniceiei. La polul opus Chiriței se află Bârzoii, soțul ei, căruia nu-i plac lucrurile moderne, care are anumite tabieturi la care nu vrea să renunțe, dar este supus voinței soției și nu are de ales.

„Acestui tip cu câteva trăsături așa de bine nimerite îi lipsește însă nu numai profunzimea, dar chiar și consistența. La o mai de aproape cercetare constăți că provinciala simplă din prima comedie, neștiutoare de regulile „bon ton-ului”, instalându-se de cum a amurgit în salonul unde are să se dea o petrecere, nu aduce întru totul cu isprăvniceasa vanitoasă, care silește pe invitații săi să prânzească la cinci, fiindcă așa e moda; că vorbirea ei franco-română și traducerile sale cuvânt cu cuvânt ale idiotismelor noastre cu care ne distrează acum, îi erau străine în prima piesă; că înapoiată din străinătate, „baroana Chirița”, a părăsit gusturile subțiri de dinainte de plecare, La Paris unde i s-au servit bifteci „mari cât un irmilic” și „răcușori în șapte luni”, a dus dorul sănătoaselor musacale, capamale și ciulamale de la noi, pe când știam, din înfățișarea vieții ei în provincie, că pe bietul Bârzoii, dornic de „bucatele creștinești” cu care crescuse, nu-l slăbea din „bulionuri”, garnituri nemțești și „blamanjale”, fiindcă așa cerea moda.”⁵

„Iașii în carnaval” din 1845 este o farsă, elementul principal constituindu-l încurcătura, critica literară, în general, considerând că prevestește comedia „D-ale carnavalului”, în timp ce Nicolae Manolescu o consideră mai aproape de „Conu Leonida față cu reacțiunea”. De fapt, se poate spune că are câte ceva din fiecare. Balul și scoaterea măștilor amintește de prima comedie, în timp ce „complotul” irozilor duce cu

⁵ Ch. Drouchet, *Vasile Alecsandri și scriitorii francezi*, București, „Cultura națională”, 1924, p. 169-170.

gândul la „revoluția” lui Leonida. De fapt, tema piesei este reprezentată de teama de revoluție a micilor boieri. Numele personajelor sunt semnificative – Lunătescu, Săbiuță, jitnicerul Vadră, Tarsița etc.

În 1883, apare în „Convorbiri literare”, feeria „Sânziana și Pepelea”, în care personajele sunt luate din lumea basmelor românești, dar ele satirizează societatea contemporană lui Alecsandri. Împărații prezentați sunt Papură Vodă și Pârlea Vodă, nume reprezentative pentru calamitățile care au avut loc în vremea lor. Păcală și Tândală sunt personajele mitologiei românești, aici deveniți oamenii de încredere ai lui Papură Vodă. Sânziana este fiica lui Papură Vodă, care va fi furată de un zmeu. Așadar, în piesă se îmbină elementele fantastice cu elemente de satiră socială.

Așadar, comediile lui Vasile Alecsandri reprezintă începutul teatrului românesc original, acesta fiind considerat drept premergătorul lui I.L. Caragiale. „În comediile lui Alecsandri, teza e prea vădită, ca să convingă de obiectivitatea autorului, personajele prea subordonate tezei, ca să trăiască în ele însele și mai ales unilateral văzute, ca să-și câștige viața proprie; șarja e directă, ca să convingă publicul cât mai larg și mai needucat literaricește; își atinge, prin aceasta, scopurile practice, dar nu se realizează estetic, rămânând exemplificarea cea mai bună a nivelului artistic din epocă, - termen care cuprinde și pe autor, orice temeuri istorice ar căuta să invoce acesta, pentru justificarea comediilor sale.”⁶

BIBLIOGRAFIE

Călinescu, G., (1944), *Istoria literaturii române moderne*, Casa Școalelor.

Cornea, Paul, (1972), *Originile romantismului românesc*, Ed. Minerva, București.

Drouchet, Ch., (1924), *Vasile Alecsandri și scriitorii francezi*, București, „Cultura națională”.

Nicolescu, G.C., (1968), *Istoria literaturii române, II*, Ed. Academiei, București.

Piru, Al., (1978), *Introducere în opera lui V. Alecsandri*, București, Ed. Minerva.

⁶ G. Călinescu, *Istoria literaturii române moderne*, Casa Școalelor, 1944, p.87.

O ENIGMĂ A ISTORIEI LITERARE ROMÂNEȘTI: BOALA TUDOR ARGHEZI

MIREL ANGHEL*

mirel.anghel@yahoo.com

Abstract: *The Romanian poet Tudor Arghezi has always had a negative attitude towards doctors and their job. The poet's reluctance resulted from a mysterious disease that almost cost him his life in 1939. Following the diagnosis made by several Romanian medical celebrities, his death seemed inevitable and would be caused by cancer, as most of the doctors said. The condition of the famous patient remained a mystery to experts, Dr. John Făgărășanu tried to diagnose the affliction accurately and gave it the name "Tudor Arghezi disease", but it has never been recognized officially. The poet has made a full recovery, surprising all the specialists, and continued to write, having a long-lasting career in literature and press. His cure came from a healer, Dumitru Grigoriu-Argeș, who administered him a mysterious injection.*

Keywords: *Tudor Arghezi, Romanian literature, literary history, diseases writers.*

Viața lui Tudor Arghezi, deși îndelungată și marcată de 71 de ani de scris asiduu atât în literatură, cât și în presă, a fost marcată de mai multe episoade biografice dramatice. Unul dintre ele a fost o boala misterioasă care l-a răpus brusc pe poet în anul 1939. În ciuda efortului depus de numeroși medici renumiți, sfârșitul poetului român părea inevitabil. Boala de care el a suferit atunci a fost una rară, ceea ce l-a determinat pe doctorul Ion Făgărășanu să propună (fără succes, însă) în 1971 la un congres internațional de chirurgie, numirea afecțiunii după numele ilustrului pacient.

Cunoscutul doctor Dumitru Bagdasar îi mai acorda atunci lui Tudor Arghezi șanse de a mai trăi doar o lună de zile, sfătuindu-i pe apropiații poetului, printre care se afla Alexandru Rosetti, să se ocupe de manuscrisele acestuia pentru a le publica, deoarece sfârșitul poetului era

* Asist. univ., Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila” București, Disciplina Limbi Moderne.

inevitabil¹. Arghezi fusese consultat de toate somitățile medicale ale medicinei românești, dar fără rezultate foarte bune. Doar injecțiile cu morfină îi mai ofereau alinare împotriva durerilor cumplite.

În ciuda pesimismului doctorilor, el a avut parte de o vindecare miraculoasă, care a contrazis toate așteptările. Chiar dacă neconvențional, leacul i-a venit pe o cale mai puțin obișnuită și printr-un procedeu contestat adesea în epocă. Tudor Arghezi nu a recunoscut la momentul potrivit ajutorul oferit de medicii care i s-au perindat pe la căpătâi. A susținut dintotdeauna că a fost vindecat de un fel de *vraci* pe nume Grigoriu-Argeș cu ajutorul unor injecții intramusculare *miraculoase* cu venin de albină, care ar fi vindecat alte câteva mii de pacienți, conform celor spuse de Grigoriu-Argeș. Poetul mărturisea mai târziu că a văzut el însuși carnetul în care *salvatorul* său avea notate numele pacienților vindecați. Pe acest medic misterios, care profesase la spitalul din Curtea de Argeș, i-l recomandase, ca o ultimă speranță la care putea recurge, un prieten al poetului, regizorul Soare Z. Soare.

Portretul fizic pe care Tudor Arghezi i-l face acestui doctor confirmă renumele controversat pe care acest *vraci* îl avea. Doctorul a venit de urgență din vacanță de la Balcic, la locuința poetului din mahalaua bucureșteană Mărțișor, pentru a-l consulta pe Arghezi, imobilizat la pat de teribila suferință. Fostul pacient își amintește că acesta era „un domn înalt, cu barbă roșie, cu manta galbenă, haină albastră, vestă verde și pantaloni pepiți... Până și pantofii îi erau din mai multe culori”. Oricum, viața îi atârna de un fir de ață. Deși îl crede un nebun, iminența morții îl înspăimântă pe Arghezi și el nu are altă soluție decât să-l accepte pe ciudatul tămăduitor. Acesta îi face imediat o injecție cu un conținut misterios și îl îndeamnă să se ridice, iar uimirea poetului este mare când constată că poate merge din nou.

Eșecul aparent al medicilor în cazul lui Arghezi l-a făcut pe acesta să se întoarcă împotriva lor. Pentru Arghezi, doctorii erau doar „dobitoace medicale”. Antipatia sa merge atât de departe, încât, în timpul detenției de la Târgu-Jiu, din 1943, scrie o piesă de teatru, *Seringa*, în care singurul personaj pozitiv este Grigoriu-Argeș. Mai mult decât atât, împreună cu regizorul Paul Călinescu, Arghezi scrie mai târziu și un scenariu de film care se dorea a fi o continuare a piesei *Seringa* – *Metehne ascunse*² în care tot medicii sunt subiectul principal. El își dorea să înfățișeze „metehnele

¹ Alexandru Rosetti, *Călătorii și portrete*, Ed. Sport-Turism, București, 1977, p. 204.

² Un scenariu arghezian de film, în *Argeș*, II, nr. 8, august 1967, p. 67.

ascunse” ale unor categorii de oameni care nu își respectau meseria, medicii fiind primii vizați. Față de doctorii care l-au tratat, cuvintele sale nu au fost tocmai frumoase. În toată această perioadă de convalescență, cel care îl susține financiar este marele industriaș Nicolae Malaxa. Într-un interviu³, marele doctor George Emil Palade mărturisea că el era cel care îi făcea poetului legătura cu Malaxa.

Doctorii care l-au consultat pe Tudor Arghezi în acea perioadă au susținut că pacientul avusese o altă afecțiune cu patru ani mai devreme, în 1935⁴. Doi dintre medicii care l-au tratat pe Arghezi în 1939, D. Bagdasar și G.E. Palade, atunci la început de carieră, au devenit, pentru poet, principalele ținte ale ironiilor din opera și articolele sale. Dar, chiar dacă se vede vindecat de un doctor controversat prin metodele folosite, după 16 ani, în 1955, aceeași afecțiune reapare. Între timp, D. Bagdasar murise în 1946, dar se va dovedi, la un consult făcut de dr. Ion Făgărășanu, că reputatul neurochirurg avusese pe jumătate dreptate în privința diagnosticului pus în anul 1939, ceea ce nu l-a împiedicat pe Arghezi să scrie rânduri ironice despre el. Tudor Arghezi avusese atunci o tumoră, dar una benignă, nu canceroasă, așa cum afirmaseră mai mulți specialiști ai vremii. Afecțiunea sa fusese de fapt un puroi care îi provocase o paralizie la nivelul coloanei vertebrale.

Medicii au descoperit că, de fapt, tratamentul făcut de Dumitru Bagdasar fusese leacul bolii sale, Grigoriu-Argeș profitând doar de o coincidență miraculoasă între efectul real al tratamentului făcut de medici și injecțiile lui neconvenționale, considerate leac universal. Arghezi și-a recăpătat încrederea în medici în 1959, când aceleași „dobitoace medicale” aveau să îi salveze soția de la moarte.

Fie că i-a administrat un medicament real sau doar unul cu efect placebo, doctorul Grigoriu-Argeș, un practician excentric (autor de articole, a publicat chiar și o broșură în anul 1937) l-a vindecat pe Arghezi de sciatică, și nu de cancer, boală care îi fusese diagnosticată în mod greșit de mai mulți doctori renumiți. Vindecarea vine poate și datorită încrederii necondiționate pe care pacientul (pradă unor suferințe teribile) i-o acordă celui pe care îl investește cu puteri aproape magice.

³ C.D. Zeletin, Cu George Emil Palade, la San Diego, despre «boala lui Tudor Arghezi», în *România literară*, nr. 50, 19-25 decembrie 2001, pp. 12-13.

⁴ Pe această temă vezi și articolul lui C.D. Zeletin, Cu George Emil Palade, la San Diego, despre «boala lui Tudor Arghezi», în *România literară*, nr. 50, 19-25 decembrie 2001, pp. 12-13.

Totuși, Dumitru Grigoriu nu era chiar un diletant în câmpul medicinei, el activând ca medic la Spitalul Curtea de Argeș. Ceea ce a adus el nou, pe lângă legenda vindecării unui număr impresionant de pacienți, utilizând această metodă secretă, era un amestec, nicidecum miraculos din punct de vedere al substanțelor componente, ci doar din punct de vedere al proporției în care era dozată fiecare substanță. Important de remarcat este faptul că într-un articol⁵ publicat în 1932, Dr. Dumitru Grigoriu-Argeș solicita, cu șapte ani înainte de momentul vindecării lui Tudor Arghezi, permisiunea de a trata bolnavii de sciatică într-o clinică, astfel încât să poată experimenta eficiența preparatului inovator (și o eventuală patentare), iar apoi să utilizeze tratamentul la o scară mai largă.

Iphondrul Tudor Arghezi

Tudor Arghezi a fost dintotdeauna un iphondru. În scrisorile⁶ din tinerețe trimise profesoarei Aretia Panaitescu se plânge de migrene teribile, fiind, după cum îi scrie acesteia, chiar aproape de moarte. Lui Galaction îi detalia, în scrisorile trimise în anul 1905, hemoragiile cerebrale care îl atacau, localizându-se cu dureri în spate. Sunt aceleași dureri care îl vor răpune în 1939. În unele scrisori povestește chiar cum, la mănăstire, fiind aproape de moarte, i s-a dat și ultima împărtășanie.

Poetul a deschis chiar și un proces împotriva medicilor de la Facultatea de Medicină din București și a obținut o suspendare de 18 luni a lui Dumitru Bagdasar. Le-a cerut medicilor inclusiv despăgubiri pentru cele 18 luni de inactivitate în care nu și-a putut onora contractele cu unele edituri. Abia mai târziu s-a constatat că radioterapia la care îl supusese medicul i-a fost benefică. Vracii Grigoriu-Argeș îi administrase doar un tratament care îi adusese o îmbunătățire temporară a stării de sănătate.

Poetul român nu a avut soarta unui geniu care trăiește puțin, ci a trăit 87 de ani, cu toate că avea viciul fumatului, la care nu a putut renunța până în ultimele zile de viață. În tinerețe era convins că nu va trăi prea mult. Boala de care a suferit Tudor Arghezi a lăsat urme și în poezia sa. Nicolae Manolescu⁷ remarcă poeziile *Spuză fierbinte*, *Bivolul de jar* și *S-a*

⁵ *Un tratament cu totul nou și specific al nevralgiei sciatică*, în revista București medical, nr. 1, 1932, pp. 5-6, apud *Apărarea sănătății ieri și azi, Studii, note și documente sub redacția dr. G. Brătescu*, Ed. Medicală, București, 1984.

⁶ Tudor Arghezi: *Autoportret prin corespondență*, prezentat de Barbu Cioculescu, Ed. Eminescu București, 1982.

⁷ *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2008, p. 629.

culcat o fiară din volumul *Una sută una poeme*, apărut în 1947. Acestea sunt poeme asemenea unei rugi de îngropăciune, rostită de muribund și încărcate de o simbolistică funerară. Aceași atmosferă funerară o mai regăsim și în ciclul de tinerețe *Agate negre*, dar la un nivel sublimat. Acum, însă, moartea este resimțită empiric, la nivel fiziologic:

„Mi-e ca o coajă de pâine arsă gura.
Și balele-s ca saramura.
Limba mi-i ca piatra de ascuțit coasa.
S-au lăsat pe mine păreții, bârnele și toată casa
Se strânge coșciug.

Mă frânge un zăvor, mă rupe un belciug.
Am în gâttej lacăte sparte.
Un lanț m-a-ncolăcit cu zale moarte”
(Spuză fierbinte)

Semn al morții inevitabile, universul interior și exterior se contopesc, asaltând corpul încă viu. Este același univers casnic în care altădată viața și iubirea se împleteau armonios, în poezia de tinerețe:

„Tu ți-ai strecurat cântecul în mine
Într-o dup-amiază, când
Fereastra sufletului zăvorâtă bine
Se deschisese-n vânt,
Fără să știi că te aud cântând.

Cântecul tău a umplut clădirea toată,
Sertarele, cutiile, covoarele,
Ca o lavandă sonoră. Iată,
Au sărit zăvoarele,
Și mânăstirea mi-a rămas descuiată.

.....

Cu cântecul se prăbușiră și norii
În încăperea universului închis.
(*Morgenstimmung*)

Aceste poezii ale sfârșitului sunt invadate de simboluri religioase și tanatice: „biserică”, „clopot”, „capră” (care simbolizează diavolul), „bivol” - *Bivolul de jar* (animal psihopomp, care conduce sufletele morților).

Concluzie

Boala Tudor Arghezi nu a ajuns să fie recunoscută și denumită astfel de medici, însă acest episod biografic dramatic din viața poetului român a fost un moment care i-a pus la încercare pe cei mai buni doctori din țara noastră. În urma suferinței îndurate în anul 1939, Tudor Arghezi a fost aproape de a-și vedea viața curmată de o afecțiune care debutase brusc și s-a încheiat la fel, în mod inexplicabil, în urma administrării unei injecții despre care se spunea că avea în compoziție și venin de albine. Dincolo de suferința fizică, boala a lăsat urme în corespondența și opera lui Tudor Arghezi, atât în tinerețe, cât și mai târziu.

BIBLIOGRAFIE

* *Un scenariu arghezian de film*, august 1967, în *Argeș*, II, nr. 8, pag. 67.

Brătescu, G., (1984), *Apărarea sănătății ieri și azi*, București, Ed. Medicală.

Cioculescu, B., (1982), *Tudor Arghezi: Autoportret prin corespondență*, București, Ed. Eminescu.

Manolescu, Nicolae, (2008), *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Pitești, Ed. Paralela 45.

Rosetti, Alexandru, (1977), *Călătorii și portrete*, București, Ed. Sport-Turism.

Zeletin, C.D., (19-25 decembrie 2001), *Cu George Emil Palade, la San Diego, despre «boala lui Tudor Arghezi»*, în *România literară*, nr. 50.